



HAL
open science

TRANSMISSION ET APPROPRIATION DES LANGUES EN MARTINIQUE

M'Badi Miehakanda

► **To cite this version:**

M'Badi Miehakanda. TRANSMISSION ET APPROPRIATION DES LANGUES EN MARTINIQUE: Une approche psycholinguistique des pratiques langagières en milieu diglossique. Psychologie. UNIVERSITÉ DES ANTILLES; UNIVERSITÉ DE NANCY 2, 2010. Français. NNT: . tel-01265103

HAL Id: tel-01265103

<https://hal.science/tel-01265103>

Submitted on 3 Feb 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.

**FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
ANNÉE 2010**

THESE

**POUR L'OBTENTION DU
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DES ANTILLES ET DE LA GUYANE
LANGUES ET CULTURES RÉGIONALES
SPÉCIALITÉ : PSYCHOLINGUISTIQUE**

PRÉSENTÉE ET SOUTENUE LE 31 MARS 2010

**PAR
M'BADI MIEHAKANDA**

**TRANSMISSION ET APPROPRIATION DES LANGUES
EN MARTINIQUE :
UNE APPROCHE PSYCHOLINGUISTIQUE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES
EN MILIEU DIGLOSSIQUE**

PRÉSIDENT DU JURY :

MICHEL MUSIOL, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, NANCY 2

MEMBRES DU JURY :

JEAN BERNABE, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, UAG MARTINIQUE

ALAIN TROGNON, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, NANCY 2

PIERRE MARTINEZ, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, PARIS 8

ROBERT DAMOISEAU, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS, UAG MARTINIQUE

RAPHAËL CONFIANT, HABILITÉ À LA DIRECTION DE RECHERCHES, UAG MARTINIQUE

ÉCOLE DOCTORALE : MARTINIQUE

UNITÉ DE RECHERCHE : CRILLASH

DIRECTEUR DE LA THÈSE : MONSIEUR LE PROFESSEUR JEAN BERNABE

CODIRECTEUR DE LA THÈSE : MONSIEUR LE PROFESSEUR ALAIN TROGNON

RAPPORTEURS :

MONSIEUR LE PROFESSEUR MICHEL MUSIOL

MONSIEUR LE PROFESSEUR PIERRE MARTINEZ

SOMMAIRE

INTRODUCTION

A/Motivations / Objet.....	1
B/Objectif de la recherche	3
C/Cadre sociolinguistique.....	4

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I

CONTEXTE SOCIAL ET HISTORIQUE

A / État des lieux d'une situation sociolinguistique.....	7
B / Historique des établissements préscolaires en Martinique.....	11
a) Les crèches.....	11
b) Les écoles maternelles.....	16
C / Enseignements issus du constat.....	17

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE

A / Aspects sociolinguistiques.....	19
a) Approche d'une diglossie.....	19
b) Les représentations sociales.....	22
B / Aspects psycho cognitifs.....	25
C / Deux processus complémentaires.....	33
a) Le processus d'appropriation.....	33
b) Le processus de transmission.....	36
c) Une complémentarité dans les interactions.....	38
D / Problématique et hypothèse.....	40
E / Présentation et description du modèle d'analyse.....	47

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE I

METHODOLOGIE

A/ Mode d'approche : l'observation en éthologie humaine.....	51
B/ Les Actes de langage (typologie / pertinence).....	53
C/ Présentation des modalités de la démarche.....	55
a) Les observations collectives ponctuelles.....	55
b) Les observations longitudinales individuelles.....	56
c) Les entretiens avec des acteurs œuvrant auprès des enfants pour la langue et la culture créole.....	56
D/ Echantillonnage.....	57
a) Effectif des groupes observés dans les établissements.....	57
b) l'étude longitudinale des deux enfants observés.....	57
c) les référents d'établissements et les praticiens du langage.....	58
E/ Modes d'évaluation.....	58
a) Les conduites et les opinions.....	58
b) Les grilles (fonctions et exploitations).....	60
F/ Mode de traitement.....	61
G/ Deux méthodes complémentaires.....	61

CHAPITRE II

PRESENTATION DES DONNEES

A/ Les actes de langage du public cible : dans les crèches.....	63
a) Etablissement « Les Poussinets ».....	68
b) Etablissement « Au Pti Détour ».....	73
c) Etablissement « Ti Zwézos».....	77
d) Etablissement « Les Pti carillonneurs».....	79
B/ Les actes de langage du public cible : dans les écoles.....	81
a) L'école maternelle « Four à chaux ».....	83
b) L'école maternelle du Morne Vert.....	86
c) L'école maternelle d'Anse Madame à Schoelcher.....	92
d) L'école maternelle du Morne Rouge.....	99

CHAPITRE III

TRAITEMENT DES DONNEES

A/ Les productions relevées globalement dans les crèches	
a) Introduction.....	106
b) Bilan descriptif.....	110
B/ Les productions verbales relevées globalement dans les écoles.	
a) Introduction.....	110
b) Approche des écoles maternelles.....	112
c) Bilan descriptif.....	117

C/ Les situations de communication adulte/enfant.....	117
D/Intentions pragmatiques des locuteurs.....	119
E/ Les rituels langagiers repérés.....	120
a) Dans les crèches.....	121
b) Dans les écoles maternelles.....	124
F/ Le contrat didactique enseignant/enseigné.....	125

TROISIEME PARTIE

CHAPITRE I

ANALYSE COMPARATIVE

A/ Actes illocutoires des crèches aux écoles maternelles

- a) Les enfants.....128
- b) Les adultes.....129

B/Actes illocutoires des enfants et des adultes d'une crèche à l'autre

- a) Les enfants.....131
- b) Les adultes.....132

C/Actes illocutoires des enfants et des adultes d'une école à l'autre

- a) Les enfants.....133
- b) Les adultes.....135

D/Actes illocutoires des deux enfants observés durant trois ans

- a) Le garçon.....139
- b) La fille.....144
- c) Approche comparative des deux enfants.....150

CHAPITRE II

ANALYSE DES DISTORSIONS

A/ Diversités intentionnelles.....	151
B/ Jeux décelables dans les interactions adultes-enfants.....	155
C/ Fonctions et implications des distorsions.....	157
D/ Jeux des jeunes locuteurs dans l'entre-deux langues.....	160

CHAPITRE III

VERS UNE CULTURE DE LA DIVERSITE

A/ Unilinguisme institutionnalisé des établissements préscolaires..	168
B/ Incidences de la politique linguistique actuelle.....	169
C/ Diversités culturelles et diversités langagières.....	171
D/ Une culture de la diversité (implications didactiques).....	174

DISCUSSION

A / TENDANCES CULTURELS DES ACTIVITES OBSERVEES DANS LES CRECHES

a) Descriptions vestimentaires.....	178
b) Les lectures.....	179
c) Les références taxonomiques.....	179
d) Les animations organisées pour les enfants.....	180
e) Présentation des mets et des aliments.....	181
f) Les supports musicaux.....	182
g) Présentation de la faune et de la flore.....	182
h) Les chants et les comptines pratiqués.....	183

B / LES TEMOIGNAGES

Témoignages de professionnels de la petite enfance

a) Les directrices de crèches.....	184
b) Les éducatrices de jeunes enfants.....	185
c) Les directrices d'écoles maternelles.....	186
d) Les enseignants(es).....	187

Témoignages de praticiennes

a) Les psychologues.....	188
b) Les orthophonistes.....	190

Témoignages divers

a) Le conteur-chanteur.....	194
b) L'écrivaine créole-français.....	195
c) Le chroniqueur militant.....	199

Réflexions inspirées des témoignages

PERSPECTIVES

Transmettre un patrimoine linguistique.....202

Habitus langagiers et diversités

a) La dimension identitaire (le social et le culturel).....203

b) La dimension pragmatique (en science du langage).....207

c) La dimension didactique (l’instruction et l’éducation).....208

S’appropriier son milieu linguistique.....211

Implication des locuteurs dans les mutations sociolinguistiques

a) Les conduites langagières des jeunes locuteurs.....211

b) La tâche des scientifiques du langage.....212

c) Rôle des éducateurs en matière de langage.....213

Mise en projet.....214

ANNEXE
(LE CORPUS)

INDEX DES NOTIONS

INDEX DES AUTEURS

BIBLIOGRAPHIE

REMERCIEMENTS

Je me propose d'introduire en exprimant ma reconnaissance à Monsieur le Professeur Bernabé qui a bien voulu assurer la direction des travaux de recherche qu'il m'est permis de présenter aujourd'hui.

Je suis particulièrement honoré de la présence de Monsieur le Professeur Trognon, le codirecteur de ma thèse qui m'a accordé sa confiance, son soutien et son aide, honoré également de la présence de Monsieur le Professeur Musiol et de Monsieur le Professeur Martinez. Tous trois ont en effet effectué un long déplacement vers notre pays Martinique, témoignant ainsi de l'importance qu'ils accordent au sujet de ma thèse. J'ai aussi une pensée pour Monsieur le Professeur Vernet qui avait accepté d'être un des rapporteurs de ma thèse mais qui a malheureusement péri lors du tremblement de terre à Haïti.

Mes remerciements solennels s'adressent également à Monsieur le Professeur Damoiseau et à Monsieur le Maître de conférence Confiant qui ont, pour l'occasion, accepté de s'éloigner un moment de leurs occupations.

Je tiens enfin à témoigner de la gratitude envers les enfants, les directrices et le personnel de chacune des crèches qui m'ont accueilli, envers les élèves, les enseignants et les chefs d'établissements scolaires, envers tous les praticiens, conteurs, chroniqueurs, auteurs que j'ai eu l'occasion d'interviewer dans le cadre de ma recherche, également envers les personnes qui m'ont prêté main forte pour le traitement statistique de mes données.

Fort de France, le 31 mars 2010

INTRODUCTION

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. Bernicot¹ (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»².

A/ Motivations et objets

Une approche des relations mères-enfants (mémoire de maîtrise de psychologie du développement³ ; Miehakanda, 1998) m'a donné l'occasion de mettre en évidence la médiation du jeu dans la structuration des rapports entre l'enfant rencontrant des difficultés scolaires et ses 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)⁴. 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. 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.

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

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

³ M. MIEHAKANDA, Maîtrise de psychologie de l'enfant et de l'adolescent : *Les relations mère-enfant autour du jeu*, Bordeaux 2, 1998.

⁴ 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).

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 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.

Cette expérience menée dans le cadre de l'intégration scolaire fut suivie d'un projet conçu durant la préparation d'un diplôme professionnel du troisième cycle (DESS CREPIJ⁵, Miehakanda, 2002) consacré aux jeunes publics en voie d'insertion (16 / 25 ans), l'étude étant plus précisément destinée aux «emplois jeunes» de l'éducation nationale en Martinique (les aides éducateurs). Ces jeunes que j'ai rencontrés lors d'un stage de formation BEATEP⁶ ont attiré mon attention sur leurs problématiques d'insertion professionnelle. Ils envisageaient difficilement leur accès à l'emploi avec le brevet (niveau Bac) que la cellule emplois jeunes du rectorat leur avait proposé de préparer. Ils tiraient par ailleurs un bilan négatif des cinq années effectuées à l'éducation nationale en tant qu'aides éducateurs, leur niveau de formation Bac+1 n'ayant pas évolué durant toute cette période. Un programme conçu avec eux et fondé sur leur implication active dans un parcours vers l'emploi devait aboutir à la création d'une activité relative aux compétences de chacun. J'ai été amené à passer l'essentiel de mon temps à œuvrer dans la phase développement personnel de ce programme.

Je rencontrais parmi ces jeunes des difficultés personnelles voisines de celles présentes chez les scolaires de l'expérience précédente.

Des conflits interpersonnels survenaient dans le groupe en raison de points de vue divergents et d'un profond malaise lié au sentiment de ne pas être reconnus par leur employeur malgré des efforts déployés durant les cinq années passées dans les établissements scolaires. Ils pensaient être en position légitime d'exiger de l'Etat un accès à l'emploi pérenne et la validation de leur expérience professionnelle.

Ces deux expériences ont orienté ma réflexion vers les pratiques communicatives adoptées en Martinique et les conditions d'accès des Martiniquais aux savoir-faire.

⁵ Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées / Conception, Réalisation, Evaluation de Programme d'Insertion de Jeunes 16 / 26ans. M. MIEHAKANDA, *Etre acteur de son insertion : des emplois jeunes s'organisent*, Paris 13, 2002.

⁶ Brevet d'Etat d'Animateur Technique de l'Education Populaire / option intégration scolaire.

Les freins rencontrés dans les situations d'apprentissage et d'accompagnement me semblaient être liées aux relations qu'entretiennent les adultes avec les enfants, les enseignants avec les enseignés, tous impliqués dans des pratiques langagières à décrire et analyser.

Aussi ai-je entrepris un travail de recherche dans le cadre d'un doctorat langues et cultures régionales en Martinique afin de mieux appréhender les pratiques langagières en amont de l'acquisition du langage et de développer une réflexion dans un domaine interdisciplinaire, ma formation initiale en psychologie se trouvant renforcée par des compétences en science du langage. Ce travail dont l'objet est de comprendre comment les enfants apprennent à parler au contact de l'adulte en Martinique a commencé en septembre 2003, sous la direction de Jean Bernabé, professeur de linguistique alors directeur du GERECE-F (**G**roupe d'**E**tudes et de **R**echerches en **E**space **C**réole et **F**rancophone). Le Professeur Alain Trognon de la faculté de Nancy 2 assure depuis 2005 la codirection de cette thèse, un apport qui s'est avéré essentiel pour sa dimension psycholinguistique. Elle s'intitule comme suit : «Transmission et appropriation des langues en Martinique : une approche psycholinguistique des pratiques langagières en milieu diglossique». C'est une recherche qui constitue un développement de la réflexion que j'ai menée auprès des écoliers et des jeunes adultes rencontrant des difficultés sociales et personnelles. Je m'y intéresse aux tout petits fréquentant les établissements préscolaires et les maternelles, lieux où ils sont censés faire leurs premiers pas dans le domaine de l'acquisition et de la socialisation du langage.

B/ Objectif(s) de la recherche : raisons de l'orientation psycholinguistique

L'approche des pratiques langagières dans les établissements préscolaires a pour objectif de repérer les conduites des locuteurs au sein des situations de communication où ils sont impliqués. Etant donné le niveau de développement des publics concernés (les tout petits) c'est le langage oral qui sera prioritairement étudié sur le plan linguistique, plus précisément les actes de langage que je me propose d'observer pour rendre compte des rapports entre les adultes et les enfants accédant au langage.

Pour modéliser ces rapports il m'a semblé opportun d'opter pour l'approche pragmatique des théoriciens du langage qui a l'avantage d'appréhender la communication langagière comme une action concrète susceptible d'être évaluée. La psycholinguistique pragmatique décrite par A. Trognon (2003) indique que communiquer c'est produire et interpréter des indices. Elle étudie le langage comme un phénomène de communication en se fondant sur une démarche formelle permettant de modéliser la dynamique naturelle de l'interaction verbale (J. Bernicot; A. Trognon, 2002).

Cette démarche rend compte des inférences de la situation de communication et de l'intentionnalité des actes des interlocuteurs.

Je tenterai, au cours de cette recherche, de comprendre comment se construit le langage, comment opère l'action conjointe de l'enfant et de l'adulte qui s'en occupe dans un contexte antillais, de manière à identifier les choix conventionnels qui régissent la communication entre adultes et enfants. En ciblant la situation de communication relative aux pratiques langagières entre les adultes et les tout petits dans la perspective de la psycholinguistique pragmatique, je m'intéresse plus à la fonction d'une langue qu'à sa forme. L'intérêt de ce cadre théorique est la prise en compte, non pas d'une langue ou d'une autre (en Martinique, du français ou du créole) mais des pratiques langagières prises dans leur globalité et incluant les langues présentes dans un espace écolinguistique donné. J'étudie ici des situations langagières perçues et vécues par des locuteurs martiniquais et non les langues directement dans leurs structures. Le souci est plus de comprendre les relations qu'entretiennent les locuteurs martiniquais avec leurs deux idiomes dès les premiers apprentissages que de décrire les aspects syntaxiques ou phonologiques propres à chacune des deux langues. Cette approche a pour avantage de saisir les processus de transmission et d'appropriation qui nous intéressent en appréhendant la dynamique psycholinguistique des langues en présence en Martinique.

Je commencerai en présentant le contexte historique et social dans lequel s'inscrit ma réflexion, en décrivant notamment la situation langagière propre à la Martinique où le concept de diversité culturelle prend tout son sens.

C/ Description d'une situation sociolinguistique

La réflexion se situe en Martinique où on est confronté à des conditions socioculturelles particulières à prendre en compte pour une meilleure appréhension des processus relatifs à l'accès à la communication. A l'école comme dans les familles, le français est considéré comme la langue de l'instruction et on conçoit difficilement la promotion sociale d'un individu avec le créole.

Les études déjà effectuées sur le territoire de la Martinique (ex : D. Barreteau, 2003) ont fait ressortir que la langue créole n'est plus considérée par les jeunes locuteurs martiniquais (écoliers, collégiens, enseignants) comme la langue maternelle, que c'est le français qui tient cette place. Ce constat obtenu au contact des représentations linguistiques de locuteurs Martiniquais n'est pas sans susciter une réflexion autour des modalités de transmission et d'appropriation des pratiques langagières en Martinique.

Il importe d'appréhender, entre autres, les rapports qu'entretiennent les locuteurs de cette région à la fois francophone et créolophone avec leurs idiomes en prenant notamment en compte les conditions psychologiques et sociales des échanges entre locuteurs.

J. Bernabé (J. Bernabé 1999) fait remarquer que l'encadrement scolaire contribue de manière évidente à la généralisation de l'emploi du français en Martinique au détriment de l'emploi du créole. Les travaux effectués au GERECE-F (graphie créole, dictionnaire créole, initiation au créole... CAPES créole) contribuent toutefois à faire reconnaître la langue créole par la plupart des locuteurs des Antilles francophones, à l'image du travail de sensibilisation que réalise D. Boukman (1989, 2000) sur les ondes et dans ses ouvrages et de «L'éloge de la créolité» (P. Chamoiseau, J. Bernabé et R. Confiant, 1993).

Le créole fait bel et bien partie du patrimoine et de l'environnement linguistiques du locuteur Martiniquais et il importe de travailler autour de son évolution et de celle du français pour tenter de découvrir à quel point nous en sommes dans l'emploi des deux idiomes.

Considérant les implications culturelles, pédagogiques et politiques liées à la présence d'une langue dans une société, je m'intéresserai entre autres aux représentations sociales relatives à l'emploi du créole et du français en Martinique pour mieux y appréhender les modes de transmission des pratiques langagières.

Dans une perspective psychologique et sociale de développement du langage, le terrain de la présente recherche se situe au niveau de la petite enfance, dans la phase initiale de l'évolution des processus d'appropriation et de transmission. Les premières collectivités fréquentées par les jeunes Martiniquais 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. Ma principale préoccupation est ici de comprendre comment les enfants apprennent à parler en Martinique de manière à définir le contexte linguistique dans lequel ils évoluent et à proposer une réflexion autour de la politique linguistique en vigueur.

J'ai choisi d'approcher le problème en identifiant les conduites langagières des locuteurs dans les conditions habituelles de leurs échanges pour découvrir en quoi la diversité des pratiques langagières peut intervenir dans la dynamique sociale relative à l'accès au langage parmi les tout petits et leur entourage adulte. J'ai, pour ce faire, souhaité étudier les modes de transmission et d'acquisition du langage parlé aux Antilles francophones dès les premières expériences communicatives.

J. Bruner (1987)⁷, professeur de psychologie cognitive, pense avant tout que la seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer, une communication réussie requérant un contexte familier pour aider le jeune partenaire à clarifier ses intentions. Selon lui un enfant doit acquérir un ensemble complexe de savoir-faire transférables et génératifs. Ces savoir-faire perceptuels, moteurs, sociaux et linguistiques, une fois coordonnés, permettent des performances linguistiques. "Le chercheur, dit-il, doit commencer par sélectionner un processus "cible" dans le langage ultérieur pour en dégager ensuite les précurseurs dans la communication linguistique"⁸. Il s'agit d'une démarche heuristique qui s'étaye sur les phases supérieures du développement de la communication pour identifier les prémisses du langage intervenant dans les conduites des jeunes locuteurs. Elle a pour objet principal d'appréhender les processus et modalités qui opèrent dans l'acquisition du langage oral.

⁷ J. Bruner, Comment les enfants apprennent à parler, *Éditions RETZ, Paris, 1987*

⁸ J. Bruner, Savoir faire, Savoir dire, éditions P.U.F., 1991

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I

CONTEXTE SOCIAL ET HISTORIQUE

A / État des lieux d'une situation sociolinguistique

En Martinique les locuteurs évoluent au rythme de pratiques sociales spécifiques influencées par la politique linguistique française qui tend à mettre les langues dites régionales en position minorée sur des territoires où elles cohabitent avec la langue française⁹. Les Martiniquais parlent généralement le français et le créole, le premier idiome étant la forme linguistique acrolectale («langue haute») adoptée comme la norme linguistique, le second correspondant à la forme basilectale («langue basse») employée le plus souvent dans les échanges familiers et de proximité. Mais 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 qui constitue à leurs yeux un obstacle à l'instruction et à l'ascension sociale.

Cette situation sociolinguistique donne lieu à des productions qui se situent parfois à mi chemin entre créole et français : on parle alors d'une créolisation du français ou d'une francisation de créole, le code mixing et le code switching¹⁰ étant par ailleurs devenu des pratiques langagières courantes. 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, la grande majorité parlant à la fois le français et le créole et maîtrisant moyennement chacun de ces idiomes. Dès les années 70-80, ce contexte a été décrit par les linguistes martiniquais au moyen du concept de diglossie¹¹ introduit par Ferguson (1959).

⁹ L'article 2 de la constitution du 4 octobre 1958 modifiée par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992 dispose « la langue de la République est le français » ; la modification ne semble pas favoriser l'épanouissement des langues régionales en France, encore moins celles des outremer («Le droit des langues ultramarines» ; Altide CANTON FOURRAT, juriste).

¹⁰ Code mixing= emploi simultané (mélange) des deux langues dans un même énoncé ; code switching= emplois successifs des deux langues dans un même énoncé commençant avec l'une et s'achevant avec l'autre.

¹¹ J. BERNABE, « Contribution à l'étude de la diglossie littéraire créole-français : les *Gouverneurs de la rosée* », dans *Textes, Etudes et Documents* n°1, Fort-de-France, GEREC, Centre Universitaire Antilles-Guyane, p. 1-16, 1978.

Si le terme diglossie est de nos jours controversé parmi les intellectuels qui se sont engagés à décrire la situation linguistique martiniquaise¹² ce n'est certes pas en raison de son inadaptation au contexte actuel mais sans doute parce que notre société connaît une mutation de ses pratiques langagières qui entraîne la remise en question de son sens premier.

Dans le domaine des langues, la communication entre les personnes est assurée par un ou des idiomes véhiculant la norme en différents milieux (familles, administration, profession, sports...). En Martinique la langue de la norme a toujours été le français (depuis le temps du commerce triangulaire jusqu'à la société de marché de nos jours).

Le créole est né d'une rencontre entre communautés européennes et africaines, émergeant vers la fin du dix-septième siècle de la nécessité d'utiliser un moyen de communication entre les planteurs français et les esclaves africains dont « chaque communauté était expressément composée de parleurs de langues différentes afin de les empêcher de s'organiser pour se révolter »¹³. Aujourd'hui les conditions socioéconomiques ont changé, tendant à généraliser l'emploi du français dans les familles et la société martiniquaises en en faisant le vernaculaire des locuteurs des zones urbaines. Le créole est devenu pour l'ensemble des locuteurs martiniquais l'expression d'une identité culturelle et régionale à défendre face à l'hégémonie du français. La présentation suivante rend compte de la cohabitation effective des deux idiomes telle qu'elle est actuellement perçue par des Martiniquais.

Tableau n° 1 : Présence du créole et du français en Martinique : représentations des rapports français/créole (opinions recueillies auprès des acteurs intervenant dans le domaine de la petite enfance en Martinique : 2005). cf. doc. Entretiens.

Contextes situationnels	français	créole
Reconnaissance des idiomes	+	+
Perceptions langagières des locuteurs	+	-
Langue de l'éducation	+	-
Situation actuelle des langues	+	+
Usages des langues à école	+	-
Positionnement des parents antillais	+	-
Positionnement des parents métropolitains/européens	+	+
Positionnement des puéricultrices	+	-
Positionnement des enseignants	+	-
Conduites langagières antillaises	+	+
Transmissions langagières	+	-
Appropriations langagières	+	-
Rapports parents/enfants	+	-
Rapports enseignants/enseignés	+	-

(+) = opinions favorables aux pratiques habituelles de l'idiome ;

(+) = opinions favorables aux pratiques plus ou moins récentes de l'idiome ;

(-) = opinions défavorables à la présence de l'idiome dans le champ énonciatif.

¹² J. Bernabé, « La relation créole - français : duel ou duo ? » dans Langues et cultures régionales de France (C Clairis, D. Costaouec, JB. COYOS), édition L'HARMATTAN, 1999, p. 35.

¹³L.F. PRUDENT, A Political illusions of an intervention in the linguistic domain in Martinique (1993), p. 136.

Le tableau ci-dessus nous donne un aperçu de l'asymétrie endogène des représentations sociales des langues chez les personnes rencontrées au cours de l'enquête effectuée dans le cadre de la présente recherche : nous pouvons observer que les opinions exprimées vont ostensiblement dans le sens d'une présence constatée ou souhaitée du français en Martinique.

Il semble donc 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.

Une des orientations de cette réflexion est la découverte de 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.

La présence conflictuelle du français et du créole dans la société martiniquaise contribue à maintenir un équilibre relatif entre le nombre de locuteurs francophones et le nombre de locuteurs créolophones qui permet d'exclure l'idée d'une disparition de ces derniers. Les locuteurs martiniquais sont d'ailleurs devenus à la fois francophones et créolophones, ce qui a entraîné l'entrée du créole dans des domaines d'expression réservés jusqu'alors au français (école, médias, église...) et réciproquement, ce qui fait craindre une dégradation qualitative des deux langues, particulièrement du créole, en Martinique.¹⁴

En référence à ce constat, une pédagogie fondée sur les «capacités adaptatives»¹⁵ 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 en le milieu scolaire. Les tout petits en Martinique, comme leurs pairs à travers le monde, contribueront-ils un jour, par leurs interprétations spontanées des pratiques langagières qui leurs sont apportées par les adultes, à la mutation vers une plus grande homéostasie de l'espace écolinguistique dans lequel ils évoluent?

¹⁴ J. Bernabé, « La relation créole - français : duel ou duo ? » dans *Langues et cultures régionales de France* (C Clairis, D. Costaoeuc, JB. Coyos), édition L'HARMATTAN, 1999.

¹⁵ J. Bernicot, « Les actes de langage chez l'enfant », édit. PUF, 1996, Paris.

L'approche innéiste de l'acquisition du langage conduit Chomsky(2001)¹⁶ à envisager une «grammaire générative» comme un préalable aux apprentissages langagiers chez l'être humain. Les tous petits seraient porteurs de compétences innées leur donnant la possibilité d'apprendre à parler dans n'importe quelle langue présente dans leur environnement langagier, la langue maternelle prévalant sur les autres.

Cette position innéiste est reprise par B. Boysson Bardie (2005) qui affirme même «qu'on n'apprend pas à parler à un enfant parce qu'il a une tendance instinctive à acquérir le langage et un désir inné de le faire»¹⁷. Celle-ci, en citant Darwin, fait référence à l'évolution phylogénétique de l'espèce humaine en prenant en compte la précocité des compétences communicatives du nourrisson qui le prédisposent au langage parlé. J.S. Bruner (1983) prend en compte ces prédispositions langagières tout en faisant de l'adaptation de l'homme l'objet principal de son étude, ce trait qui selon lui nous distingue des autres espèces animales par le fait que nous sommes imprégnés d'une culture qui nous permet d'évoluer dans un environnement de plus en plus façonné par nous-mêmes. L'intérêt de Bruner pour l'adaptation de l'Homme à son environnement oriente sa réflexion vers l'étude des conduites communicatives, plus précisément vers la genèse des conduites langagières permettant à l'enfant d'apprendre à parler.

Cette approche du comportement humain se différencie donc du déterminisme innéiste chomskyen par son intérêt pour les conduites communicatives. Elle est en lien avec la théorie des actes de langage développée par J. Bernicot (1992)¹⁸, psycholinguiste résolument orientée vers la pragmatique et l'ensemble des actes langagiers produits dans les situations de communication par un locuteur et un auditeur. Les intentions communicatives des personnes en présence ont ici pour objet de rétablir un équilibre régulièrement rompu par des contingences dues aux divergences de leurs points de vue respectifs.

C'est précisément l'approche de ces divergences qui constitue l'enjeu de la présente réflexion où je tente de comprendre en quoi les actes de langage de chacun interviennent activement dans la configuration du sens (conceptuel et contextuel) de la situation de communication.

J'applique ainsi la théorie 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 des crèches et des écoles maternelles de la Martinique.

¹⁶ N. Chomsky, « Le langage et la Pensée », *Petite Bibliothèque Payot*, 2001.

¹⁷ B. Boysson-Bardies, « Comment la parole vient aux enfants », *Édition Odile JACOB*, 2005, p. 126

¹⁸ J. Bernicot, « Les actes de langage chez l'enfant », *PUF*, 1992, Paris

L'intérêt de ce cadre théorique est de permettre la prise en compte à la fois de la dimension psychologique, linguistique et sociale de la situation de communication, ce qui, dans le cas présent, est de la première importance pour appréhender le terrain dans sa complexité.

Je propose de l'enrichir avec les théories des représentations sociales¹⁹ et de l'appropriation²⁰ pour analyser avec pertinence les phénomènes observés. Les réponses apportées par la seule approche pragmatique risqueraient en effet de limiter le champ de recherche à la situation de communication et de négliger les circonstances sociohistoriques et sociolinguistiques dans lesquelles elle s'inscrit.

B / Historique des établissements préscolaires en Martinique

c) Les crèches

Dès août 1848, le ministre de la Marine et des colonies a souhaité développer en Martinique des salles d'asile et des crèches "destinées à mettre les enfants du premier âge appartenant à des familles de journaliers, à portée de recevoir de bons soins physiques et de salutaires principes de morale" (instructions ministérielles au gouverneur : 18 août 1848). Leur création était soumise à une réglementation stricte basée sur l'instruction religieuse, la lecture, l'écriture, les notions de calcul, les chants religieux, les exercices moraux et corporels (De 1860 à 1888, le nombre de salles passa de 15 à 42). Ces mesures furent prises pour faire face à la présence de salles d'asile sans autorisation et aux regroupements autour de vieilles personnes d'enfants de la famille ou du voisinage. Ceci contribua à l'apparition en France métropolitaine des écoles maternelles (décret du 2 août 1881) qui s'y développèrent rapidement, contrairement à ce qu'on constata en Martinique où les salles d'asile et les maternelles demeuraient peu nombreuses : "Normalement on admet en primaire les enfants de 6 à 13 ans, mais comme il n'y a pas d'école maternelle ni de classe enfantine dans les communes, l'âge est abaissé à 5 ans" (législation scolaire de la Martinique. Enseignement primaire, édition mise à jour au 30 janvier 1941, Fort-de-France).

Dans les régions rurales de l'île, la création des premières crèches remonte à la fin des années 30 (en 1939). La crèche du Gros Morne est apparue dans les années 1960 avec des besoins exprimés en encadrement pour les jeunes enfants issus à l'époque de familles d'agriculteurs.

¹⁹ JODELET, D. (Ed.). (1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, p.362. "Le concept de représentation sociale désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal."

²⁰ A. GIORDAN, «*Le Modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage*», Article, 1992 : «L'appropriation de tout savoir dépend de l'apprenant, principal "gestionnaire" de son apprentissage. Elle se situe tout à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs et en opposition à ces derniers».

Ce public a depuis augmenté, passant d'une fréquentation de 20-25 à un effectif de 35-40, et changé, les parents venant non seulement du secteur agricole mais aussi du secteur tertiaire.

La famille «élargie» est toutefois encore très présente dans les campagnes et les jeunes parents tendent parfois à confier la garde de leurs tout petits aux grands-parents, ce qui évite à certains enfants le passage par la crèche.

La première crèche du Morne Vert, commune rurale du nord de l'île, est née en 1939 (l'une des premières sinon la première en Martinique) à l'initiative d'un prêtre toujours en vie (le père Jean-Michel).

Cette époque correspondant au début de la seconde guerre mondiale, la plupart des hommes étaient mobilisés sur le front et les femmes étaient amenées à travailler dans les champs, d'où une carence en matière d'encadrement et de soins pour les tout petits, les grands parents travaillant alors jusqu'à un âge avancé (risques d'accidents domestiques ; nombreuses maladies dues au manque d'hygiène).

Cette population évoluait dans une région à vocation agricole (cultures maraîchères, vivrières, élevage, canne...) et la crèche qui fut créée répondait à des besoins pratiques liées aux activités professionnelles des familles d'agriculteurs.

L'initiative religieuse du prêtre (...) à été soutenue par la congrégation de «*Saint Joseph de Cluny*» où madame Galape a joué un rôle central notamment dans la mobilisation des moyens logistiques (nouveau terrain pour la crèche), matériels (équipement, nourriture...) et sociaux (appel au Rotary Club).

Au début la crèche bénéficiait d'une maisonnette cédée par un couple dont l'épouse (couturière de métier) assurait la garde des enfants, aidée de sa jeune aide couturière.

Puis l'encadrement a été assuré par cinq employées polyvalentes pour les soixante enfants fréquentant la crèche, les moyens matériels étant fournis par des dons de particuliers et des œuvres religieuses (démarches du père Jean-Michel ; sœurs de la congrégation Saint Joseph de Cluny) car les parents subissaient les conditions difficiles de l'époque (temps de disette = "tan wobè").

On pouvait parler alors d'une garde plutôt que d'une véritable prise en charge : les enfants étaient particulièrement dociles et respectueux de l'autorité des adultes surtout préoccupés par les soins et la bonne alimentation de leurs protégés. Au moment du bain, ceux-ci faisaient sagement la queue, chacun attendant son tour. L'effectif était réparti en deux groupes : un groupe de nourrissons et un groupe d'enfants de dix à trente-six mois évoluant ensemble sans trop d'encombres. Les parents les déposaient le matin très tôt en partant au champ et les récupéraient souvent à la nuit, après avoir effectué leurs tâches (rentrer les bêtes...).

Les échanges verbaux entre adultes et enfants étaient basés sur une obéissance et un respect strict vis à vis de l'adulte. Le français était de rigueur même si le créole était pratiqué entre adultes et les conduites langagières des enfants faisaient l'objet d'une attention particulière des adultes : un enfant n'intervenait pas dans les conversations d'adultes et ne regardait pas non plus dans les yeux un adulte lui adressant la parole.

Dans les générations qui ont suivi, les parents se sont montrés moins vigilants à ce sujet, se heurtant à la désapprobation des anciens (les grands parents). La population s'est tournée progressivement vers le secteur tertiaire et les besoins ne sont plus seulement du domaine pratique mais surtout du domaine social et éducatif : les jeunes parents sont parfois peu armés pour encadrer leurs enfants (précarité, chômage, familles éclatées... laxisme face aux conduites de toute puissance de certains enfants).

Aujourd'hui, l'accent est donc mis sur la socialisation des enfants et une prise en charge effective basée, entre autres, sur un développement langagier et comportemental demeurant soumis à une exigence monolingue française qu'on retrouve tant dans les échanges entre adultes et enfants que dans les comptines et chansons choisies.

La directrice doit en outre faire face à une mutation des rapports des parents devenus plus permissifs avec leurs enfants de plus en plus exigeants²¹.

A Fort de France, l'apparition des crèches a été plus problématique à cause de la non-prise en compte par les autorités de tutelle des besoins sociaux exprimés par les collectivités locales de l'époque (municipalité et conseil général). Ce furent les «Salles d'Asile», unités privées, qui ouvrirent la voix de l'encadrement des tous petits lorsqu'en 1889, un homme du nom de Marbeau, président d'une société nommée «les crèches de France», proposa à la municipalité de Fort de France d'étudier la possibilité d'installer des crèches dont l'utilité publique a été reconnue par un décret du 17 juillet 1889.

La municipalité, limitée financièrement, ne reçut pas à l'époque les subventions nécessaires au lancement de cette opération, l'accent étant mis par les conseillers eux-mêmes sur l'aspect sanitaire et médical de l'encadrement à offrir aux petits Martiniquais.

Ils s'inquiétaient surtout de l'état de santé fragile et de la malnutrition due à la pauvreté des parents et à leur manque d'information dans le domaine alimentaire ou médical.

²¹ Données issues d'une enquête effectuée en 1998 par Mme Y. Grelet (Directrice d'établissement) dans le cadre du soixantenaire de la crèche du Morne Vert.

Le Docteur Duquesnay, maire du chef-lieu, reconnut toutefois l'utilité de la création des crèches en Martinique en mettant l'accent sur les fonctions de première nécessité de ces établissements qui devaient nourrir, loger et entretenir les enfants. Les parents devant se rendre au travail confiaient alors leurs enfants à des connaissances ou à des membres de la famille et, en cas d'impossibilité, aux «Salles d'Asile» qui assuraient un gardiennage pour les enfants âgés de 5 ans environ et qui les introduisaient à la lecture, les écoles maternelles n'existant pas encore.

Ce n'est qu'à la suite de l'éruption de la Montagne Pelée en 1902 qu'apparurent les premières crèches, le déplacement massif des habitants de Saint-Pierre et de Fond Saint-Denis vers Fort-de-France (quartiers Balata et Tivoli) ayant entraîné une brusque évolution de la demande d'encadrement dans le chef-lieu pour les petits enfants des travailleurs. Quelques années plus tard furent créées la crèche de Tivoli (1945) puis celle de La Levée confiée dans un premier temps à l'assistance publique, rétrocédées par la suite à la municipalité lorsque les colonies devinrent départements en 1946. Le personnel composant ces établissements, à savoir les directrices et les agents (7 à 9 personnes pour encadrer 70 à 80 enfants environ), fut alors employé par la mairie qui dut se soumettre aux dispositions administratives relatives à ce type de structure. Au fil des ouvertures d'établissements, le conseil municipal obtint, non sans mal, un rapport plus raisonnable entre le personnel et les enfants : 11 agents pour 50 enfants puis 12 agents pour 40 enfants. Ces meilleures conditions permirent vraisemblablement de progresser du gardiennage précité à une forme d'encadrement plus attentif au bien-être global des enfants.

Les premiers établissements municipaux après Tivoli et La Levée virent le jour entre 1951 et 1959 (*Ti Zwézos, Les Piroguiers, Les Chaudoudous...*) et les plus récents ont ouvert leurs portes dans les années 1970 (*Les Chérubins, Au Petit Câlin, Les Zagayaks, Les Pipiris, Les Flamboyants...*).

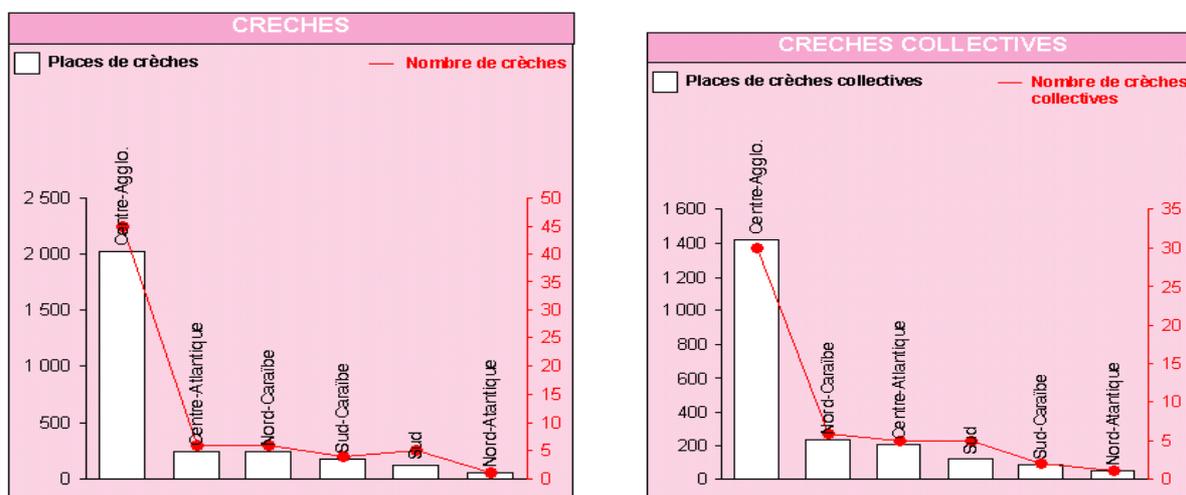
Au début, les crèches martiniquaises accueillait les tous petits ensembles, sans distinction d'âge. Puis, progressivement, avec la professionnalisation du personnel, les enfants furent répartis en trois sections (une *section de nourrissons*, une *section de moyens* et une *section de grands*), avec un encadrement adapté au bien-être des individus de chaque tranche d'âge.

Chaque établissement comprend :

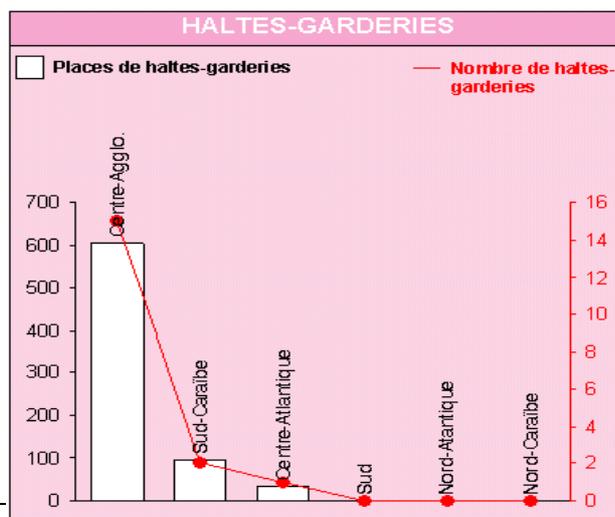
Une directrice (infirmière puéricultrice) ; deux ou trois berceuses dont le rôle est de s'occuper uniquement des nourrissons (auxiliaires de puériculture) ; deux ou trois auxiliaires par section (auxiliaires de puériculture) ; une cuisinière pour les repas (agent) ; une biberonnière pour les biberons (agent) ; une femme de ménage (agent) ; une lingère pour laver et repasser le linge (agent).

Selon la capacité de la crèche, le nombre d'employés varie entre dix et treize. A ce personnel permanent il faut ajouter : un médecin et un psychologue qui assurent la visite des enfants une fois par semaine²²

Répartition des crèches et haltes-garderies en Martinique.



*(Graphiques issus d'une étude menée par le service social du conseil général de la Martinique en 2005).



²² Données issues des archives municipales de Fort-de-France (fournies par Mr Poletti) et confiées par Mme Ludgierry (Directrice d'établissement).

On constate que les crèches de la Martinique se concentrent essentiellement dans le centre de l'île, zone urbanisée où se développe l'essentiel de l'activité économique. Puis le Nord Caraïbe et le Centre Atlantique concernent surtout les crèches collectives et les crèches associatives. Les haltes-garderies, bien qu'également concentrées dans le Centre, ont une présence significative dans le Sud Caraïbe.

On peut en déduire que les crèches et haltes-garderies s'implantent généralement dans les zones où se développe de manière plus ou moins importante l'activité économique et administrative du pays.

Situation actuelle des crèches en Martinique

De nos jours, les crèches répondent en Martinique à des besoins d'ordre social, culturel et éducatif. Elles sont reconnues d'utilité publique par les autorités locales cependant elles connaissent des fortunes diverses suivant qu'elles appartiennent au secteur privé ou au secteur public. Les crèches collectives fonctionnent avec les fonds de leurs municipalités respectives et les subventions de la C.A.F. ; les crèches privées bénéficient en principe, outre les versements des parents, de subventions de la C.A.F. et du Conseil Général.

Cependant cette dernière collectivité tend à réduire sa participation de manière significative, ce qui entraîne une dégradation des conditions de fonctionnement des établissements du secteur privé gérés par des associations ne pouvant plus faire face à leurs obligations financières et étant parfois amenées à fermer leurs structures.

Cette situation est d'autant plus préoccupante que les crèches privées répondent à une demande publique en des lieux où les autorités publiques n'ont pu s'engager financièrement, et que les fonds privés ne peuvent à eux seuls supporter les obligations relatives à cette activité. La conjoncture économique actuelle entraîne une redistribution des compétences, notamment celles du Conseil Général qui se voit attribuer des missions plus importantes en nombre sans bénéficier des moyens qui y sont associés. Cette collectivité devient de ce fait moins disponible pour les crèches associatives d'où une mise en danger des conditions d'encadrement des tout petits dans les régions concernées.

d) Les écoles maternelles

Les premières écoles maternelles martiniquaises apparurent officiellement vers la fin des années 1950, plus précisément en 1958. La première école maternelle fut celle de « Sérénade » à Fort-de-France selon le témoignage recueilli(*). Toutefois, les Salles d'Asile qui accueillaient les tout petits jusqu'à l'âge de 5 ans remplissaient dès le début du siècle, comme indiqué plus haut, une fonction de préparation à l'entrée au primaire (initiation à l'expression écrite et orale). Puis, au début des années 1950 (en 1951) des structures privées assurèrent l'encadrement préscolaire des enfants à partir de l'âge de 4 ans avant l'ouverture des premiers établissements publics.

Les parents Martiniquais ont très tôt assimilé la fréquentation précoce de l'école par leurs enfants à la promotion sociale de ceux-ci dans un contexte socioéconomique difficile lié aux deux conflits mondiaux qui appauvrirent considérablement la Martinique.

L'instruction était alors perçue comme un moyen de sortir de la misère et les parents étaient prêts à beaucoup de sacrifices pour favoriser l'accès de leurs enfants au savoir. Conformément à la législation française, les enfants entre 3 et 6 ans furent accueillis dans un cadre pédagogique privilégiant la socialisation, la découverte et l'initiation à la langue parlée et écrite. Trois sections furent mises en place, à savoir une section de petits, une section de moyens et une section de grands. C'est plus récemment, durant les années 1970-1980 que fut introduite une section de tout petits (2 ans-2 ans ½) à la faveur d'une amélioration des conditions d'hygiène, de santé et d'éducation dans les familles martiniquaises et d'une prise en compte du développement de l'enfant²³.

C / Enseignements issus du constat

Cette présentation du contexte sociohistorique nous permet d'observer qu'en Martinique les valeurs éducatives ont évolué du 19^{ème} siècle à nos jours d'une exigence stricte des adultes à l'égard des enfants à une relative souplesse face à leurs conduites sociales. La modernisation économique, le vote de nouvelles lois relatives aux droits de l'enfant, la remise en question de l'autorité parentale, l'implication progressive des femmes dans le marché de l'emploi, ont contribué à modifier les rapports adultes-enfants. Ces derniers sont devenus des personnes à part entière, susceptibles de confronter leurs points de vue à ceux de leurs aînés. Dans les pratiques éducatives cela se traduit par une rupture intergénérationnelle qui oppose les jeunes parents à leurs propres parents à propos des orientations à donner à l'éducation des enfants.

Les aînés trouvent les jeunes parents trop laxistes et tendent à les rendre responsables des déviances comportementales des enfants ou des adolescents dont on déplore parfois les conduites de "toute puissance".

On observe toutefois une constante d'une génération à une autre : la langue française demeure la langue de l'instruction, l'acrolecte qui, si on se réfère aux résultats de l'enquête dirigée par D. Barreteau (2003), évoluerait même vers un statut de langue maternelle dans la plupart des familles martiniquaises.

²³ Témoignage de Monsieur Magit (recueilli le 09/05/05), élève d'une structure préscolaire privée entre 1951 et 1952

Ces dispositions vis à vis des langues parlées en Martinique nous informent sur la complexité de leur statut social, le français (L1 ou acrolecte) étant généralement adopté, même dans les situations de proximité et le créole (L2 ou basilecte) faisant une entrée progressive mais significative en des milieux où il était proscrit (églises, médias, discours politiques...) cf. tableau n° 1.

Le positionnement des Martiniquais à l'égard de leurs langues semble pour le moins ambivalent lorsqu'il s'agit d'éduquer les enfants. Il leur est difficile d'employer le créole comme langue de l'éducation et de l'instruction alors qu'ils se reconnaissent locuteurs de deux idiomes, le français et le créole qu'ils parlent couramment. Des directrices de crèches situées en zone urbaine m'ont indiqué que les familles métropolitaines ou étrangères tendent à encourager le personnel à employer le créole avec leurs enfants dans le but exprimé de faire découvrir à ceux-ci les spécificités culturelles de la région où ils sont amenés à grandir. Au delà des dimensions acrolectale et basilectale attribuées par les chercheurs linguistes respectivement au français et au créole, on pourrait donc s'interroger sur les représentations sociales des langues par leurs locuteurs en Martinique. *L'ancrage*²⁴ - qui consiste à intégrer l'objet représenté dans un système de pensée préexistant (Moscovici, 1961) - opèrerait ici dans le sens d'une implantation d'un des idiomes en des lieux où c'est l'autre qui est habituellement employé et vice-versa. Cette pratique langagière, loin de créer la confusion, deviendrait un fonctionnement dont s'accommoderaient les locuteurs au gré des situations sociales rencontrées. Aussi, lorsqu'il s'agit d'*objectiver*²⁵ lors des situations de communication entre les adultes et les tous petits qui apprennent à parler, c'est à dire de passer d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes pour leur faire découvrir les réalités du monde qui les entoure, le français s'impose-t-il comme l'idiome privilégié alors que le créole a aussi cette fonction dans les habitudes langagières des adultes.

J'ai convenu d'étudier ces concepts de d'ancrage et d'objectivation en les situant dans le contexte socioculturel martiniquais pour décrire les représentations sociales qui parcourent la Martinique.

Le cadre théorique décrit dans le chapitre suivant est destiné à appréhender la situation qui vient d'être exposée en proposant une approche pluridisciplinaire de la question.

²⁴ Concept développé par Moscovici pour désigner le rapport entre un système de représentation préexistant et la nouveauté à laquelle il est confronté (Jodelet, 1984).

²⁵ Autre concept de Moscovici qui désigne le processus permettant de passer du symbole et de l'inférence au niveau de l'observation (Moscovici, 1986, p. 108)

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons découvert le contexte social et historique dans lequel s'inscrit la réflexion qui fait l'objet de cette thèse. Les locuteurs martiniquais sont confrontés, nous l'avons vu, à une diglossie qui doit être prise en compte dans l'analyse des pratiques langagières en cours à la Martinique.

A / Aspects sociolinguistiques :

a) Approche d'une diglossie

Je m'intéresse particulièrement à la diglossie qui régit les rapports sociaux en Martinique et je tente de comprendre comment on y apprend à parler dès le plus jeune âge. Je cherche notamment à repérer les modes de transmission et d'appropriation des pratiques langagières en situation éducative. En d'autres termes je souhaite découvrir les conditions dans lesquelles l'enfant apprend à parler en Martinique dans les premières collectivités chargées de l'encadrer, de l'éduquer et de l'instruire, à savoir les crèches et les sections de petits des écoles maternelles.

Mon but n'est pas de savoir si la langue créole est employée ou non en ces lieux car je suis conscient de la place centrale qu'y tient la langue française. Je tente plutôt de comprendre comment, en Martinique les langues et cultures sont transmises à l'enfant par l'adulte, en prenant en considération les mutations sociolinguistiques de l'île.

Il importe notamment de s'intéresser aux représentations que se font les adultes concernés de la langue française et de la langue créole, à l'intérêt qu'il y a pour eux à transmettre l'une ou/et l'autre aux enfants en Martinique. La diglossie décrite par Ferguson (1959) marquait bien la différence avec le bilinguisme en mettant l'accent sur les rapports hiérarchiques entre deux idiomes (une langue haute valorisée par les locuteurs et une langue basse jugée secondaire). La situation linguistique martiniquaise est marquée par une diglossie que Jean Bernabé (2002) qualifie «d'homotopique». Elle est de ce fait une caractéristique du terrain de la présente recherche. Par le qualificatif d'homotopique, Jean Bernabé définit une situation où les locuteurs d'une même communauté savent tous s'exprimer dans les deux idiomes présents dans leur environnement langagier.

L'auteur oppose le qualificatif d'homotopique à celui d'hétérotopique qui décrit la situation où on peut clairement distinguer les locuteurs francophones souvent issus des milieux sociaux aisés et urbains des locuteurs créolophones souvent issus des milieux défavorisés et ruraux (Kremnitz, 1983)⁴. Le constat de diglossie homotopique situe le conflit sociolinguistique non plus entre différentes catégories sociales d'une même communauté mais dans les pratiques langagières du locuteur lui-même, quelle que soit son origine sociale.

En Martinique, des routines, contrats de communication et rituels s'organisent d'emblée avec la langue française. Se pose donc la question de l'intérêt pédagogique et sociolinguistique d'une prise en compte voire d'une implication de la langue créole dans les apprentissages langagiers. Cette question qui fait débat les milieux éducatifs martiniquais (controverses relatives au CAPES créole) mérite qu'on s'y attarde ne serait-ce que pour sensibiliser le commun des locuteurs de la région à la crédibilité éducative et pédagogique d'un idiome présent dans la plupart de leurs pratiques langagières. Les enseignants pourraient être sensibilisés par une mise en scène, dans leurs cours, des représentations relatives à la langue et la culture créole prises en compte avec leurs caractéristiques propres.

Le rapport entre le français et le créole à la Martinique est inscrit selon Kremnitz dans un jeu complexe d'identité qu'il qualifie de «conflit linguistique» à l'intérieur duquel il distingue deux processus principaux, *la substitution* et *la normalisation* (Kremnitz, 1983).

La *substitution* est le processus par lequel la langue dominante vise à remplacer la langue dominée : en Martinique, le français usurpe, selon Kremnitz (1983) l'espace créolophone en organisant dans les écoles une alphabétisation qui va de pair avec une acculturation au modèle métropolitain. D. Bebel-Gisler (1980) décrit ce processus en désignant la langue française comme une force attractive «excentrant l'Antillais hors de lui-même, pour que ses réactions deviennent celles du colonisateur » (D. Bebel Gisler, 1980).

La *normalisation* est, du point de vue des créolistes et des romantistes allemands (Kremnitz), le processus par lequel une variété régionale, sociale ou autre s'impose comme modèle prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler. Elle s'inscrit dans une idéologie linguistique qui tend à renforcer la présence de la langue dominante et à altérer celle de la langue dominée, opérant simultanément au niveau de la simplification des paradigmes et règles et au niveau de l'extension d'un modèle à l'ensemble d'une communauté linguistique.

Dans le même ordre d'idée, Britto (1986)²⁶ qualifie l'approche de la diglossie par Ferguson de *diglossie diatypique*, c'est à dire le lieu où l'acrolecte (le français) est acquis à travers l'enseignement formel et normalement valorisé par la population au détriment du basilecte (le créole). Pour se démarquer de ce modèle, Britto (1986) propose la *diglossie dialectale* qui se caractérise par l'alternance codique (relative au statut des interlocuteurs) et une relation forte entre la maîtrise de l'acrolecte et le niveau socioéconomique, acquise dès l'enfance parmi l'élite et apprise à l'école chez le reste de la population. Les «non-élitaires» se montrent ici désobligeants vis-à-vis de l'usage de l'acrolecte qu'ils perçoivent comme une variété étrangère à la communauté.

Les approches de J. Bernabé (2002), Kremnitz (1983) et Britto (1986) soulignent toutes trois les différences de nature entre deux formes de diglossie, l'une où la langue dominante (acrolecte) et la langue dominée (basilecte) entretiennent parmi différents locuteurs des rapports d'exclusion réciproque, l'autre où chaque langue occupe progressivement les espaces exclusifs de l'autre, témoignant des mutations linguistiques que tout locuteur attentif peut observer en Martinique à travers notamment une francisation (ou dé créolisation) du créole.

Dans ce contexte linguistique les processus de transmission et d'appropriation ont fait l'objet d'une attention particulière lors de l'analyse des situations langagières où j'ai tenté de découvrir comment s'instaure la compréhension dans les rapports entre adultes et enfants d'une part, entre l'enfant et son milieu d'autre part.

Le processus de transmission qui nous intéresse ici est relatif aux pratiques langagières en cours en Martinique : il concerne les actes de langage produits par l'adulte face à l'enfant dont il s'occupe.

Le processus d'appropriation est lié aux pratiques langagières comprises et restituées par l'enfant. Les processus de *transmission* et d'*appropriation* ont ici en commun la représentation et l'interprétation.

En ce qui concerne la *représentation*, l'adulte transmet à l'enfant des valeurs et pratiques inscrites dans le patrimoine social, tandis que l'enfant découvre son milieu en apprenant à décoder le discours de l'adulte qui communique avec lui.

²⁶ Britto, Francis. *Diglossia: a study of the theory with application to Tamil*. Washington, DC: Georgetown University, 1985

L'*interprétation* permet à l'adulte de décoder les conduites de l'enfant pour ajuster ses productions verbales au niveau de compétence de celui-ci (interprétations d'intentions communicatives / contrôle de conduites verbales...) ; l'enfant interprète en décodant au moyen des répétitions, des restitutions et des descriptions des éléments et situations que lui présente l'adulte.

S'intéresser à ces processus dès la période préscolaire des jeunes Martiniquais devrait permettre d'appréhender autrement la situation linguistique des locuteurs locaux habituellement approchés à un niveau plus avancé de leur évolution. Il semble qu'à ce stade précoce de son expérience sociale du langage, l'enfant en communication avec l'adulte nous donne une occasion privilégiée d'observer l'amorce des processus en question dans la région écolinguistique martiniquaise.

b) Les représentations sociales

Les particularités de mon terrain de recherche sont prises en compte grâce aux apports de la sociolinguistique qui me permet, entre autres, de faire l'approche des représentations sociales des locuteurs. Celles-ci me donnent l'occasion d'envisager la psycholinguistique pragmatique avec de nouvelles perspectives favorisant la définition de situations langagières où les dimensions culturelles sont prises en compte.

Comme dans toute autre société, les représentations sociales interviennent activement dans la transmission et l'appropriation des pratiques langagières en Martinique. 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, 1994).

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).

Moscovici définit les représentations sociales comme des systèmes de valeurs permettant aux individus de s'orienter dans l'environnement social et d'assurer la communication entre les membres d'une communauté (Moscovici, 1984). Selon lui l'ancrage et l'objectivation sont les deux processus constitutifs de ces systèmes de valeurs.

L'ancrage, comme je l'ai précédemment indiqué, définit les modalités d'insertion des représentations dans le social : « il insère la représentation dans des systèmes de pensée déjà présents.

Il s'agit ici du rapport entre un système de représentations préexistant et la nouveauté à laquelle il est confronté. [...] L'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe » (Guimelli, 1994). En Martinique, l'ancrage opère dans deux sens suivant les situations. Dans des situations sociales où on ne parlait habituellement que le français (médias, églises, conférences-débats), le créole est progressivement employé, au risque de subir des altérations liées à la syntaxe voir à la sémantique (créole francisé) et éludées maladroitement par des locuteurs vecteurs de ces pratiques langagières au nom d'une prise en compte des spécificités de leur environnement socioculturel. Dans d'autres situations sociales (variétés musicales, contes, rapports de proximité) le créole qui était prioritairement employé se voit peu à peu concurrencé par le français à travers une mutation des conduites langagières de plus en plus orientées vers une normalisation des pratiques motivées par la promotion commerciale, culturelle et/ou sociale. Cela donne parfois lieu à l'emploi de tournures où le créole et le français sont présents dans le même discours voir dans la même phrase. Dans ce contexte particulier où l'ancrage sociolinguistique est lié à une appréhension élaborée et complexe des langues de son entourage, l'adulte éducateur a le souci d'introduire l'enfant à des pratiques langagières s'alignant sur une norme française qu'il juge prioritaire pour l'acquisition du langage. L'apprentissage du créole dans les crèches et les écoles est en effet jugé secondaire voir néfaste au développement langagier des tous petits : il serait pour ceux-ci source de confusions langagières, d'emplois mixtes difficiles à contrôler.

L'autre processus décrit par Moscovici (1986) est l'objectivation qui tendrait à opérer le passage d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes : objectiver écrit-il « c'est résorber un excès de significations en les matérialisant ... C'est aussi transplanter au niveau de l'observation ce qui n'était qu'inférence et symbole. » Les informations possédées sur un objet sont triées en fonction de critères culturels (accès inégal aux informations suivant l'appartenance à un groupe culturel) et de représentations déjà existantes ; elles deviennent alors la propriété du sujet et n'appartiennent plus au champ spécifique dont elles sont issues.

C'est ce qui se produit lorsque, par exemple, un(e) enseignant(e) introduit ses élèves à la notion du temps qui passe à travers l'évocation de leur vécu hebdomadaire ou l'observation et la description de la météo du jour. A partir d'éléments concrets recueillis dans leur environnement, les enfants sont amenés par la médiation d'une situation didactique collective à objectiver une notion qui demeurerait difficilement accessible sans cet étayage.

Chacun d'eux peut, dans un second temps, réinvestir son expérience personnelle de la situation collective pour s'approprier cette notion du temps à laquelle il attribue un sens, l'objectivant ainsi à un niveau intra-personnel.

L'approche sociolinguistique de l'objectivation en Martinique doit tenir compte des situations de communication où le créole ou le français occupent respectivement une place prépondérante, également des situations où le français et le créole sont employés simultanément. Car objectiver en langue créole dans un contexte où la langue française est habituellement employée (et réciproquement) c'est prendre le risque d'ébranler les repères sociaux des locuteurs en présence et cela implique un engagement militant de la part de celui qui s'y consacre.

Pour Berger (1998), l'attitude d'un locuteur face à une langue varie suivant la représentation qu'il se fait de ceux qui l'emploient, ce qui expliquerait l'engouement des étudiants européens pour certaines langues considérées comme valorisantes aux vues des valeurs socioéconomiques et socioculturelles que véhiculent leurs locuteurs. Ceci permet de comprendre le positionnement de certains locuteurs martiniquais (ex : les auteurs-compositeurs-interprètes de la nouvelle génération) qui privilégient l'emploi du français dans une perspective de promotion nationale et internationale.

Un niveau plus spécifiquement pédagogique, Candelier et Hermann-Brennecker (1993) montrent que le contact scolaire avec la langue influence de manière positive les représentations attachées à cette langue. Le contact scolaire avec le créole est quotidien en dépit de l'omniprésence du français qui est la langue de l'enseignement : les interdits et les censures dont il fait l'objet n'ont pas eu raison de sa présence, même allusive, dans les discours des adultes-éducateurs. On peut donc affirmer que l'influence du contact sur les représentations attachées au créole est plutôt négative dans le contexte diglossique actuel. Cependant, une introduction organisée du créole à l'école permettra sans doute à cette langue de bénéficier du préjugé positif que mentionnent Candelier et Hermann-Brennecker. Ceux-ci reconnaissent 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. La notion de « contextualisation » proposée par J. Gumperz (1989) répond ici au souci d'appréhender ces contingences liées aux conduites et situations conversationnelles.

B / Aspects psycho cognitifs : la communication adulte / enfant

Mon intérêt pour les processus de transmission et d'appropriation entrant en jeu dans ce contexte langagier a orienté ma réflexion autour des conduites que J. Bruner (1991) qualifie "*d'interprétation de l'intention communicative*" dans les relations du tout petit avec l'adulte, c'est à dire la verbalisation par l'adulte des actes, conduites ou attitudes de l'enfant n'ayant pas encore acquis le langage parlé mais se voyant attribuer des compétences communicatives préverbaux par son entourage éducatif. J.-S. Bruner (1986) inscrit ces conduites langagières dans un processus de tutelle par lequel l'adulte vient en aide à l'enfant dans l'acquisition du langage, l'étayage consistant, au moyen de l'interprétation des actes, à faciliter le passage du jeune locuteur à un niveau de compréhension supérieur où il devient capable de produire des énoncés propres à la communication verbale couramment pratiquée. Bruner (1991) parle aussi de développement des "*dispositifs de référence conjointe*", à savoir la constitution, par l'action conjointe de l'enfant et de l'adulte, d'un référentiel commun (ex : repères taxonomiques) permettant d'établir entre eux une communication dont la genèse devrait favoriser le développement des compétences communicatives du tout petit. Cette opération conjointe serait rendue possible grâce au développement par l'enfant d'une "*stratégie d'obtention d'aide dans l'activité conjointe*" avec l'adulte qui l'éduque : l'adulte est ici sollicité par l'enfant n'ayant pas encore accès au langage parlé pour parvenir à ses fins lorsqu'il ne peut s'en sortir seul (ex : obtention d'un objet inaccessible ; expression d'un besoin ; alerte...). Il est, selon J. Bruner (1991)³, dans chaque culture, dans chaque situation de communication, des «formats» qui sont constitutifs d'une référence conjointe qu'il définit comme «des échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication»⁴. La référence conjointe constitue un ensemble de repères communs aux locuteurs en présence que l'auteur utilise pour décrire le mécanisme général des interactions entre l'adulte et l'enfant.

Ce cadre commun se construit à travers les formats, structures interactives stables qui se répètent de manière régulière et qui permettent de rendre compte des situations d'interaction de la vie quotidienne (bain, repas, jeu...) ; ils sont le produit d'une activité conjointe entre l'enfant et son partenaire adulte.

Lorsque, par exemple, une auxiliaire de puériculture de la section des petits effectue la toilette d'un enfant de 6 mois, on assiste à des échanges de regards, mais aussi à une succession de gestes et de productions verbales de l'adulte, ces événements se reproduisant d'une toilette à l'autre.

Ces interactions entre l'adulte et l'enfant sont des moments de communication intenses durant lesquels l'adulte adresse des messages d'apaisement à l'enfant tout en interprétant ses intentions communicatives à partir de ses manifestations préverbaux et non verbales (gazouillis, regards, postures, gestes, mimiques...). La toilette commence souvent comme suit : l'enfant est placé par l'adulte sur la table à langer ; il s'ensuit un bref moment de dialogue gestuel, l'adulte présentant ses deux index à l'enfant qui les saisit à pleines mains. Cette succession de gestes est accompagnée de l'annonce « nous allons enlever cette couche sale et faire une bonne toilette ».

L'enlèvement de la couche par l'adulte provoque des réactions gestuelles chez l'enfant (pédalo avec les jambes et les pieds), que l'adulte traduit par « ah oui, il était temps d'enlever cette couche toute souillée, hein ! »... C'est ce type d'enchaînement que J. Bruner qualifie de format.

Vygotsky (1985) faisait déjà allusion à ce recours qu'a l'enfant à l'adulte pour acquérir la langue : il appréhendait cette situation qu'il jugeait surtout sociale dans une « *zone proximale de développement* » où l'adulte joue un rôle de médiateur dans le cadre du rapport de l'enfant à son environnement, lui permettant de construire le sens des situations vécues et de combler l'écart entre ce qu'il peut faire avec l'aide de son entourage et ce qu'il peut réaliser seul.

Dans le prolongement de ces théories cognitives, les pragmatistes du langage proposent une approche intéressante de la communication adultes-enfants qu'ils présentent comme une dynamique interlocutoire où les locuteurs interagissent en produisant et en interprétant des énoncés.

Les actes de langage, dont Austin (1962), dans sa philosophie du langage, présente une typologie qui sera reprise par Searle (1972) et Vanderveken (1988) puis par Bernicot (1992), permettent d'appréhender les inférences qui interviennent dans les conversations et d'apporter des éléments de réponse au questionnement relatif aux processus de transmission et d'appropriation langagière qui font l'objet du présent travail.

Les tout petits confiés aux établissements préscolaires découvrent le monde avec leurs pairs et les adultes qui les encadrent en apprenant par exemple à reconnaître, nommer, désigner, qualifier, distinguer ou classer les objets et éléments qui les entourent. A. Trognon (2003) envisage ce problème de la communication sous l'angle d'une analyse qu'il qualifie lui-même de « logique interlocutoire ». Il s'agit d'une interprétation logique des structures conversationnelles qui organisent les actes illocutoires des locuteurs, c'est à dire les actes langagiers porteurs de forces intentionnelles.

Tout acte langagier est pourvu d'une force illocutoire «F» (demander, déclarer, informer, promettre...) et d'un contenu propositionnel «p» inscrits selon A. Trognon (2003) dans une logique interlocutoire orientée vers le succès et la satisfaction des actes respectifs des interlocuteurs. Cette approche pragmatique est du domaine de la théorie des actes de langage développée par Searle et Vanderveken (1985) à partir des thèses d'Austin (1962).

Kerbrat (1996) analyse également les conversations mais en considérant en sus les conditions (« le setting ») de leur déroulement. Le modèle d'analyse de la présente recherche se réfère à un cadre conversationnel prenant en compte à la fois la force illocutoire de l'acte langagier, son contexte situationnel et les contingences liées aux particularités et enjeux des interactions adultes enfants.

Je tente, au moyen de la pragmatique du langage, de décrire et d'analyser les situations sociales où les enfants et les adultes produisent des actes de langage, situations où les uns et les autres sont amenés à construire des représentations communes du monde qui les entoure, avec toutes les contingences que cela entraîne. Un adulte qui s'adresse à des enfants d'une section de la crèche pour les regrouper en vue de chanter ou dire une comptine emploie, est censé employer un langage adapté à leur âge (LAE, selon J. Bruner) et aux caractéristiques de l'activité à vivre. Les différentes catégories d'actes langagiers intervenant dans les échanges donnent une indication sur les rituels qui orientent les situations de communication impliquant les adultes et les enfants.

Ces actes sont en tout cas les principaux indicateurs de ma démarche d'observation dans les crèches et écoles maternelles que j'ai entrepris de visiter en Martinique pour découvrir comment les tout petits s'approprient le langage et quelles stratégies emploient les adultes pour transmettre des pratiques langagières en ce milieu diglossique.

La situation de communication entre les enfants et les adultes qui s'occupent d'eux est analysée comme suit par J. Bernicot (1996) dans son approche de la pragmatique du langage :

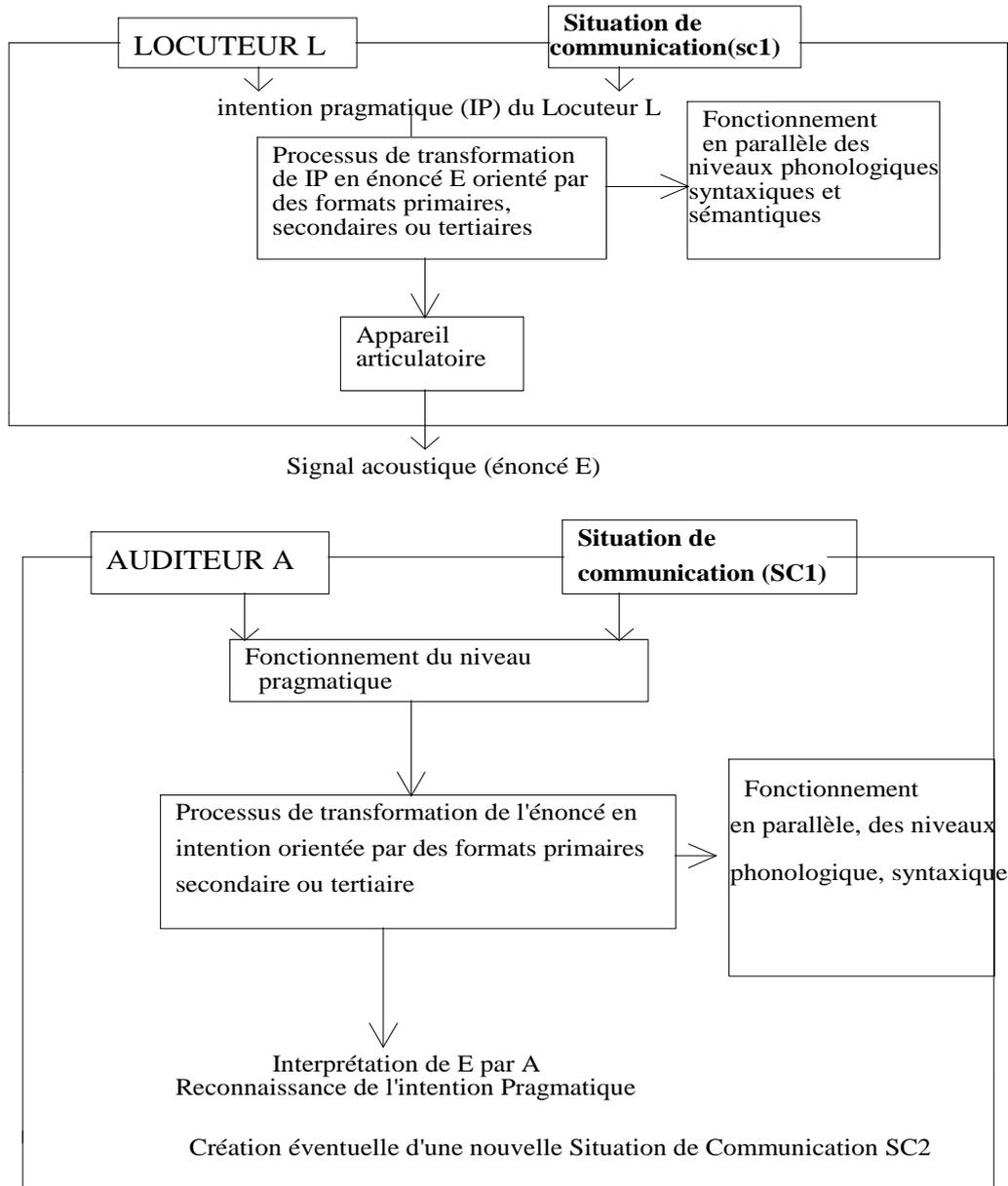


Tableau du modèle de fonctionnement du langage prenant en compte la variation des énoncés en fonction de la situation de communication (*“Actes de langage chez l'enfant”, pp 108 et 109, J. BERNICOT, 1996*)

Dans une situation de communication (SC1), le locuteur "L" exprime une intention (IP) à un auditeur "A". Il passe pour cela par un processus de transformation de son "IP" en énoncé "E" orienté par des formats (primaire, secondaire et/ou tertiaire) qui le mettent à la portée de l'auditeur à qui il s'adresse.

Le processus de transformation bénéficie à ce niveau d'un fonctionnement en parallèle des niveaux phonologique, syntaxique et sémantique contenus dans la langue commune aux deux interlocuteurs.

Puis l'appareil articulatoire du locuteur lui permet d'émettre le signal acoustique (énoncé "E") vers l'auditeur "A" qui, placé également dans la situation (SC1), doit pouvoir saisir le fonctionnement du niveau pragmatique où se situe "L" pour, à son tour, passer par le processus de transformation et interpréter l'énoncé "E" dont il aura identifié l'intention pragmatique. "A" peut dès lors créer une nouvelle situation de communication (SC2) pour répondre à "L".

Dans la présente recherche, l'intention pragmatique concerne les situations de communication entre l'adulte et l'enfant de 2 à 4 ans aux niveaux d'adaptation langagière 1 (reconstitution du format primaire à insérer dans l'énoncé : répétitions) et 2 (correspondance des caractéristiques de l'énoncé avec celles de la situation).

La particularité du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les tout petits en Martinique est la présence de deux idiomes, l'un, le français, qui est couramment employé dans les situations de communication adultes-enfants dans les crèches et écoles maternelles, l'autre, le créole, qui est généralement considéré comme secondaire par les adultes et proscrit dans les rapports adultes-enfants à la crèche et à l'école. Ces deux langues véhiculant des références sociales et culturelles différentes, les enfants sont très tôt soumis à une ambivalence amenant à privilégier certaines références (relatives à l'emploi du français) au détriment d'autres (relatives à l'emploi du créole).

Aussi semble-t-il opportun de s'interroger sur les références sociales que l'adulte renvoie à l'enfant lors des interprétations qu'il fait des productions langagières de ce dernier, l'intention pragmatique du locuteur étant confrontée ici à une situation (SC1) où il doit il doit s'exprimer comme un unilingue alors qu'il évolue habituellement dans un environnement sociolinguistique doté de deux langues entretenant des rapports de proximité et de hiérarchie à travers leur emploi : l'une parlée, écrite et pratiquée dans la plupart des situations socialement valorisée, l'autre parlée, écoutée et pratiquée dans la plupart des situations de proximité.

Il convient de faire une approche ciblée de l'adaptation langagière des enfants en Martinique, en insistant sur la description des processus de compréhension et de production qu'on retrouve dans les transmissions et appropriations linguistiques des situations où l'enfant apprend à parler au contact de l'adulte qui s'occupe de lui.

J'ai choisi d'observer des situations de communication dans leurs conditions naturelles au cours d'activités organisées le matin généralement lors de l'accueil ou après la collation de 9 heures à la crèche (chants mimés, comptines, jeux libres, découverte sensorielle...). Je compte ainsi mieux observer les conduites langagières des enfants et des adultes à des moments ritualisés où les uns et les autres construisent conjointement le langage oral.

Je tenterai, à partir des données recueillies, de faire une approche de la transmission et de l'appropriation langagière en prenant en considération les particularités de l'espace sociolinguistique des tous petits en Martinique. Définir une forme d'apprentissage dans l'interaction entre deux interlocuteurs est ma préoccupation première dans le présent travail où je souhaite découvrir comment les enfants accèdent au langage oral au contact des adultes qui s'occupent d'eux, notamment au sein des établissements préscolaires. Ce cadre théorique, qui a l'avantage d'appréhender à la fois les influences sociales que l'individu subit et l'activité qu'il déploie sur son environnement, se donne pour objet l'approche des conversations observées dans une perspective pragmatique, c'est à dire en fonction de leurs propriétés phénoménales. Les locuteurs qui interagissent dans la conversation fournissent à l'observateur des éléments d'analyse au fil des séquences de communication.

La situation de communication adulte-enfant dans les crèches et les sections de petits des écoles maternelles est une situation pédagogique entre des locuteurs dont les actes de langage interviennent autour d'une référence conjointe relative à une taxonomie propre à l'éducation langagière du tout petit. Le « common ground » (terrain commun) présenté par Clark (1986) permet d'appréhender cette situation à travers la description de ses caractéristiques :

La coprésence physique des locuteurs entraîne notamment chez l'adulte des attentes envers l'enfant quant à l'emploi d'un langage approprié pour communiquer avec lui. *La coprésence linguistique* peut amener l'enfant à utiliser un terme entendu en classe dans une situation langagière précédente, lors d'une intervention de l'enseignant. Mais le terme employé peut s'avérer impropre à la signification attendue par ce dernier dans un contexte situationnel précis.

Le vocabulaire employé par l'enseignant et ses élèves est, par principe, préalablement construit dans le cadre d'une mobilisation commune des connaissances autour de différentes activités d'apprentissage. L'enseignant veille au réinvestissement de ces savoir-faire et savoir-dire que les élèves intègrent au fil des différentes situations vécues en classe. D'où une exigence progressive de l'adulte référent vis-à-vis des conduites langagières des enfants et des termes ou expressions employés par ceux-ci.

L'appartenance à une même « communauté » permet à l'enfant de concevoir l'intervention de l'adulte comme le référent à prendre en compte dans la situation en cours, d'où une tendance à la répétition et à la reprise des notions suggérées. Le terme « communauté » est ici appliqué au milieu éducatif fréquenté, milieu qui peut être en dissonance, voir en divergence avec le milieu familial dans lequel évolue habituellement l'enfant (origines sociales et/ou sociolinguistiques, échanges entre pairs).

La rencontre des intentions pragmatiques est rendue possible par le cadre de référence commun aux interlocuteurs en présence : les formats (schèmes d'action primaires) puis les scripts (scénarios liés à une situation donnée dans un contexte socioculturel donné) fournissent aux locuteurs les moyens de communiquer avec le ou les idiome(s) de leur société. *Le script* est la forme plus développée du *format* proposé par J.S. Bruner (1983) : on peut le définir comme un scénario d'échanges habituels s'inscrivant dans un contexte dont le référent socioculturel est commun aux interlocuteurs en présence. Le script entre donc dans la définition que je propose des rituels langagiers : les adultes engagent avec les enfants dont ils s'occupent des échanges qui s'organisent en scénarios (les scripts) s'inscrivant dans une forme de routine marquée culturellement (les rituels langagiers). Par exemple, à l'école maternelle (section de petits), au moment de l'accueil, l'enseignante demande à ses élèves d'observer leur groupe classe et de repérer les absents dans le but d'engager des exercices de classement (garçons / filles) et de calcul (plus / moins...). Ici le script correspond au repère collectif des absences dans le groupe classe. Il est piloté par l'enseignante qui sollicite ses élèves : les élèves énumèrent leurs pairs absents en distinguant les garçons des filles pour identifier le reste du groupe classe. D'un point de vue méthodologique le script est donc une manifestation des rituels mis en œuvre dans les interactions, c'est-à-dire un vecteur des conduites des locuteurs en situation de transmission et d'appropriation de savoir-faire langagiers.

J. Bernicot (1992) se situe dans la même perspective que Schank et Abelson (1980) qui considèrent qu'un script est "une séquence prédéterminée et stéréotypée d'actions décrivant une situation bien connue" des interlocuteurs en présence. Ces derniers communiqueraient à travers des séquences appropriées d'événements survenant dans un contexte donné, comme celui indiqué ci-dessus. De ce point de vue, le script est un déterminant social des habitus des enfants et des adultes qui communiquent à la crèche et à l'école.

En ce qui concerne les situations ciblées dans la présente recherche, à savoir les communications entre adultes et enfants, les scripts apparaissent au terme d'une maturation des structures que J. Bruner (1983) définit comme des formats et qui interviennent surtout durant la phase préverbale du développement langagier des locuteurs novices.

L'adulte et l'enfant communiquent ici au moyen de «rituels langagiers» s'organisant en des scripts tels que le repas collectif ou l'accueil du matin (dans les crèches et les écoles maternelles).

Mais la description des conditions d'échanges entre les adultes et les enfants à travers les rituels langagiers est directement liée à l'accès des tous petits au langage dont il importe d'appréhender les conditions de transmission et d'appropriation des savoir-faire langagiers.

La *zone proximale de développement* présentée par Vygotsky⁸ (1985) permet de mettre en évidence l'intervention de l'adulte dans l'acquisition du langage par l'enfant : elle 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 passe d'une phase intersubjective (médiation de l'adulte) à une phase intra subjective (le langage intérieur⁹) 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 commun¹⁰ pour rendre compte de l'accès des enfants à la conservation de la masse, de la matière et des quantités.

Je tenterai de mettre l'accent sur l'intérêt pédagogique de cette distorsion pour les jeunes locuteurs martiniquais lors de leur accès aux deux langues qui cohabitent dans leur environnement sociolinguistique et qui font l'objet d'usages conflictuels parmi les locuteurs qui les pratiquent couramment.

Ces usages conflictuels sont identifiables dans un contexte sociolinguistique qui constitue un arrière-plan pour les locuteurs, particulièrement pour les locuteurs adultes et enfants qui sont amenés à communiquer durant la période où ces derniers accèdent au langage.

Ce lieu commun que Clark (1986) désigne par le concept de « common ground » est un élément déterminant de la mise en place des conditions de communication en ce qu'il représente pour les locuteurs en présence le référentiel de leurs échanges co-construits.

Bruner¹¹ (1983) emploie le concept de *référence conjointe* pour décrire ce lieu commun aux intentions pragmatiques des locuteurs. L'enfant met au point, selon l'auteur, un ensemble de procédés pour élaborer une taxonomie très limitée (ensemble limité d'objets extralinguistiques).

Les adultes apportent un concours à l'enfant en lui apprenant ou en l'aidant à comprendre comment ces *procédés taxonomiques* servent à construire la *référence conjointe* dans des situations familières (LAE : langage adapté à l'enfant).

Par exemple, à la crèche une fillette de 7 mois vient d'être dépossédée d'un jouet qu'elle manipulait; elle réagit en sollicitant l'adulte référent du regard puis en lui désignant de l'index l'enfant qui s'éloigne avec «son» jouet. L'adulte lui répond en disant : «il t'a pris le téléphone ? Il te le rendra tout à l'heure : il y a d'autres jouets dans le bac, regarde !». Ici le regard et l'indication gestuelle de l'enfant sollicitent une intervention de l'adulte, en référence à un contexte de répartition des jouets qu'elle estime non respecté par un de ses pairs.

L'adulte manifeste sa compréhension à la fillette en lui adressant un message de conciliation qui fait référence au même contexte : cette production verbale traduit en une question les expressions non verbales de l'enfant, question à laquelle elle répond elle-même, contribuant ainsi à la co-construction d'une référence sociale conjointe et à la satisfaction du premier acte langagier (non verbal), celui de l'enfant.

A ce propos, il importe de prendre en compte les caractéristiques relatives à la période préverbale du développement langagier, période durant laquelle les actes langagiers de l'enfant sont marqués par une multi-modalité que Colletta (2004) a su repérer en analysant les actions posturo-mimo-gestuelles qui étayent les interventions verbales des tout petits. Ces coverbaux, qui ont un rôle prégnant dans la phase initiale du développement langagier tendraient à se développer et se complexifier durant la maturation verbale des jeunes locuteurs. Cet aspect du problème est constitutif de la démarche pragmatique qui fait l'objet de la présente recherche.

C / Deux processus complémentaires

a) Le processus d'appropriation :

S'approprier sa langue et sa culture dans un milieu diglossique relève d'une complexité qu'on peut attribuer aux influences linguistiques héritées d'un passé colonial souvent réactualisé par les difficultés identitaires que rencontrent aujourd'hui les locuteurs antillais.

Je mets ici l'accent sur le fait qu'il s'agit du processus d'appropriation langagière, non du processus d'appropriation d'une langue, c'est à dire que l'intérêt est porté sur les personnes qui passent progressivement des interactions préverbales au langage oral. Il s'agit donc d'acquisition du langage et non d'acquisition d'une langue étrangère par des locuteurs déjà compétents dans leur langue première. Les publics cibles de cette recherche sont des enfants dont les âges se situent entre l'entrée à la crèche et l'entrée à l'école maternelle, période où est censé se développer le langage oral, pré requis, entre autres, d'une bonne scolarité. La préoccupation première est ici d'appréhender les modes d'accès au langage chez les enfants évoluant dans les établissements préscolaires en Martinique, de manière à analyser les processus d'apprentissage présents en milieu diglossique.

Le concept d'appropriation permet ici de rendre compte de ce que l'enfant agit face aux adultes et à ses pairs pour apprendre à communiquer verbalement : la question est de savoir comment il agit et comment se construisent ses compétences langagières dans le contexte spécifique où il évolue. Le processus d'appropriation langagière dont il est question diffère certes suivant qu'on se situe dans le cadre institutionnel ou dans les échanges sociaux courants, les procédures étant plus tournées vers l'apprentissage d'un code normé dans le premier cas. Cependant l'interlocuteur est soumis dans les deux situations à des conventions liées aux exigences de la communication entre membres d'une même communauté. Il semble que le locuteur et l'interlocuteur agissent en fonction de leurs motivations et de leurs représentations sociales respectives mais aussi en fonction des milieux langagiers d'origine et des contextes situationnels où se déroule la communication.

L'appropriation langagière est 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 mi-chemin entre ces deux expériences inter subjectives se situe une expérience intra-subjective où l'enfant intègre le sens individuellement dans son champ conceptuel (développement du langage intérieur selon les termes de L.S. Vygotsky).

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.

En situation d'apprentissage, la communication adultes-enfants est régie par ce que Moore et Simon (2002) ont convenu d'appeler «contrat didactique». La fonction de ce contrat est de réduire l'asymétrie entre enseignant et apprenant en conférant au premier un statut de pilote reconnu par le second. Selon D. Moore et D.L. Simon (2002), «le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant est institutionnalisé ; il fixe certains droits et des obligations, et positionne les acteurs sur un axe expert-non-expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de parole et le contrôle du discours».

On peut en déduire que le processus d'appropriation chez l'apprenant se fonde en partie sur une reconnaissance par celui-ci du statut d'expert (qui sait comment on dit) de l'enseignant et de son rôle de pilote (qui sait comment on apprend) dans la conduite des échanges. Du point de vue de l'enfant, cette reconnaissance est liée à un désir de réduire l'asymétrie et de favoriser son accès au langage non encore maîtrisé.

Cette reconnaissance est d'autant plus bénéfique à l'appropriation qu'elle est conjointement construite par les interlocuteurs et non simplement imposée par l'autorité de l'expert (ex : l'adulte). On doit ici prendre en compte la capacité (niveau de développement de l'enfant) et les dispositions d'esprit de l'apprenant vis à vis d'une situation de communication dont un des pré-requis est la familiarisation avec les tours de parole (qui se situe vers la troisième année de l'enfant).

C'est pour arriver à ce niveau de familiarisation que l'enfant aura besoin de l'aide de l'adulte qui, lors de la phase préverbale de son développement, interviendra dans la zone proximale à laquelle je fais allusion plus haut en citant Vygotsky (1985). Ce qui était signifié ostensiblement par l'adulte pour instaurer un contrat de communication avec l'enfant est intégré par celui-ci qui a appris à décoder les inférences liées aux échanges sociaux déjà expérimentés : l'adulte n'a plus à lui rappeler ce qu'il est supposé savoir.

Dans la classe «l'apprenant est cadencé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de 'sanctions'» (Lauga-Hamid dans Dabène, Cicurel et al. 1990: 56).

b) Le processus de transmission

Pour décrire le phénomène d'acquisition des savoir faire chez l'être humain J.S. Bruner (1991) fait référence au rôle de l'interaction de tutelle en précisant que la compréhension d'un problème doit précéder la production de la solution. L'intervention de l'adulte auprès de l'enfant qui apprend à parler permettrait ce passage de la compréhension des énoncés à la production d'actes de langage : cette situation de communication langagière serait à terme co construite par les locuteurs en présence grâce à la prise en compte par l'adulte du niveau de compréhension de l'enfant et, notamment à l'interprétation de ses intentions communicatives. F. Cicurel et E. Rosen (2002) parlent d'un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève dans la classe de langue, contrat qui se situe dans un cadre exolingue ou endolingue suivant que l'apprenant accède à une langue étrangère ou qu'il se familiarise avec l'emploi de sa langue matricielle. La reconnaissance réciproque d'une asymétrie linguistique et culturelle serait à l'origine de ce contrat didactique et favoriserait la transmission du savoir de l'enseignant vers l'élève.

En Martinique, il y a, du fait de la diglossie, une certaine difficulté à considérer le français ou le créole comme la langue maternelle suivant les situations sociales et les représentations linguistiques des locuteurs en présence. D'où la difficulté d'apprécier de manière homogène le caractère «endolingue» ou «exolingue» du cadre en situation d'apprentissage langagier, notamment à l'école. Le français étant institutionnellement imposé dans l'éducation des enfants, c'est principalement dans cette langue que se font les transmissions langagières, quel que soit le milieu familial d'origine des apprenants qui peuvent être plus créolophones que francophones.

Ceci entraîne une certaine disparité entre les élèves et une confusion en classe de langue où le français peut aisément être vécu comme une langue étrangère pour certains locuteurs «novices» qui se situent de ce fait dans un cadre exo lingue alors que leurs «pairs» plus avantagés se situent dans un cadre endolingue. 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, comme je souhaite le montrer à travers la confrontation des intentions pragmatiques, la culture et les compétences langagières de l'enfant.

Cicurel (1994) propose de distinguer quatre étapes dans la mise en œuvre d'une activité de langage en classe : l'annonce de la nature et de la forme de l'activité ; la définition des participants; les formes de guidages pendant l'accomplissement ; l'évaluation.

Cette procédure concerne, selon cet auteur, l'organisation de la transmission de savoir faire dans une classe entre un enseignant et ses élèves.

L'interaction de tutelle qu'utilise J. Bruner pour décrire les conditions d'apprentissage chez l'enfant est une autre approche du processus de transmission des savoir-faire entre expert et apprenant. Bruner (1986) développe en effet l'idée d'une relation de tutelle au centre de laquelle il place l'intentionnalité de l'adulte et de l'enfant, le premier tendant dans un premier temps à interpréter les intentions communicatives du second pour favoriser la compréhension lors des échanges.

On part ici du principe que le premier connaît les réponses et que le second les découvre à son contact : les compétences d'expert de l'adulte à enseigner des savoirs sont mises en œuvre dans les interactions de telle sorte que les enfants tentent de saisir le sens des énoncés en s'efforçant de construire avec lui une référence conjointe. E. Rosen parle d'un contrat didactique qui amène l'enfant à reconnaître à la fois les compétences linguistiques de l'adulte et les aptitudes de celui-ci à enseigner les bonnes pratiques langagières.

Brassac (2000) utilise dans son approche des phénomènes interlocutoires le concept de «communiacion» pour décrire le processus de compréhension qui régit selon lui les interactions et régule les asymétries entre interlocuteurs d'expériences inégales (ex : adultes-enfants). Il propose d'appréhender la question par le biais d'un processus d'intercompréhension où les locuteurs interagissent dans le cadre d'une « communiacion » prenant en compte la dimension intersubjective des rapports interlocutoires pour assurer « l'adéquation entre ce qui est découvert par l'un et ce qui était à découvrir dans le dire de l'autre ».

La transmission et l'appropriation langagières seraient favorisées par une action conjointe de l'enfant et de l'adulte, l'un tentant de comprendre et l'autre tentant de faire comprendre des énoncés, tous deux engagés dans une logique interlocutoire où chacun identifie la force illocutoire de la locution de l'autre. Le processus de compréhension intervient ainsi directement dans la transmission des savoir-faire langagiers entre l'adulte et le petit enfant qui interagissent avec l'asymétrie caractérisant leurs compétences, leurs expériences et leurs rôles respectifs dans des situations communicatives autour de l'élaboration du sens des énoncés.

En situation de diglossie les locuteurs adultes tendraient à donner la priorité à la langue et aux pratiques langagières admises par la norme sociale lorsqu'ils s'adressent à de jeunes enfants, ce qui fait intervenir des systèmes de valeurs relatifs aux représentations sociales de chaque idiome présent dans l'environnement langagier où ils évoluent.

En Martinique, cela se traduit par une certaine censure relative à l'emploi du créole avec les tous petits qui selon les adultes doivent avant tout apprendre à bien parler le français pour réussir dans leur parcours scolaire et sociale. Cette transmission verticale 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. Une transmission horizontale du créole s'effectue plus tard, notamment à l'école, entre des enfants plus introduits à l'emploi de cette langue (famille, milieu social) et des enfants qui ne connaissent que le français comme référent langagier (famille, milieu social).

Si on en revient au processus de tutelle décrit par Bruner, on se doit relativiser le fait que l'adulte connaît les réponses et que l'enfant ne les connaît pas : ce dernier n'apprend pas à parler seulement au contact des adultes de son entourage, comme nous venons de l'expliquer ; il bénéficie d'une expérience sociale du langage qui le met en rapport, suivant les situations vécues (écoute de conversations d'adultes ou échanges interpersonnels avec des enfants plus grands), avec les pratiques et expressions liées à l'emploi de la langue créole. La présence de cet idiome revêt souvent un caractère fonctionnel dans l'environnement sociolinguistique Martiniquais (lien social dans certains rapports informels, pratiques langagières de certaines professions ou activités...) et les tous petits sont, par la médiation des adultes de leurs entourage, mis au contact de pratiques langagières auxquelles ils se familiarisent progressivement.

c) Une complémentarité dans les interactions

La complémentarité de la transmission avec l'appropriation se définit, comme précisé plus haut, à travers une analyse du processus de compréhension (Brassac, 2000) faisant référence à un sens co construit à partir des représentations sociales liées à l'emploi du français et du créole, mais aussi à travers un contrat didactique qui pose l'adulte à la fois en locuteur expérimenté dans l'emploi de la langue enseignée (ex : vocabulaire ; syntaxe) et en pédagogue averti pour transmettre les pratiques relatives à cet emploi (ex : tours de parole). Ce contrat bénéficie des conduites de tutelle (Bruner, 1983) de l'adulte vis-à-vis de l'enfant et d'une adhésion de ce dernier au statut d'expert du premier (E. Rosen, 2002).

Si l'intervention de l'adulte dans les interactions à caractère didactique est reconnue, notamment par les jeunes locuteurs concernés, dans sa dimension vectorielle et pédagogique en matière de langage, l'enfant intervient également et ce, dès les premiers regards adressés aux locuteurs de son entourage, dans la construction du référentiel de la langue à laquelle il est introduit par ses aînés. Ainsi l'enfant ne se limite pas à écouter et recevoir les consignes qui lui sont adressées par l'adulte. Il réagit à la fois en manifestant sa compréhension durant les interactions où il est impliqué (ex : emploi du vocabulaire approprié ; application des pratiques communicatives) et en relevant dans les échanges où il n'est pas impliqué, mais qu'il observe attentivement, les éléments constitutifs de son langage en cours de construction.

La transmission ne s'effectue pas seulement de manière verticale de l'adulte à l'enfant mais aussi à partir des expériences langagières vécues et répertoriées de manière plus ou moins indirecte par celui-ci. L'appropriation intervient donc de manière simultanée, lorsque l'enfant interagit avec les adultes et les pairs de son entourage pour comprendre et se faire comprendre. Il contribue ainsi activement à la mise en place de son propre langage qui fera de lui un locuteur unique doté d'une expérience à la fois partagée socialement et individuelle. Il en ressort une diversité de l'expérience langagière du tout petit qu'on retrouve parmi l'ensemble des locuteurs martiniquais qui, du fait de leurs différences interindividuelles dans un contexte social commun, ont de l'emploi du français et du créole un vécu personnel dont l'accent, la prosodie, les tournures sont, entre autres, des manifestations méritant à elles seules de faire l'objet d'une étude ultérieure.

Au terme de cette description, nous pouvons situer la réflexion dans une perspective pluridisciplinaire prenant en compte à la fois les conduites langagières des locuteurs, les intentions de ceux-ci, les caractéristiques des situations de communication où ils interagissent et le contexte social dans lequel se déroulent les échanges. Le chapitre qui suit propose une définition de cette perspective à travers une présentation et une analyse des problèmes qu'elle pose en Martinique.

Le cadre théorique qui vient d'être présenté met l'accent sur une diversité des domaines conceptuels entrant dans sa définition. Cette diversité renvoie aux particularités relatives aux conditions d'accès des tout petits au langage en Martinique. Je propose de définir ces conditions à travers l'exposé et l'analyse des questionnements qu'elles suscitent.

D / Problématique et hypothèse

Comment les enfants apprennent-ils à parler en Martinique ?

Cette question intervient à une période et en une région où on pose le problème de la prise en compte de la diversité culturelle tout en persistant à se référer à un modèle culturel unique dans les pratiques langagières employées parmi les tous petits. Les conventions éducatives et sociales mises en pratique par les adultes encadrant les tous petits contribuent, certes, à un accès de ceux-ci aux usages langagiers. La diversité des illocutions gagnerait cependant à être prise en compte car elle est source de distorsions, particulièrement dans l'environnement diglossique où évoluent les jeunes locuteurs. Par exemple, un locuteur martiniquais qui s'exprime en français dans une assemblée où le créole est habituellement pratiqué est immédiatement repéré par son entourage comme un élément extérieur au groupe ou comme un individu soucieux de se démarquer des autres. Ses intentions communicatives, quel que soit leur contenu, tendent à être dans un premier temps stigmatisées. Son argumentation, pour rigoureuse qu'elle soit, même si elle tente de s'inscrire dans un cadre de référence commun à celui de l'ensemble de locuteurs présents, risque de ne se voir accorder qu'une crédibilité secondaire dans le contexte où elle se manifeste et ce, en raison des représentations sociales liées à l'emploi du français en des lieux où le créole est l'idiome prioritaire. Le constat est le même lorsque le locuteur s'exprime en créole en un lieu où le français s'impose.

Je propose de mettre au centre de ma réflexion dans cette recherche les distorsions entre les interventions langagières des locuteurs en présence dans des pratiques langagières ciblées. Ces distorsions sont, comme je souhaite le montrer à travers une étude des interactions adultes-enfants, relatives au décalage qui existe entre le point de vue du locuteur et celui de l'allocutaire : le sens des interactions semble se construire pour l'enfant dans et par cette distorsion liée à un défaut d'ajustement des points de vue dans une situation de communication qu'il aspire à stabiliser lors de la production d'actes de langage.

C'est cette distorsion, ce déséquilibre entre les points de vue des locuteurs en présence qui motive la situation de communication. Sans cela, cette situation n'a plus vraiment d'objet.

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. Il est parmi les premiers à terminer son jus et souhaite manifestement remettre sa timbale à l'adulte référent. Il interpelle celle-ci en créole en lui tendant sa timbale vide :

- l'enfant : « mi ! » (traduction en français= tiens !).
- 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, pour sa part, réagit de manière 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 qu'un choix délibéré d'idiome. Telle est la distorsion entre le point de vue de l'enfant et celui de l'adulte.

En faisant une analyse de ces pratiques langagières dans les collectivités préscolaires de la Martinique, je souhaite appréhender et modéliser les situations de communication adultes-enfants. Ma démarche qui prend en compte les conditions naturelles dans lesquelles évoluent les conduites sociales des locuteurs en présence se fonde sur une orientation pragmatique de la théorie des actes de langage.

Le développement du langage oral est la phase initiale de l'acquisition d'une langue, la maîtrise du langage écrit en est l'ultime. Le langage oral est de ce fait l'objet prioritaire de la présente recherche. L'approche du développement du langage oral permet en outre d'appréhender l'ensemble des idiomes en présence dans l'environnement sociolinguistique étudié, en dépit des tendances à un emploi exclusif du français dans le contexte martiniquais où le créole et le français coexistent dans des conditions inégales quant à leurs positions statutaires respectives, la deuxième langue étant celle de la norme institutionnelle et sociale.

Je propose donc ici une approche des pratiques mises en œuvre dans les situations de communication adultes-enfants et des processus de transmission et d'appropriation qui les régissent.

J'ai l'intention, dans mon étude des pratiques langagières, d'insister sur l'asymétrie des expériences de l'adulte et de l'enfant pour appréhender leurs intentions communicatives respectives et prendre en compte les distorsions pouvant survenir lors des échanges conventionnels qui structurent leurs journées en collectivité¹. Les ajustements entre les points de vue des locuteurs sont des tentatives de compréhension mutuelles qui favorisent la communication ; les distorsions entre points de vue, sources d'incompréhension, motivent ces ajustements et sont ainsi partie intégrante de l'activité des locuteurs en présence. Les ajustements et les distorsions sont par conséquent complémentaires dans le déroulement des interactions et la mise en place des conditions plus ou moins favorables au succès des actes de langage.

L'intercompréhension est, d'un point de vue cognitiviste (Brassac, 2004), « un mécanisme central de la conversation » où le locuteur A comprend ce qu'a voulu dire le locuteur B et réciproquement dans le cadre d'un « ajustement de leurs états mentaux » respectifs. L'auteur appréhende également ce concept dans une perspective constructiviste où A et B s'intercomprennent lorsqu'ils sont coresponsables du sens et qu'ils s'inscrivent de ce fait dans un processus de « génération de dynamiques sémiotiques. » Trognon (1991) va jusqu'à affirmer que la conversation n'est pas un lieu de transfert de message mais « le lieu de l'intercommunicabilité des cognitions en présence » où les interlocuteurs façonnent le sens conjointement et en font émerger un sens provisoire et toujours négociable.

Pour une séquence communicative formée par un locuteur L1 et un locuteur L2, on obtient ainsi selon Trognon et Batt (2003)² le tableau suivant :

	L1	L2
1L1	F (p1)	
2L2		F (p2)
3L1	F (p3)	
4L2		F (p4)

Le locuteur L1 adresse à L2 une illocution 1L1 dont l'énoncé est pourvu d'un contenu propositionnel doté d'une force intentionnelle : F (p1). L'auditeur L2 manifeste sa compréhension de 1L1 en produisant à son tour une illocution 2L2 dont l'énoncé est pourvu d'un contenu propositionnel doté d'une force intentionnelle : F (p2). La construction du sens se réalise au cours de l'échange lorsque le locuteur L1 renforce, en le confirmant ou en l'infirant, l'illocution 2L2 du locuteur L2 au moyen de 3L1. Le locuteur L2 peut dans certains cas (ex : correction d'un énoncé) renforcer l'illocution 3L1 pour conclure l'échange.

C. Brassac (2004) décrit ce mécanisme de l'intercompréhension de la manière suivante :

- a. Le locuteur possède une certaine intention communicative,
- b. Il produit un énoncé porteur d'un sens,
- c. L'auditeur perçoit cet énoncé et le « traite »,
- d. À l'issue du traitement, il « récupère » le sens intentionné.

Pour l'auteur, il y a intercompréhension lorsqu'il y a une relation entre le sens intentionné du locuteur et le sens découvert par l'auditeur, la co-construction du sens s'effectuant grâce à la rencontre des intentions et cognitions respectives des locuteurs en présence.

Cette approche concrète du langage qui défend l'idée que parler c'est une façon d'agir en intervenant conjointement dans un contexte interprétatif dû à la fois au locuteur et à l'allocutaire²⁷ constitue un cadre de réflexion pour effectuer l'analyse des processus qui favorisent l'accès au langage, notamment dans les établissements pré scolaires.

En m'inspirant de ce cadre je tente d'appréhender les échanges adultes-enfants dans les situations de communication où je postule que F(p) est soumis aux distorsions entre les intentions pragmatiques des locuteurs évoluant dans les contingences d'un contexte linguistique commun.

La présentation ci-dessous est du domaine de la logique interlocutoire qui a notamment pour objet d'expliquer des événements interlocutoires et de formuler des modèles de processus intersubjectifs permettant d'émettre des hypothèses sur le fonctionnement de l'interaction (Trognon, 2003). Elle s'articule autour de l'identification des intentions des locuteurs et de la compréhension des actes illocutoires intervenant dans une situation de communication donnée, mais a aussi l'avantage de prendre en compte les contingences du milieu linguistique ou extralinguistique liées aux asymétries intersubjectives des interlocuteurs.

Pour une séquence de communication on obtient :

$$^{27}S(c) = \frac{1L1 (Fp1) + 2L2 (Fp2) + 3L1 (Fp3)}{\text{Dist} (IP1.IP2)}$$

Explication :

S(c)=séquence de communication

1L1(Fp1)=illocution initiale du locuteur 1(production d'un acte porteur de sens).

2L2(Fp2)=illocution du locuteur 2 (manifestation de la compréhension du sens de 1L1).

3L (Fp3)=illocution seconde du locuteur 1 (élaboration du sens initial à partir de l'interprétation du locuteur 2).

IP (1 et 2)=intentions pragmatiques traduisant les interprétations respectives de L1 et L2

Dist(IP1.IP2)=distorsion entre les intentions pragmatiques des locuteurs 1 et 2

²⁷ La séquence de communication *Sc* correspond à la somme des actes illocutoires *Fp* d'un locuteur *L1* et d'un locuteur *L2*, *L1* s'adressant à *L2* qui réagit en fonction de son interprétation (intention pragmatique *IP2*) du sens introduit par l'illocution *Fp1* de *L1* ; les interprétations *IP1* et *IP2* du référent diffèrent du fait de la différence de points de vue des locuteurs, d'où la distorsion (*IP1.IP2*) à mettre en rapport les interventions *1L1(Fp1)*, *2L2(Fp2)* et *3L1(Fp3)*.

Ceci donne le tableau suivant :

Sc	L1	L2	Dist IP1/2
1L1	F (p1)		
Rtx/Cs			$IP2 \not\cap IP1$
2L2		F (p2)	
Rtx/Cs			$IP2 \not\cap IP1$
3L1		F (p3)	

* \cap est le signe que j'ai choisi pour indiquer la concordance des intentions pragmatiques (IP1 et IP2) des locuteurs L1 et L2 ;
 $\not\cap$ indique la non-concordance de ces mêmes intentions pragmatiques.

Interprétation :

Le locuteur *L1* produit l'illocution $F(p1)$ dont la force illocutoire F du contenu propositionnel $p1$ tient compte d'un référent taxonomique (*Rtx*) et d'un contexte situationnel *Cs* pour s'adresser à *L2* avec l'intention $IP1$ de communiquer un élément à celui-ci ; le locuteur *L2*, qui est supposé connaître le référent et le contexte indiqué par *L1*, réagit en produisant à son tour une illocution $F(p2)$ dont la force illocutoire F du contenu propositionnel $p2$ interprète *Rtx* et *Cs* avec l'intention $IP2$ de répondre à $Fp1$. Les interprétations de *Rtx* et de *Cs* sont différentes suivant qu'on se place du point de vue de *L1* ou de celui de *L2* car $L1 \neq L2$, d'où une distorsion entre $IP1$ et $IP2$ qui entraîne une réaction $IP2 \cap IP1$ aboutissant ou non à la satisfaction de l'acte initial (au fil des séquences de communication).

Dans les interactions adultes-enfants que j'ai observées les intentions communicatives du locuteur ne sont pas toujours comprises par son interlocuteur :

Par exemple, à l'école maternelle, la classe vient de reprendre après la récréation ; un élève (Dominique, 4 ans) lève le doigt et s'adresse à son enseignante :

- Maîtresse, j'ai envie d'aller aux toilettes...

L'enseignante réagit énergiquement :

-Tu avais toute la récréation pour y aller, alors tu arrêtes ta comédie.

Au bout de cinq minutes, l'élève se met à pleurer car n'en pouvant plus, il a uriné dans son pantalon.

L'enseignante, un peu confuse, s'adresse à l'ATSEM²⁸ :

-Carmen, peux-tu amener Dominique aux toilettes s'il te plaît ?

²⁸ ATSEM = Agent Technique au Service de l'Éducation Maternelle.

En se référant à une convention de sa classe (utiliser les toilettes durant la récréation) l'adulte met ici en doute la sincérité de l'enfant. La demande de celui-ci ayant été interprétée comme un caprice motivé par un désir de contourner le règlement, il ne peut s'opposer à l'autorité de l'adulte et souille son pantalon malgré lui. L'enseignante s'étant rendu compte de sa méprise finit par accéder (après coup et indirectement) à la requête de Dominique. La distorsion intervient dès le premier échange entre l'adulte et l'enfant, ce dernier produisant une illocution dont l'intention pragmatique est jugée fallacieuse par le premier. L'asymétrie entre le statut de l'enseignante et celui de l'élève dans la classe ne permet pas à Dominique d'argumenter sa requête. Aussi est-ce à la suite de l'incident survenu par voie de conséquence que l'adulte saisit le sens réel de l'intervention initiale de l'enfant et revient sur le refus qu'il lui avait opposé. On observe ici que la distorsion entre les deux intentions pragmatiques est directement liée à la fois au contexte de l'échange (reprise des activités en salle de classe après une récréation), à une convention de la classe relative à l'utilisation des toilettes et à l'asymétrie de statut entre les deux locuteurs.

La vérité de l'acte langagier de l'élève n'a pu être directement établie compte tenu de ces éléments et l'enseignante n'a consenti à lui accorder du crédit qu'au terme de l'inévitable incident. La sincérité de l'acte se situe tant au niveau de l'élève qu'au niveau de l'enseignante, le premier exprimant une vraie requête et la seconde, garante du référent social de sa classe et convaincue d'un caprice de Dominique. Dans ces conditions, il semble difficile que les points de vue convergent.

Le concept de *rituel langagier* me semble plus adapté pour cibler l'objet de ma problématique car il désigne directement la dimension culturelle qui se construit et s'instaure entre l'enfant qui apprend à parler et l'adulte qui l'éduque. Par rituels langagiers, je désigne les échanges où les adultes instaurent avec les enfants des conventions censées faciliter la communication et l'accès des jeunes locuteurs au langage plus élaboré des locuteurs responsables de leur encadrement. Ces rituels langagiers doivent être identifiés lors des situations de communication adultes-enfants dans les crèches et les écoles maternelles martiniquaises pour une meilleure approche du traitement langagier en Martinique.

Le rituel langagier ne peut être ici appréhendé qu'en rapport avec *les intentions pragmatiques* respectives des locuteurs, *les scripts* présents dans les échanges adultes-enfants, *la distorsion* qu'entraînent les interventions des uns et des autres et *la référence conjointe* dont la construction est un préalable à la régulation de la communication qu'ils entretiennent. Je propose maintenant de présenter ces concepts qui font l'objet de ma réflexion.

S'il est évident que parler est un acte conscient du locuteur, il convient d'insister sur les conditions et modalités qui lui permettent de communiquer lorsqu'il manifeste une volonté de transmettre mais aussi d'interpréter des informations.

J'adopte le concept d'intention pragmatique pour faire référence au caractère conscient de cette action. L'intention pragmatique se définit selon J. Bernicot (1996) comme l'élément de base à partir duquel l'individu tente, par une conduite adaptative, d'ajuster son interprétation à celle de son interlocuteur, de rétablir dans son milieu une homéostasie dont la rupture a généré chez lui un «état de besoin ou de tension».

Le locuteur cherche à s'adapter à son milieu tout en tentant de l'adapter à ses besoins ; il doit pour cela passer par un processus de transformation de son intention pragmatique en un énoncé mis à la portée de l'auditeur à qui il s'adresse.

L'énoncé est l'expression langagière d'une conduite de l'individu cherchant à rétablir une homéostasie rompue pour lui, générant par sa propre conduite une nouvelle rupture pour son interlocuteur qui adoptera à son tour une conduite adaptative pour lui répondre.

Dans l'échange présenté plus haut, on relève des interactions précoces au cours desquelles l'adulte, par ses interventions verbales (ex : interprétation communicative), manifeste son intention de créer les conditions favorables à la réalisation de la toilette du tout petit dont il s'occupe; ce dernier manifeste à son tour, par ses interventions préverbaux (ex : regards et préhension des pouces tendus), son adhésion à cette séquence de communication.

Au terme de cette présentation conceptuelle, je propose la formulation de l'hypothèse suivante :

L'approche des pratiques langagières dans les crèches et les écoles maternelles de la Martinique permet d'appréhender l'impact des distorsions entre les intentions communicatives des adultes et les intentions communicatives des enfants sur l'appropriation et la transmission des savoir-faire dans un contexte où la diversité des actes langagiers est un atout pour le développement du langage oral.

Concrètement, cela revient à dire que chaque locuteur utilise des modalités de communication (ex : choix d'idiome(s), d'expressions verbales et/ou non verbales, de métaphores, tournures de phrase...) qui lui sont propres pour exprimer des intentions différentes de celles de son allocutaire. La prise en compte de ces différences entre interlocuteurs revêt dans ma réflexion un intérêt didactique lié aux particularités des interactions adultes-enfants en milieu diglossique.

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 le locuteur communique une intention informative à propos d'indices soumis à l'interprétation de l'interlocuteur, s'inscrivant ainsi dans le cadre d'un jeu pragmatique des relations langagières. L'apprentissage langagier dont il est question dans le présent travail 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.

E / Présentation et description du modèle d'analyse

Les illocutions qui révèlent les actes de langage sont liées aux intentions communicatives respectives des locuteurs impliqués dans la conversation, d'où l'intérêt d'une identification et d'une définition de ces intentions pour une première appréhension des interactions. 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.

L'adulte, garant du référent langagier, communique avec le tout petit au moyen de locutions qui s'inscrivent dans une interprétation subjective de l'intention communicative de celui-ci et l'enfant qui communique avec l'adulte a une expérience limitée du référent langagier et interprète de ce fait les locutions de l'adulte avec la subjectivité qui lui est propre.

Ceci nous amène à poser le problème de l'identification de la référence conjointe par l'adulte et l'enfant, des conditions qui les amènent à partager des connaissances communes pour communiquer, comme l'indique la thèse du « common ground » de Clark (1986) présentée plus haut.

Lorsque l'enfant est à l'initiative de l'échange, l'adulte peut se trouver face à une situation inattendue comme dans l'exemple précédemment présenté où je relate deux séquences d'échanges entre une auxiliaire de puériculture et un garçon de la section de moyens. Rappelons qu'à la fin de la dégustation du jus, le garçonnet remet sa timbale à l'adulte après l'avoir interpellée pour attirer son attention ("mi") ; en prenant la timbale, l'adulte lui montre qu'elle a compris le message mais elle lui indique qu'il convient de dire "tiens" plutôt que "mi" ; l'enfant qui n'a pas réagi à cette correction (pas de répétition) continue ses activités de jeu libre.

Le tableau suivant présente ces deux séquences de communication entre l'adulte et l'enfant en mettant en relation les différents éléments qui interviennent dans l'interaction, notamment les actes de langage des locuteurs qui ne correspondent pas à leurs intentions respectives.

Ce tableau à double entrée se lit ligne après ligne à chacune des deux séquences qu'il présente. La première ligne de la séquence 1 est consacrée à la production langagière (directif) du locuteur 1 (l'enfant) ; la seconde ligne de cette même séquence est réservée au référentiel commun aux deux locuteurs en présence (le registre taxonomique et le contexte situationnel) et à la distorsion entre leurs intentions pragmatiques respectives (IP1/IP2) ; la troisième ligne est relative à l'acte langagier (directif) du locuteur 2 (l'adulte). La première production de l'enfant 1L1 est un appel adressé à l'adulte pour la remise d'une timbale à la fin d'une collation. Cette production verbale est accompagnée d'un geste (bras tendu, timbale en main) de don à l'adresse de l'adulte. Le directif en créole de l'enfant semble surprendre l'adulte qui réagit instantanément pour resituer l'échange dans le contexte de la crèche où on se doit de s'exprimer en français. Son directif à la troisième personne fait référence à cette indication relative à la proscription établie du parler créole à la crèche. On ne peut parler ici d'un problème de compréhension entre les locuteurs, l'adulte ne manifestant son désaccord qu'en raison de l'idiome employé par l'enfant pour s'adresser à lui. Sa réponse non verbale décrite ci-dessous (remise de la timbale=effet perlocutoire de « mi ») montre d'ailleurs qu'il répond favorablement à l'acte langagier du jeune locuteur.

La séquence 2 qui suit est configurée comme la séquence 1 et doit être lue de la même manière, en dépit de son contenu non verbal qui n'en demeure pas moins éloquent sur le plan interactif, comme nous pourrions le constater lors de l'analyse du contenu du tableau et de la figure explicative qui le suit. Rappelons ici que «mi» en créole se traduit par «tiens» en français.

<i>Sc1</i>	L1	L2	Dist IP1/2
1L1 : l'enfant	Directif en créole : mi !		
Rtx/Cs : Registre tax. Familier / Registre tax. Conventionnel ; Donner / Prendre un objet (crèche)			IP1 : solliciter l'aide de L2 IP2 : corriger l'énoncé de L1
2L2 : l'adulte référent		Directif ordre : on ne dit pas mi on dit tiens !	
<i>Sc2</i>	L1	L2	Dist IP1/2
2L2 : l'adulte référent		Action (sans parole) : prise de l'objet adressé par L1	
Rtx/Cs : Donner / Prendre un objet à la crèche			IP2 : répondre à la demande de L1

<i>Sc1</i>	L1	L2	Dist IP1/2
1L1 : l'enfant	Directif en créole : mi !		
			IP1 : reprendre ses activités ludiques
1L1 : l'enfant	Action (sans parole) : retour parmi ses pairs		

Tableau relatif au rituel du don et à la prise d'un objet à la crèche.

- Dist IP1/2 : distorsion entre les intentions pragmatiques de L1 et L2
- Rtx. : lieu commun de l'expérience (idiome employé pour communiquer à la crèche : le français)
- Cs : contexte dans lequel interagissent les locuteurs (conclusion de la prise du jus)
- Directif en créole : «mi» (énoncé adressé à L1 pour la remise d'une timbale)
- Directif ordre en français : «on ne dit pas mi on dit tiens» (corrige l'énoncé de L1)
- Action sans parole de L2 : l'adulte prend la timbale adressée par l'enfant
- Action sans parole de L1 : l'enfant reprend ses activités de jeu libre

La figure suivante décrit les séquences exposées dans le tableau n°1 :

Les séquences 1 et 2 doivent être lues successivement, même si les deux séquences se déroulent

simultanément comme l'indique le croisement des deux interventions de L2.

* \cap est le signe que j'ai choisi pour indiquer la concordance des intentions pragmatiques (IP1 et IP2) des locuteurs L1 et L2;
 $\not\cap$ indique la non-concordance de ces mêmes intentions pragmatiques.

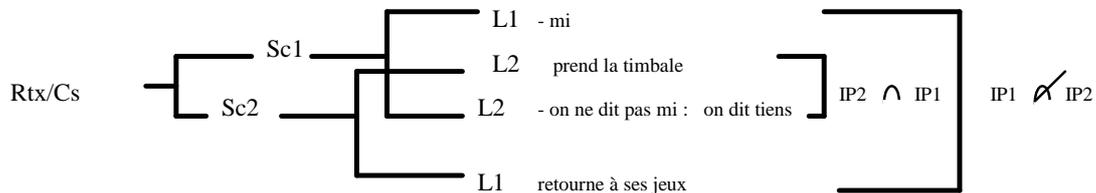


Figure n°1 : rituel relatif au don et à la prise d'un objet à la crèche.

D'après un registre taxonomique français (Rtx) relatif au contexte situationnel "le jus du matin en section des moyens à la crèche" (Cs), L1 (l'enfant) produit le directif en créole "mi" dans la séquence ostensible (Sc1) ; en réponse, L2 (l'adulte référent) produit le directif ordre "on ne dit pas mi on dit tiens" ; parallèlement se déroule une séquence non verbale (Sc2) dans laquelle L2 prend l'objet adressé par L1 ; L1, après avoir remis la timbale, retourne jouer.

Dans la séquence 2, l'intention pragmatique IP2 de L2 réagit positivement à celle de L1 ($IP2 \cap IP1$) mais l'intention pragmatique de IP1 de L1 ne réagit pas favorablement à celle L2 ($IP1 \not\cap IP2$), maintenant une distorsion linguistique liée à l'emploi du créole à la crèche. L'assertif initial de L1 est satisfait en actes extralinguistiques (donner / prendre) en dépit de la distorsion linguistique (indication par l'adulte d'une censure relative à l'emploi du créole ; non prise en compte par l'enfant).

Contexte situationnel : Ici, l'enfant se réfère sans doute 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») tout en témoignant d'une certaine compréhension, en prenant la timbale.

L'enfant poursuit alors ses activités de jeu sans corriger son énoncé, en dépit du souhait émis par l'adulte. L'échange se déroule ici sur deux niveaux : le premier, socialement admis, est ostensible ; le second, plus implicite, est non dit mais plutôt agi.

Deixis : L'IP de l'enfant se traduit par un *directif* en créole «mi» qui est corrigé avec un *directif ordre* en français par l'adulte «on ne dit pas mi, on dit tiens», en référence au registre taxonomique admis à la crèche ;

L'enfant ne réagit pas verbalement à ce dernier énoncé mais tend la timbale à l'adulte qui la prend, ce qui témoigne d'une compréhension réciproque implicite entre intentions pragmatiques(IP).

Si on se réfère à la théorie de Clark (1986), il n'est possible de parler d'une coprésence physique dans la situation en cours qu'au moment de l'émission du mot «mi» car dans la crèche où évolue l'enfant les énoncés créoles ne sont pas couramment employés. L'adulte référent met d'ailleurs l'accent sur cet état de fait en corrigeant l'intervention verbale de l'enfant et en indiquant la version française appropriée. Le registre taxonomique auquel se réfère l'enfant en produisant son acte de langage 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.

Notes en bas de page :

¹ C'est l'expérience sociale de l'accès au langage qui constitue ma priorité dans cette recherche, la référence au milieu familial de l'enfant devant, à mon sens, faire l'objet d'une recherche complémentaire.

² A. Trognon et M. Batt, *Essai de logique interlocutoire*, 2003.

³ Ghiglione, R. & Trognon, A. *Où va la pragmatique ?*, 1993 Grenoble : PUG

⁴ G. Kremnitz, « Français et Créole : le conflit linguistique à la Martinique », édit. Helmut Buske Verlag, HAMBURG, 1983.

⁵ J. Bruner, «...Car la culture donne forme à l'esprit», *Éditions ESHÉL, Paris, 1991*

⁶ J. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1983, page 171.

⁷ J. Bernicot, «Les actes de langage chez l'enfant», édit. PUF, 1996, Paris.

⁸ Vygotsky, *Pensée et Langage, traduction de Françoise Seve, La Dispute;1985 (œuvre originale parue en 1934)*

⁹ Expérimentation solitaire de la langue suite à l'expérience langagière vécue avec l'adulte (Bruner, Vygotsky).

¹⁰ Doise et Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, éditions Delachaux et Niestle, 1991

¹¹ J.S. Bruner «Le développement de l'enfant : Savoir dire Savoir faire», Paris : Presses Universitaires de France, 1983. Paris : Presses Universitaires de France, 1983 Paris : Presses Universitaires de France, 1983

¹² J. Caron, *Précis de Psycholinguistique*, PUF, pp 180-181, 1989.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE I

METHODOLOGIE

Mon intérêt pour la phase initiale du développement du langage parmi les tous petits dans les collectivités a déterminé la prise en compte des conditions naturelles du déroulement des interactions entre locuteurs. Aussi ai-je entrepris de mettre en œuvre une approche dont l'observation naturelle²⁹ est la principale caractéristique. Les observations collectives et individuelles effectuées portent sur des productions langagières relevées au moyen d'une typologie qui permet d'appréhender les processus étudiés dans cette recherche. La démarche adoptée utilise des outils et techniques dont les caractéristiques sont exposées dans ce chapitre.

A/ Mode d'approche : l'observation en éthologie humaine

La méthodologie de la présente thèse se fonde 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 humaine³⁰ qui consistent à observer discrètement des sujets dans leurs activités et espaces quotidiens : l'observateur placé en un point de la périphérie du champ d'une activité en cours enregistre les échanges verbaux au moyen d'un petit appareil enregistreur ; l'ensemble des actes (verbaux et non verbaux) et les évènements langagiers qui surviennent dans la situation sont simultanément relevés sur un bloc sous forme de notes. Les enregistrements sonores sont traités dans un deuxième temps à l'aide de grilles d'observation répertoriant et quantifiant les productions verbales au moyen d'une typologie d'actes langagiers. Les notes relevées lors des observations ont un caractère complémentaire par rapport au contenu des grilles, les productions et manifestations non verbales y figurant. Ces deux sources d'observation constitueront une base de données lors du traitement et de l'analyse des conduites langagières observées. Cette démarche empirique répond à un "souci de travailler à partir de corpus enregistrés et soigneusement retranscrits" (C. Kerbrat, 1998, p. 45) : 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.

²⁹ Observation directe non participante présentée par H. RETZ dans *Les méthodes en sociologie, l'observation*, Editions La Découverte, 2004

³⁰ H. MONTAGNER, *L'enfant et la communication*, Editions STOCK, 1984

Le positionnement de l'observateur dans ce cadre est issu d'une négociation avec l'équipe d'accueil (le personnel encadrant les enfants) qui indique entre autres le point d'observation le plus favorable à la poursuite des activités habituelles de la section observée. 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.

Un tiers analysant intervient activement dans l'organisation de cette démarche d'observation, en attirant notamment l'attention de l'observateur sur les incidences de certains positionnements ou analyses face au public observé. Ce précieux regard a été confié à deux psychologues cliniciennes intervenant, l'une dans les crèches de la Martinique, l'autre dans un CMP (centre médico-psychologique) auprès d'enfants rencontrant des difficultés.

Le positionnement effectif de l'observateur se situe à la périphérie de la situation en cours (ni interne, ni externe), n'interférant pas dans les rapports locuteur / allocutaire tout en ayant des contacts visuels avec les observés. 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 domaine théorique de l'observation pratiquée était 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 était traité comme le produit d'une intention pragmatique qui était elle-même à mettre en rapport avec un cadre de référence social plus ou moins partagé par les personnes en présence. L'observateur ne cherchait pas à évaluer les compétences langagières des uns et des autres mais il rendait 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 fondait donc sur 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.

B/ Les Actes de langage (typologie / pertinence)

Dans le domaine de la pragmatique du langage, communiquer c'est agir selon Austin (1962) et Searle (1985). Aussi est-on amené à parler d'actes de langage pour désigner les productions des locuteurs en présence. Cette approche de la fonction communicative de la langue permet d'appréhender les conduites langagières des locuteurs et plus précisément d'analyser les processus de transmission d'un idiome donné.

Dans le présent travail, je m'intéresse en effet aux pratiques langagières des enfants et des adultes évoluant dans les crèches et les écoles maternelles, de manière à comprendre comment la langue s'acquière et se transmet en Martinique.

La typologie d'actes de langage à laquelle je me réfère est celle de Austin (1962) reprise par Searle et Vanderveken (1985) qui, tout en continuant de développer leurs réflexions dans le domaine de la philosophie du langage, s'orientent vers une approche plus pragmatique de la langue. Ils distinguent trois catégories d'actes langagiers dont les dimensions sont complémentaires les unes par rapports aux autres :

- les actes locutoires qui se rapportent à la formulation d'un énoncé, conformément à un ensemble de règles linguistiques;
- les actes illocutoires qui désignent l'action exercée sur l'auditeur par le locuteur ; le locuteur accomplit un acte en disant quelque chose (suggérer, ordonner informer, promettre); leur valeur conventionnelle partagée par le locuteur et l'auditeur peut se distinguer de leur signification (ex : acte accompli par le locuteur mais non validé par l'auditeur).
- les actes perlocutoires qui 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.

Cette catégorie d'actes illocutoires se décline comme suit :

- Les actes assertifs qui permettent de décrire le monde ; le locuteur ajuste son énoncé en partant des mots pour appréhender le monde ; ces actes correspondent aux affirmations, aux constatations, aux confirmations, aux présentations, aux descriptions, aux contestations...
- Les actes directifs dont le but illocutoire est de faire accomplir une action à son interlocuteur ; le locuteur utilise les conditions du monde environnant pour produire ses mots ; ces actes correspondent aux ordres, aux invitations, aux autorisations, aux conseils, aux questions, aux demandes...
- Les actes promissifs (ou commissifs) où le locuteur s'engage vis à vis de l'auditeur à accomplir une action; l'énonciation s'effectue du monde aux mots ; ces actes correspondent aux promesses, aux offres ...
- Les actes déclaratifs dont la force illocutoire s'exerce dans le sens de la réalisation d'une action en fonction de l'énonciation ; l'ajustement s'effectue ici à la fois du monde aux mots et des mots au monde ; ces actes correspondent aux déclarations, aux ajournements, aux censures....
- Les actes expressifs qui traduisent l'état (affectif, émotionnel...) du locuteur au moment où il s'adresse à l'allocutaire ; il n'y a pas de ce fait d'ajustement entre les mots employés et les choses constituant le monde ; ces actes sont généralement des souhaits, des menaces, des excuses, des plaintes, des félicitations...

Les actes illocutoires présentés ici sont des productions censées appréhender l'ensemble des conduites des locuteurs au sein d'une situation de communication donnée que je situe, en me référant 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.

C/ Présentation des modalités de la démarche :

Les outils mis en œuvre dans la recherche sont les suivants :

***la pré-enquête menée auprès des directrices et éducatrices**

Les entretiens non-directifs précédant les questionnaires d'enquête dans les crèches.

L'entretien non-directif m'a semblé adapté pour un recueil plus riche en informations :

La structure de cette situation qui consiste à favoriser, au moyen d'une écoute active, la libre expression des opinions de l'individu autour d'une question précise (ici, l'éducation des enfants confiés aux crèches) offre en effet la possibilité de constituer une batterie d'items pour les questionnaires de l'enquête relative aux représentations des locuteurs adultes.

Les questionnaires de la phase exploratoire destinés au traitement des représentations sociales des adultes référents chargé de l'encadrement des enfants.

Deux questionnaires ont été élaborés à partir du contenu de l'ensemble des entretiens :

- un questionnaire adressé aux directrices d'établissements ;
- un questionnaire adressé aux éducatrices des mêmes établissements.

Ces questionnaires constitués essentiellement d'items intermédiaires (oui / non argumentés) ont été diffusés dans les établissements visités préalablement mais aussi dans d'autres crèches de l'île, avec le souci de recueillir des données sur un échantillon représentatif de ces collectivités en Martinique. Chacun de ces questionnaires comprend une dizaine d'items adaptés à la fonction des sujets qui le remplissent (directrices ou éducatrices).

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

Réalisées durant les activités du matin dans chacune des sections (accueil, jeux, chants, comptines, motricité, lecture, collation, 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 ; 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 établissement visité, soit une par section ; ces observations ont pour objet de repérer et d'analyser, dans la situation de communication adultes-enfants, les intentions communicatives à partir des actes de langage produits par les interlocuteurs en présence.

b) les observations longitudinales individuelles (développement des conduites langagières) :

Réalisées dans les mêmes conditions matérielles, spatiales et temporelles que les précédentes, elles ont la particularité de cibler les actes d'un enfant sur une période de trois ans, de la section des petits à la section des grands ; un garçon et une fille issus de deux groupes différents sont ainsi observés de 2003 à 2006 avec une fréquence d'une séquence de 30 minutes tous les 3 mois.

Chaque enfant est doté de grilles d'observation et grilles d'évaluation enrichies progressivement au rythme de son développement langagier (apparitions 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 pour la langue et la culture créole :

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 il est 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 premières des 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.

D/ Echantillonnage :

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. Huit crèches ont été visitées, ce qui permet d'estimer le nombre d'enfants observés à 360, soit 45 enfants par établissement. Huit écoles maternelles ont été rencontrées, 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. Issus tous deux de familles aux conditions sociales modestes, ils ont été sélectionnés après que j'ai acquis la certitude 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 tous petits.

Je n'ai retenu que la variable sexe comme critère de sélection, mon souci étant d'observer le développement des conduites langagières en tenant compte non seulement des disparités individuelles mais aussi des conditions sociales relatives aux garçons et aux filles qui accèdent au langage durant leurs trois années de crèche. Afin de les désigner au cours de cette étude, les lettres A. et M. sont respectivement utilisées pour le garçonnet et la fillette.

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 la quarantaine. 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 C.A. 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 la trentaine, 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 de la Martinique.

E/ Modes d'évaluation : les observables et autres items

a. Les conduites et les opinions

Les données recueillies au cours des entretiens, enquêtes et observations sont respectivement réparties en opinions, items et observables retenus suite à une phase préopératoire de la recherche.

Les observations des conduites langagières dans les relations adultes enfants permettent le relevé d'observables que je propose d'évaluer au moyen de l'évaluation formative qu'utilise notamment P. Perrenoud (1997) dans son approche des processus d'apprentissage.

Cette évaluation considère des conduites inscrites dans un système doté d'une norme propre qui constitue le référent de la démarche : on cherche plutôt à comprendre le fonctionnement et la dynamique d'un système (à partir de l'observation de ses différentes manifestations) qu'à établir une comparaison fondée sur une norme commune à un ensemble de systèmes. Les cinq catégories d'actes langagiers évaluées ici constituent en effet les principaux indicateurs des processus d'appropriation et de transmission que je souhaite analyser au cours de cette recherche. Le caractère formatif de cette évaluation revêt un intérêt didactique particulier en ce qu'il favorise une appréciation des distorsions impliquées dans les pratiques langagières spécifiques à chacun des niveaux d'évolution des enfants de la crèche à la maternelle.

Les opinions recueillies dans l'ensemble des entretiens ont une double fonction : celle de constituer une base de données pour les items des questionnaires d'enquête auprès du personnel d'encadrement des établissements visités et celle de fournir les orientations au relevé des représentations sociales de l'ensemble des acteurs rencontrés et concernés par le développement du langage chez l'enfant. Pour ce qui est de la première fonction nous nous reporterons au traitement des dix items de chaque questionnaire.

Des questions intermédiaires (oui / non argumentés) sont adressées aux professionnels de la petite enfance en vue d'obtenir leurs représentations des missions de leurs établissements sur le plan social, éducatif et langagier.

Ces items sont évalués sous un mode sommatif, conformément à l'approche de G. De Landsheere (1979) qui intervient à la suite d'un ensemble de tâches (ici, les réponses aux questionnaires) pour en faire un bilan détaillé évaluant l'écart entre l'hypothèse du travail d'enquête (*les représentations sociales des adultes s'occupant des enfants à la crèche et à l'école sont orientées vers une utilisation privilégiée de la langue et des supports de la culture de la France métropolitaine*) et les résultats obtenus.

En ce qui concerne les représentations sociales, issues de la deuxième fonction, l'évaluation s'organise autour de quatorze catégories communes à tous les acteurs rencontrés, une rubrique spéciale étant réservée aux représentations « marginales ».

Cette évaluation, de type sommatif en raison du caractère de bilan qu'elle revêt en aval des observations effectuées, est l'outil retenu pour traiter les représentations langagières relevées dans la présente thèse. Elle permet d'appréhender le processus de transmission dans les relations qu'entretiennent les tous petits avec les adultes qui les encadrent dans les crèches puis dans les écoles.

b. Les grilles (fonctions et exploitations)

Les grilles d'observation de cette recherche sont réparties en trois catégories qui correspondent à trois fonctions distinctes : l'approche globale des productions dans les crèches et les écoles visitées, l'approche comparative entre les adultes et les enfants, entre les niveaux de développement de l'enfant (sections des crèches et entrée à l'école maternelle), entre les différentes régions parcourues et l'approche des processus cognitifs impliqués dans les pratiques langagières observées. L'approche globale correspond à une retranscription des observables enregistrés suivant les critères retenus par notre problématique relative à la théorie des actes de langage, c'est à dire les illocutions produites en situation de communication parmi les tous petits et leur entourage dans les crèches et les écoles maternelles martiniquaises. L'approche comparative fait ressortir la diversité des forces illocutoires $F(p)$ contenues dans les différents actes langagiers des enfants d'une part, des adultes d'autre part, pour repérer les caractéristiques des échanges adultes / enfants dans le cadre du développement langagier en collectivité. Le traitement des données qui y figurent est destiné au relevé des conventions régissant les rapports adultes / enfants et au repère des éventuelles distorsions qui en découlent. La grille d'analyse a pour fonction de mettre en rapport les intentions pragmatiques des enfants et celles des adultes pour y repérer les distorsions liées à une construction intersubjective du sens. Les déclaratifs, par exemple, sont dans un premier temps relevés et quantifiés dans l'ensemble des établissements visités où on peut apprécier leur fréquence par rapport aux autres catégories d'actes. Puis les productions des enfants et des adultes en matière de déclaratifs sont comparées dans le cadre de leurs rapports asymétriques, de même que les productions de déclaratifs des sections de petits aux sections de grands dans les crèches et aux sections de petits dans les écoles maternelles pour évaluer l'évolution de cette catégorie d'actes suivant le niveau de développement des enfants observés. Enfin le rôle des déclaratifs et des autres productions illocutoires, appréhendés dans leur dimension pragmatique, est analysé dans le cadre d'un repère des distorsions susceptibles de survenir au sein des pratiques langagières liées à l'appropriation et à l'acquisition du langage.

Cette analyse se situe dans la perspective d'une approche didactique des relations adultes / enfants : celle-ci permet d'appréhender les processus qui entrent en jeu dans les interactions des tous petits avec les adultes de leur entourage.

F/ Mode de traitement :

Les données recueillies sous forme de fréquences dans les grilles d'observation ont été traitées au moyen d'une approche comparative entre les différentes catégories d'actes illocutoires d'une part, du calcul des écarts moyens entre les productions des enfants et celles des adultes, dans chaque catégorie, d'autre part. Des diagrammes présentés sous une forme combinée (colonnes et courbe) ont ainsi été constitués à partir de chacune des observations effectuées dans les crèches et les écoles. Dans chaque diagramme les colonnes présentent les fréquences des différentes catégories d'actes produits par les enfants et les adultes ; la courbe présente l'écart moyen entre les productions des adultes et celles des enfants dans chacune des cinq catégories. L'outillage statistique mis en œuvre pour le traitement des données se fonde sur le calcul des fréquences cumulées pour les comparaisons entre distributions d'actes langagiers et sur le calcul de l'écart moyen pour l'appréciation des différences entre les illocutions des enfants et celles des adultes. La significativité des différences de distribution est vérifiée au moyen du test T qui permet de comparer les moyennes de deux groupes indépendants (les enfants et les adultes) pour inférer une relation entre les composantes X et Y de la variable des disparités entre les productions des enfants et les productions des adultes. Un traitement croisé des données des crèches aux écoles puis d'une école à une autre et d'une crèche à l'autre ont pour objet d'affiner, avec le même test, mon approche de l'évolution des actes langagiers d'une part et l'évaluation des disparités entre établissements en matière de pratiques langagières d'autre part (cf. chapitre VI/troisième partie).

G/ Deux méthodes complémentaires

- la méthode quantitative (les observables)

Cette méthode concerne les observations effectuées dans les différents établissements. Elles ne sauraient être exploitables sans une quantification systématique des productions relevées parmi les adultes et les enfants rencontrés.

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 pour 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 pour 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.

- la méthode qualitative (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.

Le chapitre qui suit fait une présentation détaillée d'un corpus dont les éléments sont classés conformément à la typologie des actes de langage explicitée plus haut. Les productions qui y figurent constituent les observables relatifs aux disparités recueillies sur un échantillon représentatif³¹ dans chacune des catégories d'actes illocutoires et offrent ainsi au lecteur un aperçu des pratiques langagières qui permet de repérer les intentions respectives des locuteurs adultes et enfants.

³¹ Représentativité évaluée à partir du nombre total de crèches municipales et privées en Martinique (127 environ) et du nombre moyen d'enfants inscrits dans chaque établissement (40 enfants environ).

CHAPITRE II

PRESENTATION DES DONNEES

Ce chapitre est consacré essentiellement à la présentation des données recueillies dans l'ensemble des établissements visités. Les crèches et les écoles maternelles visitées ont fait l'objet d'observation des conduites langagières réparties en cinq catégories d'actes dont je propose de faire une approche ciblant à la fois la force illocutoire contenue dans les énoncés des locuteurs (A. Trognon 2003) et la dimension multimodale (mimo-posturo-gestuelle) de la communication (Colletta 2004) mais aussi les diversités sociales.

A/ Les actes de langage du public cible : les observations dans les crèches.

LES CRECHES (sections des petits, des moyens et des grands)

- Répartition des établissements en zones : raisons de ce découpage

Les établissements ont été sélectionnés en fonction de leurs lieux d'implantation en Martinique. J'ai entrepris de les répartir comme suit pour obtenir une couverture, la plus diverse possible, des pratiques langagières ayant cours parmi les tous petits et les adultes qui les encadrent en Martinique:

- ✓ zones urbaines résidentielles (familles socialement aisées) : périphérie de Fort-de-France
- ✓ zones urbaines populaires (familles socialement défavorisées) : Centre de Fort-de-France
- ✓ zones urbaines moyennes (familles d'origines sociales diverses):Centre de Fort-de- France
- ✓ zones rurales populaires (familles socialement défavorisées) : Nord caraïbe / Centre Nord
- ✓ zones rurales mixtes (familles d'origines sociales diverses) : Nord Atlantique

Les crèches visitées ont été les suivantes :

- La Ptite Arche (associative, privée) : quartier résidentiel de Fort de France ;
- Avec les Petits (privée) : Centre de la Martinique (Schœlcher)
- Les Zagayaks (collective, municipale) : quartier populaire de Fort de France ;
- Les Ti Zwézos (collective, municipale) : faubourg de Fort de France ;
- Les Poussinets (collective, municipale) : Nord Caraïbe de la Martinique (Morne Vert);
- Au Pti Détour (collective, municipale) : Centre-Nord de la Martinique (Gros Morne) ;
- Les Petits Carillonneurs (associative, privée) : Nord Atlantique de la Martinique (Robert).

La répartition en zones présentée ci-dessus, sans prétendre être exhaustive, propose une approche des pratiques langagières de différents établissements visités, prenant en considération la diversité sociale des publics qui les fréquentent. Les crèches n'ont, en principe, pas une organisation fondamentalement différente d'une zone à l'autre, d'une structure associative à une structure municipale, selon les dires de leurs directrices. Cependant, les familles qui les fréquentent ont des origines sociales diverses et des lieux de résidence en relation avec des pratiques sociolinguistiques variables que je souhaite observer et analyser au cours de la présente recherche. Une pré enquête réalisée auprès de cinq directrices d'établissements a en effet mis en évidence l'importance de la demande des parents dans le fonctionnement des crèches : les choix et les projets tiennent compte des positionnements sociaux, exprimés ou non, des familles qui confient leurs enfants au personnel de ces structures d'accueil. Aussi m'est-il apparu important d'appréhender l'intervention et la diversité de cette demande d'un établissement à l'autre pour mieux discerner les constantes dans les situations de communication parmi les adultes et les tout petits.

Nous avons pu voir au chapitre I (première partie) que les crèches sont majoritairement implantées dans l'agglomération du centre de l'île où se concentre une grande partie de la population (170000 habitants sur 380000) : cette zone urbaine est composée en son centre de quartiers populaires où résident des familles aux revenus modestes ("zones urbaines populaires") et de quartiers où résident des familles aux revenus moyens ("zones urbaines moyennes"). Dans la périphérie des villes du centre on rencontre notamment des quartiers résidentiels ("zones urbaines résidentielles") où vivent les familles "aisées".

Nous verrons lors de l'analyse des observations combien la demande des familles peu varier d'une zone à l'autre dans cette agglomération. En zone rurale on distingue également des quartiers populaires où résident des travailleurs agricoles ou des employés et des lotissements où on trouve des cadres aux revenus moyens ou les cadres supérieurs de l'île. Les crèches, plus rares dans ces zones, accueillent diversement les familles "modestes et les familles "aisées" avec qui elles doivent composer pour organiser l'encadrement des enfants qui leur sont confiés en dépit des disparités.

Les observations collectives dans les dix crèches ont été effectuées de décembre 2003 à mai 2006, sur une période de trois mois pour chaque établissement, soit une séquence de 30 minutes pour chacune des trois sections dans une année.

Ce choix a été établi suite aux suggestions du personnel des premiers établissements visités (particulièrement les auxiliaires de puériculture) qui, sensibilisé par l'objet de mon étude, a jugé opportun de m'introduire au vécu de l'ensemble des sections. Au début je souhaitais en effet n'observer que la section des moyens et celle des grands où je pensais recueillir un matériel langagier plus exploitable parmi des enfants ayant commencé à parler. L'une des crèches a été retenue pour les observations individuelles d'un garçon et d'une fille durant trois années, de la section des petits à la section des grands, avec la fréquence de trois observations par année et par enfant.

Les situations observées se situent toutes le matin entre la collation de 9 heures (jus) et le déjeuner de 11 heures, en accord avec les équipes d'accueil et par rapport à l'intérêt que représente cette période de la journée en matière de programmation d'activités.

La diversité des activités présentées correspond au rythme de fonctionnement habituel des établissements visités, sachant que chaque équipe a préalablement élaboré un projet s'échelonnant en moyenne sur une à deux années et pris en compte le niveau de développement sensoriel (couleurs, formes, toucher, goût...) et moteur (latéralité, motricité, expressions corporelles...) des enfants ainsi que leur niveau de connaissance (découverte de l'environnement, de pays de cultures).

Parmi les séquences observées et situées indifféremment, on compte 3 activités de motricité (dont deux de motricité fine), 3 séquences de jeux libres, 3 moments de lecture commentée, 4 séquences de chants rythmés, 3 séquences d'accueil, 4 séquences de repas, 3 moments de soins, 4 séquences de comptines.

Arrêtons-nous un moment sur les caractéristiques des séquences observées :

- **Les jeux libres** pratiqués entre enfants et entre adultes et enfants, qualifiés ainsi en raison de la souplesse des règles les structurant (prescription limitée de procédures), interviennent souvent à l'issue de moments éprouvants pour les enfants, après le départ des parents, à la fin de la toilette, avant ou après la visite du médecin, enfin en intermède entre deux activités dirigées. Les adultes observent généralement les enfants évoluant spontanément dans leurs espaces à travers des explorations buccales, tactiles, visuelles, kinésiques et des interactions verbales. Ils s'y impliquent volontiers par moments, consentant à régresser en simulant des expressions émotionnelles pour mieux entrer en communication avec les tous petits (production mutuelle d'expressifs). Si les actes de langage et les conduites des locuteurs y sont gratuits, les adultes qui les encadrent veillent toutefois à une certaine sécurité et une certaine discipline (ex : sorties de l'aire de jeu ; conflit à propos d'un jouet).
- **Les comptines**, généralement consacrées aux découvertes, corporelles, sensorielles ou environnementales, interviennent au moment des regroupements effectués au début et au terme des activités quotidiennes. De très courte durée (2 à 3 minutes) elles sont censées mobiliser l'attention d'un groupe et activer une participation collective à un exercice sollicitant des réponses verbales codées renforcées par des coverbaux mimo-posturo-gestuels (Colletta 2004) conventionnels. On y observe principalement des assertifs et des déclaratifs et le corps y est fréquemment sollicité comme moyen (ex : repères) ou comme but (découvertes).

- **Les chants rythmés** sont des séquences d'activité intense au cours desquelles le corps est sollicité dans son ensemble à travers une motricité (ex : frappement de pieds et de mains) et des expressions (ex : mimiques, gestes, danses) venant étayer les productions verbales collectives. Ils sont l'occasion d'animations, d'expressions et de transmissions culturelles mais ont surtout pour objet d'activer de manière ludique une dynamique dans un groupe d'enfants entre deux activités sollicitant davantage l'attention. Les dialogues d'actions langagières s'y déroulent plus spontanément entre adultes et enfants et avec une expression plus ostensible fondée sur un désir de percevoir et d'être perçu dans une assemblée en mouvement autour d'un ou plusieurs thèmes partagés. Comme pour les comptines on y décèle un renforcement dynamique (plus spontané ici) des coverbaux mimo-posturo-gestuels aux différentes productions langagières. Toutes les catégories y sont volontiers employées notamment le langage familier.
- **Les repas** constituent des moments essentiels dans la journée des enfants qui y sont confrontés à des pratiques sociales et langagières auxquelles ils doivent se familiariser pour s'adapter à la vie en collectivité (ex : attente de son tour). De plus ils y font des découvertes sensorielles (ex : le goût) et motrices (ex : postures et gestes adaptés) renforcées par les interventions informatives ou/et régulatrices des adultes. Dans ces moments ce sont les adultes qui produisent le plus d'actes langagiers (principalement des directifs et des promissifs), les enfants utilisant plutôt les regards (parmi les plus petits) et/ou des expressifs (parmi les moyens et les grands). On constate ici que les coverbaux (regards, mimiques, gestes) sont constitutifs du langage parlé qu'ils précèdent puis étayent à travers les différentes conduites langagières des enfants de six à trente-six mois.
- **La séquence de lecture commentée** est l'occasion pour les enfants de découvrir le monde au contact des locuteurs adultes et au moyen de livres illustrés, en se familiarisant avec les usages du langage oral. Cette activité est contrôlée par l'adulte qui sollicite l'attention et active la participation verbale en employant une voix feinte (chantante) et de nombreux expressifs, déclaratifs et assertifs accompagnés de mimiques (expressions d'étonnement), de gestes souvent amples, la position étant généralement assise face aux enfants assis eux aussi sur un tapis délimitant l'espace d'écoute et d'échange. Les enfants expansifs porteurs des meilleures compétences langagières participent plus activement au volet verbal de cet exercice (nombreux assertifs et déclaratifs valorisant le sujet dans le groupe), parfois au détriment des plus timides qui se limitent aux regards ou autres postures et mimiques. Les moments d'expression collective sont activés par les sollicitations verbales de l'adulte en fin de certaines phases (clés aux yeux de l'adulte) ou en fin de récit, lorsque ces sollicitations appellent une réponse générale productible par toute l'assemblée.
- **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 de la section 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. ! »). Cette petite convention est suivie d'un échange plus direct entre les adultes, échange durant lequel on observe une différence de hauteur dans les intonations respectives des deux locuteurs, le parent restant sur un registre modéré s'adressant à l'auxiliaire de puériculture, cette dernière employant par moment un ton au dessus qui donne l'impression qu'elle s'adresse à la fois au parent, à l'enfant et à ses pairs de la section, particulièrement lorsqu'il s'agit de mettre l'accent sur les progrès de l'intéressé (étonnements ou affirmations).
- **Les soins (toilette et habillage)** sont un moment encadré verbalement par l'adulte qui se montre généralement plus directif avec les plus grands (fréquence des directifs) et plus empathique avec les plus jeunes (fréquence des promissifs). Ce moment privilégié est vécu par les plus jeunes comme un rapport intime avec l'adulte référent (sollicitations du regard ; peu de productions verbales) et comme l'occasion pour les plus grands de se montrer autonomes et plus enclins à l'émulation (productions de déclaratifs et d'assertifs relatifs à l'autonomie et à la socialisation des conduites).

Ces différentes situations de communication ont un cadre spatio-temporel commun. Le setting que propose C. Kerbrat (1996) pour décrire les composantes des interactions verbales me semble convenir à celles qui font l'objet de la présente recherche. Le cadre spatial où elles se déroulent, en dehors des variables physiques dues aux caractéristiques de chaque situation observée, est ici envisagé surtout sous l'angle de sa fonction sociale, didactique et institutionnelle. Cela renvoie aux missions principales des crèches, à savoir le bien-être des tous petits, leur développement sensorimoteur, leur socialisation et leur maîtrise du langage oral. Ces missions correspondent à la fois aux indications des autorités de tutelle et aux attentes des parents qui constituent le référentiel des pratiques langagières en cours dans les différentes situations observées.

Les interactions entre adultes et enfants sont en effet régies à la crèche par des règles imposant un emploi « correct » du langage parlé (parler le français ; éviter le parler « bébé »), l'acquisition de conduites adaptées à la vie en collectivité (prise en compte des autres ; autonomie) et le renforcement des dispositions aux découvertes (l'écoute ; l'attention ; la créativité). Le cadre temporel des échanges, toujours en référence au « setting » proposé par C. Kerbrat, est constitutif des rituels qui les régulent. Il détermine en effet l'orientation des conduites des locuteurs en présence à travers les conventions qu'il prescrit à des moments donnés qui s'inscrivent dans le déroulement général des activités quotidiennes d'une crèche. Par exemple, la collation du matin a toujours lieu vers neuf heures, avant les activités du jour : une consigne directive (adressée aux enfants par l'adulte référent), une chanson ou une comptine (reprise par le groupe sous le contrôle de l'adulte) est consacrée au rassemblement des enfants qui sont répartis en sous groupes de quatre à cinq assis autour de petites tables, en position d'attente face à leurs timbales respectives qu'un adulte viendra remplir une à une après avoir décrit la composition du jus et repris les consignes relatives aux conduites et postures à tenir à table. La dégustation est accompagnée d'échanges d'expressifs et d'assertifs entre enfants (positionnement social) et de productions de promissifs et de directifs par les adultes (encadrement). Ce moment arrive à sa conclusion avec le ramassage des timbales et une évaluation verbale (adressée aux enfants) de sa passation.

Une chanson ou une comptine annonce alors le passage à l'activité prévue et annoncée depuis la phase d'accueil du matin. On ne passe pas d'un moment à un autre sans l'annoncer au moyen d'une chanson, d'une comptine et/ou d'une consigne, et les différentes phases d'un même moment sont ponctuées de directifs et de promissifs encadrant et contenant les conduites des enfants.

Les données ont été relevées selon le principe suivant : la quantification des productions verbales relevées ; la répartition de ces productions en cinq catégories d'actes ; le calcul systématique de la fréquence de chaque catégorie d'actes ; l'écart moyen entre les fréquences des productions des enfants et celles des adultes correspond à la différence entre ces fréquences divisée par 2 ; ces données sont inscrites dans un tableau à double entrée faisant apparaître les cinq catégories d'actes observées, les locuteurs adultes et enfants, enfin les productions chiffrées de ceux-ci dans chaque catégorie.

Un graphique est obtenu à partir des données de ce tableau traité par un classeur open office (OpenOffice.org calc) dont la feuille de calcul permet la traduction schématisée des résultats chiffrés.

a) Etablissement « Les Poussinets » :

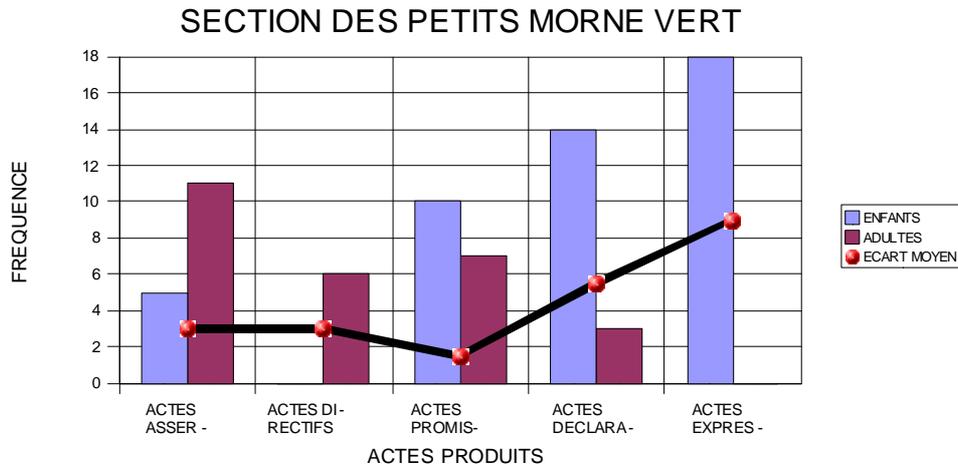


FIGURE N° 1 : ACCUEIL DU MATIN / REPOS ; HUIT ENFANTS

A la crèche «Les Poussinets» implantée dans une zone rurale du nord de la Martinique, l'observation d'une section de petits et de son référent adulte a mis en évidence une prépondérance des actes promissifs, déclaratifs et expressifs parmi les enfants, l'adulte produisant essentiellement des actes assertifs et directifs.

L'écart moyen qui rend compte des disparités entre enfants et adultes dans chaque catégorie d'actes permet de constater que les différences les plus significatives se situent au niveau des actes expressifs produits exclusivement par les enfants, l'écart le plus faible étant repérable au niveau des actes promissifs qui sont d'une fréquence comparable entre les enfants et l'adulte.

Les assertifs ont été employés par les adultes pour accueillir les enfants arrivant dans le groupe et pour décrire et attirer l'attention sur la présence des autres enfants déjà endormis (ex : l'auxiliaire de puériculture s'dressant à un petit garçon qui arrive en pleurant «... tu arrives au moment où tous tes camarades sont entrain de dormir... »). Ces actes ont été produits par les enfants pour désigner un objet dont ils voulaient de saisir (ex : indication du regard et de l'index du biberon d'un pair) ou pour répondre aux sollicitations verbales de l'adulte référent (ex : - l'adulte « c'est un ballon, un bal-lon » ; - l'enfant « bayon... »).

Les directifs produits à une faible fréquence mais exclusivement par les adultes correspondent aux consignes appelant au calme et au partage des jouets dans l'espace vital des enfants (ex : - l'adulte sollicitant l'attention de son groupe : « je veux voir toutes les petites mains, on lève les mains »).

Les promissifs ont été produits par les enfants au moment du partage des jouets ou autres objets (ex : - un enfant tendant un jouet à un pair : « tin... »), lorsqu'il fallait négocier l'appropriation d'un objet manipulé par un pair, cette négociation bénéficiant de la médiation de l'adulte. Celui-ci initiait par ses actes de langage la production des actes promissifs (ex : - l'adulte à un enfant refusant de partager : « passes la voiture à S. un moment, tu pourras rejouer avec tout à l'heure... »).

Les actes déclaratifs ont souvent été employés par les enfants pour reprendre des actes du même type produits par l'adulte à leur attention, mais aussi pour protester face à la résistance d'un pair refusant de céder un objet (ex : - l'adulte référent : « les jouets sont à tous les enfants ici »). Ces actes, produits par l'adulte, sont venus renforcer les actes directifs intervenus pour donner des consignes à certains enfants du groupe : déclaratifs et directifs étaient souvent employés simultanément, comme pour argumenter les consignes émises (ex : - l'adulte référent s'adressant à son groupe : « c'est l'heure de notre petite chanson... venez tous sur le tapis »).

Les actes expressifs, produits exclusivement par les enfants, sont intervenus essentiellement sous forme d'idiosyncrasies (ex : - un enfant à la fin d'une chanson en frappant des mains : « bavoo ! ») ou de pleurs durant la phase d'immersion de la dyade mère enfant, après la subtilisation d'un jouet ou au moment du réveil causé par une action d'un des enfants (déplacement, cris, manipulation d'un objet).

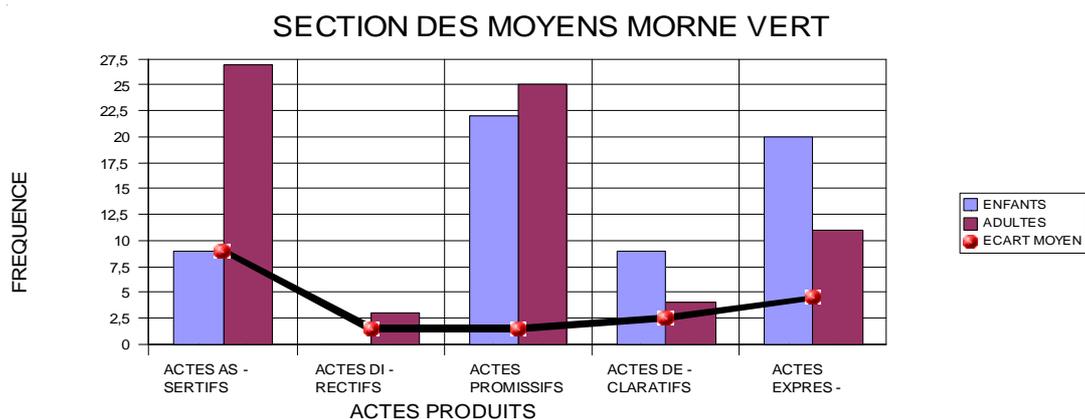


FIGURE N° 2 : ENFILAGE DE PERLES ; SIX ENFANTS

Dans le même établissement, passons à la section des moyens où un groupe d'enfants vient d'entamer une activité d'enfilage de perles avec ses deux adultes référents. On observe que dans cette section, les actes directifs sont produits à une faible fréquence.

La figure numéro 2 nous montre que les adultes emploient prioritairement des actes assertifs et des actes promissifs, vraisemblablement pour introduire puis contenir l'action en cours dans le groupe lorsque, par exemple, l'adulte référent présente le matériel (description des couleurs et des formes des perles) et les caractéristiques de l'activité (procédure pour l'enfilage des perles) au groupe d'enfants tout en encourageant ou en relançant la participation de certains (ex : « tu vas voir le beau collier que tu sais faire... »). En dehors des actes assertifs où les adultes sont nettement plus productifs que les enfants, l'écart moyen révèle une faible disparité entre les interventions des enfants et celles des adultes.

Les expressifs sont les seuls actes produits majoritairement par les enfants, particulièrement par l'un d'entre eux qui résiste aux sollicitations des adultes et s'approprie le matériel de ses voisins de table. Notons cependant que les adultes en produisent également, ce qui renvoie à la dynamique observée lors de l'échange adultes-enfants où les productions mutuelles d'expressifs se renforcent les unes les autres.

Les actes assertifs employés par les adultes ont eu une fonction descriptive et explicative liée à l'encadrement des enfants durant une activité qu'ils découvraient : les indications sur la procédure à appliquer et sur les caractéristiques du matériel employé ont contribué à mettre en place la séance d'enfilade puis à accompagner le groupe d'enfants dans son évolution vers la production de colliers plus ou moins volumineux.

Les enfants ont employé cette catégorie d'actes pour désigner par leurs couleurs ou leurs formes les pièces utilisées pour l'enfilage (boules, cubes...) et pour reprendre les mots de vocabulaire nouveaux introduits par les adultes (ex : - l'adulte « tu as pris la boule jaune... la boule jaune ; - l'enfant « jaune ! »).

Les actes directifs qu'ont produit les adultes se sont surtout orientés vers des consignes relatives à la procédure pour l'enfilage ou des consignes de conduite à l'attention d'un des enfants qui avait tendance à anticiper sur le choix des objets à utiliser ou à agir en rupture avec le reste du groupe (ex: « N., tu arrêtes de prendre les perles de tes camarades, tu as les tiennes ! »).

Les actes promissifs témoignent, par leur importance et la proximité entre adultes et enfants en matière de production, de l'intérêt commun pour cette activité, de la fréquence des échanges adultes / enfants mais aussi des interactions enfants / enfants.

Ces actes promissifs ont été employés par les adultes pour instaurer l'émulation parmi les enfants et pour contenir leur motivation durant l'enfilage (ex : « nous pourrons montrer les plus jolis colliers »).

Les enfants les ont produits pour solliciter leurs pairs lorsqu'ils souhaitaient se saisir d'un objet mobilisant simultanément leurs intérêts respectifs (ex : - un enfant « Nicolas a pris mes affaires » ; - Nicolas « tiens » [un de ses cubes]). Les propositions d'échanges ont été utilisées pour négocier mais les interventions des adultes venaient souvent réguler la répartition des objets les plus convoités en raison de leurs couleurs ou de leurs formes (ex : - l'adulte suite au premier enfant « tu peux prendre des perles dans la grande boîte »).

Les actes déclaratifs employés prioritairement par les enfants ont permis à certains de se positionner dans l'action par rapport à leurs pairs en renforçant, par exemple, un compliment de l'adulte relatif à une de leurs productions (ex : - l'adulte au groupe « regardez comment le collier de Sandra est joli »; - Sandra « c'est mon co-yer ! ») ou en comparant leurs performances à celles des autres enfants du groupe.

Cette même catégorie d'actes a été produite par les adultes pour réguler les rapports entre les plus ou moins performants et motiver les enfants les moins impliqués (ex : - l'adulte : « le collier de Sandra a plus de couleurs que celui de Nicolas ! »).

Les actes expressifs, produits essentiellement sous forme d'idiosyncrasies par les enfants pour exprimer leur joie d'avoir réussi (ex : - Nicolas en parlant de lui-même « Nicolas a gagné ! ») ou d'obtenir un objet désiré (ex : - Sandra « ouéé ! ») et leur impatience face au refus d'un pair et un interdit imposé par un adulte (ex : « aah ! »). Il est à noter que les expressifs ont également été employés par les adultes qui, en réponse à certaines interventions, ont exprimé joie ou protestation en simulant plus ou moins (ex : - l'adulte face au collier de Sandra « ouais, c'est super ! ») pour rester dans le ton des échanges avec les enfants.

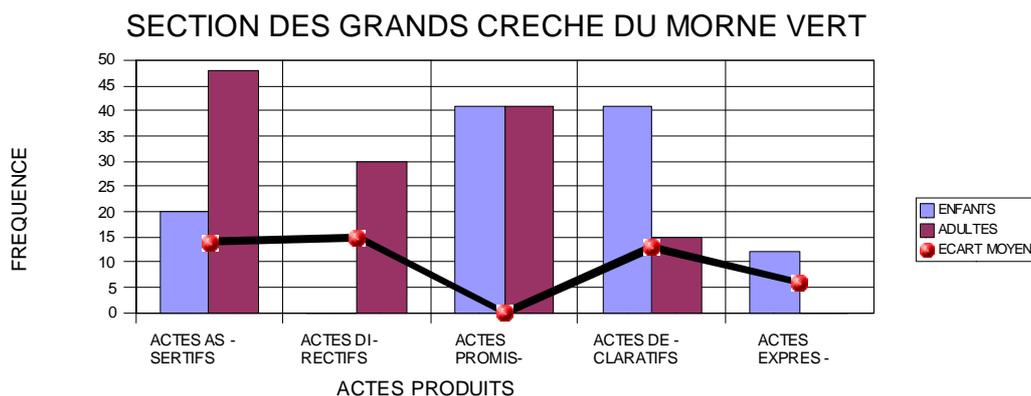


FIGURE N° 3 : ENCASTREMENTS / ASSEMBLAGES ; HUIT ENFANTS

Enfin, dans la section des grands de cette crèche, l'adulte référent a proposé une activité d'encastrement et d'assemblage à un groupe de huit enfants. On peut constater une prédominance des assertifs produits par l'adulte soucieuse de décrire la situation et ses éléments avec un vocabulaire qu'elle souhaite renforcer ou faire découvrir aux enfants (ex : - l'adulte introduisant l'activité « ... chaque forme correspond à un emplacement sur la planche qui est devant vous »). On remarque aussi que les promissifs sont produits à une grande fréquence et de manière équivalente par les enfants (deux garçons et deux filles) et l'adulte. Ceci peut s'expliquer par une forte tendance des enfants à vouloir montrer leurs capacités à communiquer avec un vocabulaire adapté, en réponse aux sollicitations et aux renforcements de l'adulte.

Ici, les déclaratifs sont majoritairement employés par les enfants qui ont tendance à évoquer leur vécu familial pour les mettre en rapport avec des moments de l'activité en cours.

L'écart moyen présente une disparité globale entre catégories d'actes : l'écart entre enfant et adulte culmine notamment au niveau des directifs et est nul au niveau des promissifs.

Les actes assertifs produits par les enfants pour décrire le matériel (couleurs, fonctions...) et pour répondre aux sollicitations de l'adulte interviennent ponctuellement au cours de l'activité, comme pour rythmer celle-ci.

Les actes directifs employés exclusivement par les adultes sont orientés vers la conduction des échanges dans l'activité (distribution de la parole, correction d'énoncés...) et une énonciation des consignes plus stricte que dans les deux sections précédentes. Cette directivité plus prononcée peut s'expliquer par une prise en compte de l'âge des enfants et de leur niveau de compréhension des règles relatives aux situations de communication collective (tours de parole, vocabulaire, achèvement de tâches...).

Les actes promissifs produits massivement par les enfants et l'adulte interviennent dans les échanges pour réguler les conduites des locuteurs : les enfants sollicitant leurs pairs (ex : « bonjour Allan, tu as bien dormi ? »), l'adulte pour encourager les bonnes réponses ou gratifier les bons résultats (ex : « ceux qui ont terminé leur encastrement pourront commencer à assembler les images, comme Dominique »).

Les actes déclaratifs sont ici prioritairement employés par les enfants (un garçon et une fille en particulier) pour se positionner par rapport à leurs pairs dans le groupe en activité : l'évocation par le garçon d'évènements ou d'objets issus de son vécu familial ont souvent constitué un moyen de montrer au reste du groupe son niveau de compétence (ex : « ...mon papa m'a donné un comme ça pour mon anniversaire »).

L'adulte emploie ici ces actes pour réguler les conduites d'apprentissage plus ou moins adaptées des enfants du groupe (ex : - l'adulte s'adressant au groupe « il faut plus de temps à Elodie pour terminer »).

Les actes expressifs produits exclusivement par les enfants ont une fréquence beaucoup plus faible que dans les deux groupes précédents en raison du niveau de développement plus avancé que leur procurent les possibilités de s'exprimer prioritairement avec des promissifs, des descriptifs et des assertifs. Ces derniers actes sont en effet plus orientés vers la communication verbale pratiquée par les locuteurs adultes, moins centrés sur une motivation égocentrique.

Nous observons donc dans cette section que la baisse de fréquence des expressifs parmi les enfants correspond à une augmentation significative des actes illocutoires déclaratifs et promissifs, ce qui peut s'expliquer par la maturation progressive des conduites langagières des tous petits au contact des productions des adultes. Ces derniers font d'ailleurs un usage croissant des assertifs, des promissifs et, dans une moindre mesure, des directifs pour accompagner la progression des enfants vers l'adoption des usages sociaux et linguistiques du langage parlé.

b) Etablissement « Au Pti Détour » :

La crèche du Gros Morne, «Au Pti Détour», est située au centre Nord de la Martinique, zone rurale à l'intersection de deux autres villes (Saint-Joseph et Sainte-Marie). Cette petite unité est une crèche collective (municipale) avec du personnel formé pour encadrer une soixantaine d'enfants répartis en trois sections (trois à quatre auxiliaires de puériculture par section). Les familles qui la fréquentent sont issues de milieux sociaux divers, généralement du secteur professionnel du tertiaire, parfois des parents sans profession en situation sociale difficile (ils bénéficient du soutien pédagogique et éducatif de l'établissement).

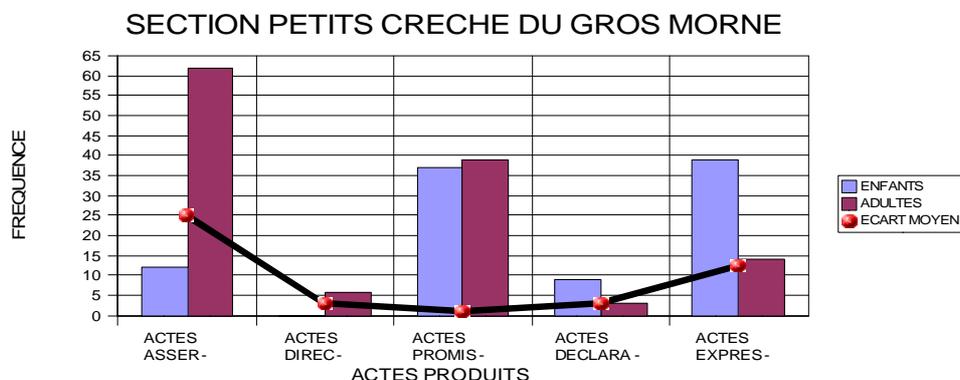


FIGURE N° 4 : JUS DU MATIN / JEUX LIBRES ; DIX ENFANTS

Dans cette section fréquentée par les tous petits de 6 à 10 mois, l'adulte référent qui établit la communication avec un enfant (jeux libres, chansons, alimentation, câlins...) a tendance à s'accroupir, s'asseoir ou s'allonger, postures adaptées à l'accompagnement des conduites sociales en général.

Les actes assertifs et promissifs ont été majoritairement produits par l'adulte référent. Les enfants ont surtout produit des expressifs et des promissifs. C'est une section de tous petits, d'où la faible fréquence des assertifs, des déclaratifs et des directifs.

Les assertifs, massivement employés par les adultes, sont orientés vers la description des actions des enfants (déplacements dans l'espace, manipulations d'objets, interventions verbales...) et l'introduction de certaines situations (ex : - l'adulte s'adresse à un garçon de 7 mois « tu connais cet instrument ? C'est un chacha... touche »). Cette catégorie d'actes, beaucoup moins employée par les enfants en raison de leur âge, révèle parmi ceux-ci des intentions relatives à la confirmation (ex : - l'adulte à un enfant de 9 mois « tu as fini ton jus? » [Autre adulte] ; - l'enfant tendant sa timbale « ga » [pour tiens]), à la contestation et à l'insistance, notamment lors de l'échange ou de la saisie d'objets entre pairs.

Les directifs sont ici les actes les moins employés en raison de l'empathie qui se manifeste prioritairement dans les relations entre adultes et enfants. Les actes des adultes référents de cette section de petits sont en effet motivés par des intentions essentiellement relatives aux soins, aux jeux libres, à l'alimentation et à l'animation d'activités. L'écart moyen à ce niveau indique une faible amplitude entre les productions des adultes et celles des enfants, ces derniers ne se manifestant pas dans ce domaine.

Les promissifs sont, une fois de plus, les actes langagiers employés par les enfants et les adultes à des fréquences élevées et très comparables. L'écart moyen à ce niveau traduit cette similitude qui reproduit les caractéristiques des échanges enfants / adultes dans cette section : les sollicitations des enfants rencontrent les conduites d'écoute et de prévention des adultes qui tendent parfois à anticiper les actes et les intentions communicatives des tout petits. La puéricultrice voit, par exemple, G. (9 mois) observer un instrument de percussion (calebasse munie de perles à agiter) : elle lui demande « tu veux jouer avec ? » tout en se saisissant de l'instrument et en commençant à le secouer avant de le déposer devant lui. G. pose la main sur l'objet, le fait rouler un peu sur le tapis puis le suçote et le tapote.

Les déclaratifs, généralement peu employés dans ce groupe, ont une fréquence plus élevée parmi les enfants qui en usent surtout entre eux pour se positionner face à un objet (jouet...) simultanément convoité par deux ou plusieurs sujets à la fois (ex : - G. à un autre à qui il vient de prendre la calebasse : « à moi »).

Les adultes les utilisent généralement pour renforcer les actes des enfants, notamment lors des soins ou des repas (ex : « tu as bu tout ton jus... c'est bien ! »).

Les expressifs sont les productions privilégiées des enfants : ils sont transversaux à l'ensemble des situations rencontrées tant avec les pairs qu'avec les adultes et constituent un étayage pour les conduites de sollicitation non verbales (gestuelles, indications).

Ce sont des pleurs, des cris de protestation (ex : lorsque la puéricultrice tarde à répondre aux appels relatifs l'alimentation ou aux soins). Les adultes emploient les expressifs lorsqu'ils adoptent des conduites régressives pour jouer (jeux libres), chanter ou simplement entrer en communication avec les tous petits (ex : Ces éclats de rires, ces petites exclamations, ces phrases formulées à la troisième personne du singulier (ex : « bravo à Jérémy ; il a déposé sa timbale tout seul ! »), sont prononcés avec une voix feinte et accompagnés de postures s'adaptant aux tailles et positions des enfants (assis, accroupis, allongés sur le dos ou sur le ventre).

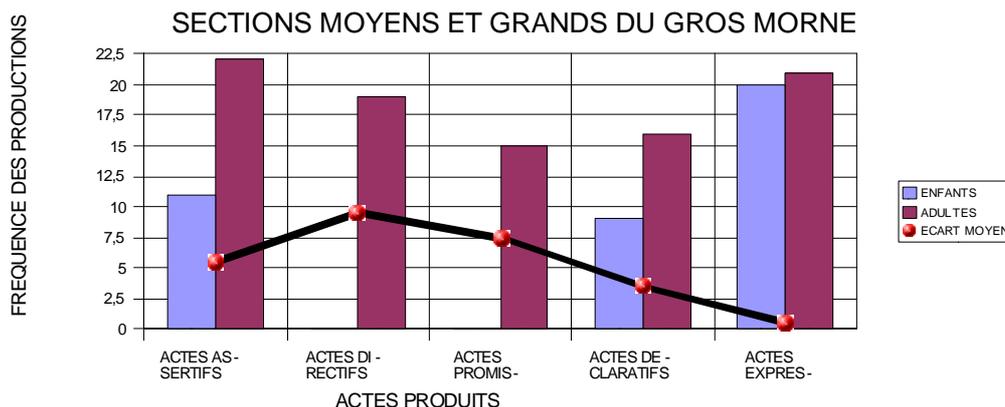


FIGURE N° 5 : LECTURE / MAQUILLAGE ; ONZE ENFANTS

En pleins préparatifs des festivités du carnaval, la section des moyens et la section des grands s'activent en voisines autour des ateliers de lecture, de maquillage et de musique.

L'observation commence au moment où le groupe des moyens fait la découverte et l'exploration d'un nouveau collier que porte la puéricultrice ce jour-là. A cette occasion de nombreux actes assertifs sont produits par l'adulte qui présente ce collier tout en renforçant la curiosité des plus timides restés en retrait et en invitant chacun à toucher (position accroupie de l'adulte face aux enfants debout, l'adulte décrit son collier « le collier de M.-A. a beaucoup de couleurs ! »).

Cette exploration collective qui entraîne la production d'assertifs relatifs à la couleur provoque rapidement un désir d'appropriation exprimé à travers des déclaratifs (ex : - un enfant se saisissant du collier : « cé à moi ») régulés par des promissifs de l'adulte (ex : « tout le monde peut toucher »). L'auxiliaire de puériculture ramène le calme au moyen de directifs (« maintenant on s'assoie ! Tout le monde s'assoie ! »). Elle entame la lecture d'un livre illustré, lecture passablement suivie par son groupe de moyens mais qui attire particulièrement la curiosité de trois enfants du groupe des grands qui se sont rapprochés.

Ces trois « intrus » répondent activement aux sollicitations adressées par l'adulte à leurs pairs du groupe des moyens (ex : - l'adulte : « où est passé coin-coin ? » [Le petit canard, héro de l'histoire]) suscitant peu à peu parmi ceux-ci une émulation à l'origine de la production de déclaratifs, commentaires de l'histoire racontée (- un des grands : « il est perdu » ; - l'autre grand : « il veut trouver sa maman »). L'adulte intervient toutefois pour renvoyer les « intrus » dans leur groupe d'origine, un emploi répété de directifs les concernant (ex : - l'adulte : « maintenant, mes chéris, vous retournez dans votre groupe ! »). Dans cette catégorie d'actes l'écart moyen est élevé car les enfants n'en produisent pas contrairement à l'adulte.

L'absence de promissifs parmi les enfants s'explique aussi par le type d'activités proposées, centrant leur attention sur les sollicitations de l'adulte. Les promissifs produits par l'adulte ont essentiellement pour objet de réguler les conduites des enfants, de maintenir leur attention et de renforcer leur participation à l'exercice en cours (ex : - l'adulte s'adressant à une enfant qui s'est mise à pleurer : « ooh, on t'a pris ta petite étoile ?... tu vas la retrouver... »).

La lecture est suivie d'une pause détente animée par une comptine qui obtient une adhésion plus importante du groupe car elle est ponctuée de roulades, de bravos et d'exclamations orchestrés par l'adulte référent. C'est l'occasion d'une production massive d'expressifs (ex : « et puis on a rouléé ! » [au sol]) tant de l'adulte que des enfants qui lui répondent en l'imitant, la gestuelle venant renforcer la participation (écart moyen globalement faible).

Entre temps l'atelier de maquillage s'est mis en place, animé par deux auxiliaires de puériculture qui s'occupent à tour de rôle des enfants des deux groupes. Les adultes y produisent de nombreux promissifs relatifs à l'intérêt esthétique de l'opération (ex : « Tania sera jolie...comme un vrai papillon ! ») et des assertifs expliquant l'objet du maquillage dans le carnaval (ex : « au carnaval, tout le monde est beau, on se déguise... »).

Par contre les enfants se contentent d'observer et de vivre l'évolution des travaux, ne produisant que de rares expressifs sous forme d'exclamations, d'étonnement ou d'admiration face aux résultats.

Enfin, un appel lancé par l'adulte référent des « carillonneurs » (section des moyens) annonce l'ouverture de l'atelier musique où les enfants concernés font ce jour-là l'expérience de l'utilisation de la flûte (« j'appelle les carillonneurs »). Une flûte est remise à chacun, sans consigne précise au départ si ce n'est que de « faire de la musique ».

La plupart des enfants se mettent immédiatement à souffler dans l'instrument, deux puis trois d'entre eux ayant choisi de s'en servir taper sur le sol. Un garçon refuse obstinément la flûte que lui tend l'adulte (« non... je veux pas »), malgré l'insistance de celle-ci. Peu d'actes de langage sont produits à cette occasion qui constitue plutôt une séquence de découverte libre. Les directifs produits par l'adulte lorsque celui-ci initie l'activité puis y met un terme sont ici les principaux observables verbaux en dehors des déclaratifs échangés lors du refus de participation.

En conclusion on peut dire que les expressifs ont été les actes de langage les mieux partagés par les enfants et les adultes, un décalage marquant entre leurs productions respectives étant repérable au niveau des directifs et des promissifs. Les assertifs et les déclaratifs sont plus modérément répartis entre enfants et adultes, avec toutefois une prépondérance des productions de ces derniers.

c) Etablissement « Ti Zwézos » :

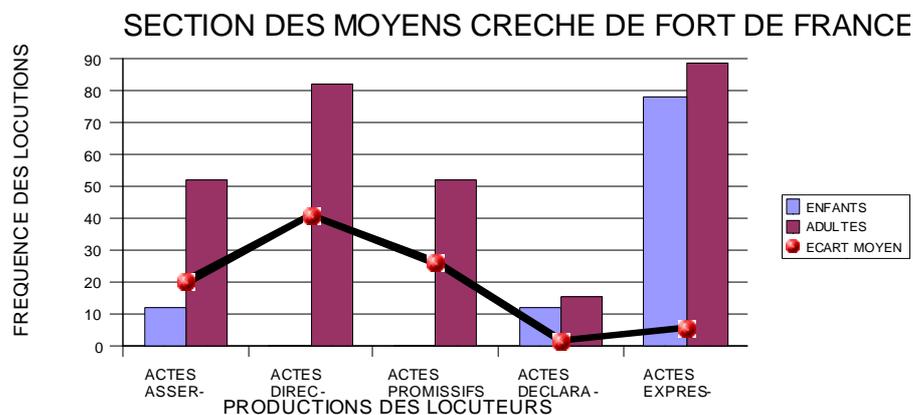


FIGURE N° 6 : SEANCE DE MOTRICITE ; NEUF ENFANTS

La crèche « Ti Zwézos » (petits oiseaux) est un établissement municipal situé en centre ville à Fort de France, chef lieu de la Martinique. Les observations y ont été réalisées dans les mêmes conditions que dans les précédents établissements, de la section des petits à la section des grands mais je n'en présenterai ici qu'un extrait, l'observation du groupe des moyens qui témoigne bien du fonctionnement de l'établissement dans son ensemble.

Cette unité d'une soixantaine d'enfants environ, encadrée par une éducatrice et une douzaine d'agents et d'auxiliaires de puériculture, accueille en zone urbaine des familles de milieux sociaux divers (cadres moyens, employés, demandeurs d'emploi...).

Cette section de moyens est composée d'une douzaine d'enfants (neuf présents ce jour-là) encadrés par les quatre auxiliaires de puériculture qui les connaissent depuis la section des petits. Pour préserver une stabilité des repères affectifs et sociaux, le groupe de l'année précédente se retrouve avec les mêmes adultes référents.

L'activité observée est une séance de motricité où les enfants doivent effectuer un parcours en contournant des obstacles (cônes et cerceaux en plastique) puis en passant par un petit tunnel aux parois transparentes. Le groupe qui vient de prendre sa collation matinale (jus) est placé le long du mur en position assise, face à l'adulte (assise également) qui entonne, suivie des enfants, une puis deux chansons connues de l'assemblée (« ainsi font les petites marionnettes » et « meunier tu dors » ponctuées des bravos des enfants) avant d'annoncer l'exercice à effectuer (passer autour ; passer dedans ; passer dessous).

Elle commence alors à placer les éléments constituant le parcours en prenant soin de les faire nommer et toucher. Pour décrire le parcours, elle l'effectue avec un enfant en décrivant ses actes successifs du début à la fin et en demandant aux autres de rester assis (rappels à l'ordre). Chaque enfant est appelé à tour de rôle pour effectuer ce parcours.

Les regards sont attentifs, parfois craintifs voir apeurés chez certains au moment du passage dans le tunnel, d'autres se dispersent un peu, et des bravos sont sollicités par l'adulte à la fin de chaque parcours.

De nombreux directifs sont produits par l'adulte pour donner les consignes et réguler les conduites des enfants durant l'exercice. Les assertifs qu'emploie l'adulte servent à expliciter les consignes et les enchaînements effectués à chaque parcours ; ceux que produisent les enfants sont des reprises partielles (sollicitées par l'adulte) des consignes. Les promissifs sont produits par l'adulte lors de l'annonce de l'activité et à l'attention des enfants au début et durant chaque parcours. Comme pour les actes directifs on n'observe ici aucune production des enfants qui, compte tenu des caractéristiques de l'exercice, doivent rester attentifs aux consignes et aux « performances » de leurs pairs. C'est au niveau des expressifs que les productions de l'adulte et des enfants sont comparables en matière de fréquence, les manifestations émotives partagées (encouragées par l'adulte) semblant renforcer la participation du groupe.

L'exercice de motricité se conclut en effet par un jeu plus ludique au cours duquel chaque enfant contribue à tours de rôle au rangement du matériel en empilant ou en emboîtant les pièces les unes dans les autres, encouragé par des exclamations (hoouh !) de l'adulte reprises par le groupe. Par ses interventions verbales l'adulte semble provoquer et renforcer intentionnellement l'excitation parmi les enfants qui poussent parfois des cris stridents tolérés à ce moment-là.

d) Etablissement « Les Pti carillonneurs » :

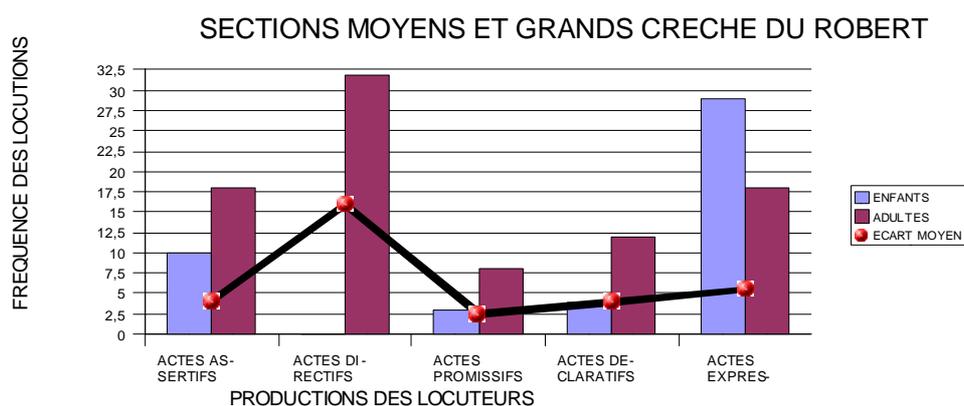


FIGURE N° 7 : CHANSONS DE CARNAVAL / RELAXATION

L'établissement « Les Pti Carillonneurs » est situé en zone urbaine dans une commune du nord atlantique de l'île. C'est une unité privée gérée par une association de la loi 1901. Durant la période d'observation elle est fréquentée par une cinquantaine d'enfants répartis en trois sections encadrées par une éducatrice et une quinzaine d'auxiliaires de puériculture et d'agents.

La séquence présentée ici se déroule un jour de préparation du carnaval, au moment où la section de moyens et la section de grands viennent de la toilette matinale et prennent place dans une grande salle avec leurs auxiliaires de puériculture respectives. C'est pour chaque enfant le moment du libre choix de son déguisement. Ils s'en donnent tous à cœur joie, sans heurt car chacun y trouve son compte : des vêtements très colorés, des chapeaux, des sacs à main. Il est étonnant de constater que les enfants se vêtent en toute autonomie. Ils prennent plaisir à se montrer (parades improvisées) et sont très sensibles aux compliments qui leur sont adressés par les adultes référents (ex : "comme tu es beau [belle] !"). Les vêtements ajustés et les visages maquillés par les adultes, l'ensemble du groupe se met à sauter, frapper des mains et reprendre les refrains des chansons de carnaval enchaînées par l'éducatrice et les « taties ».

Cette séquence intense bénéficie de l'adhésion de tous les enfants qui suivent attentivement l'évolution du chant pour mieux "exploser" au moment des refrains (repris en chœur et accompagnés de frappement des mains et des pieds) et les bravos venant conclure chaque chanson.

On relève au passage l'enchaînement de chants traditionnels du carnaval martiniquais "papiyon volé", "o lé-lé, o la-la" (filles/garçons)³² "bésé ba" (demoiselles/messieurs), "woulé woulé"... qui provoquent l'euphorie générale. La fin de ce défoulement est marquée par un retour au calme mené par l'éducatrice qui invite tout le monde à s'allonger et à imiter sa simulation du ronflement d'un sommeil profond, ce à quoi tous les enfants répondent avec application.

L'effet est immédiat : la plupart des enfants, couchés, simulent un sommeil dans un calme relatif (certains continuant à se mouvoir un peu).

Ce moment est suivi d'une berceuse "manman créyol" accompagnée d'une simulation de réveil (se détendre avec les bras) reprise par tous, toujours assis. Ce "réveil" précède le passage dans la salle d'eau pour se débarbouiller un peu et se changer. Les groupes des moyens et celui des grands se séparent à cette occasion : ils retrouvent leurs locaux respectifs pour se laver et se changer.

Au cours de cette observation les *directifs* ont été massivement et exclusivement employés par les adultes encadrant et animant l'activité (généralement debout, parlant à haute voix en s'adressant à l'ensemble du groupe). L'initiation, les articulations et la conclusion (directifs consignes / ordres) de cette animation culturelle se sont réalisées sous le contrôle de l'éducatrice suivie des autres adultes référents, sans support musical, les frappements de mains rythmant les chansons entonnées. Les enfants ont été les principaux producteurs des *expressifs* (renforcés par les adultes), particulièrement aux refrains et aux termes des chansons mais aussi lors du retour au calme, durant la simulation initiée par les adultes. La fréquence plutôt moyenne relevée au niveau des *promissifs* peut s'expliquer par la relative autonomie des enfants durant une activité à l'organisation bien rodée et contrôlée par une douzaine d'adultes. Les *déclaratifs*, d'une fréquence également moyenne, ont été majoritairement employés par les adultes lors de la présentation des différents moments de l'activité et de la verbalisation des consignes, les enfants les ayant produits essentiellement au moment du choix des costumes.

³² Ici les filles sont valorisées par rapport aux garçons (pouce relevé: « elles sont comme ça »).

Enfin, les *assertifs* ont permis aux adultes (généralement assis en ces moments) d'expliquer l'objet de l'activité et de décrire le contenu de certaines chansons ; ceux que les enfants (assis face aux adultes) ont produits correspondent à leurs réactions face aux explications des adultes. Les échanges de regards ont accompagné l'ensemble des productions, les précédents fréquemment.

B/ Les actes de langage du public cible : les observations dans les écoles.

LES ECOLES MATERNELLES (sections de petits)

Les établissements scolaires visités ont été répartis en zones suivant les mêmes critères que ceux retenus pour les crèches, se situant pour la plupart dans les mêmes villes que celle-ci dans un souci cohérence géographique. Il faut toutefois noter qu'à la différence des crèches les écoles sont implantées dans toutes les villes de la Martinique, même dans les quartiers les plus reculés. Certains élèves des écoles maternelles ont précédemment fréquenté les crèches situées à proximité de leurs nouveaux établissements, ce qui peut s'avérer intéressant lors du traitement des données.

Les écoles rencontrées ont été les suivantes :

- Ecole primaire du Robert (quartier « Four à chaux ») : Nord Atlantique (zone rurale mixte)
- Ecole primaire du Morne Vert (centre ville) : Centre Nord (zone rurale populaire)
- Ecole primaire de Schœlcher (quartier Anse Madame) : Centre (zone résidentielle)
- Ecole primaire du Morne Rouge (quartier « Fond Marie-Reine ») : Nord Caraïbes (zone rurale populaire)
- Ecole primaire du Gros Morne (quartier « Lézarde ») : Centre Nord (zone rurale populaire).

Je présenterai ici les observations effectuées de février 2004 à mai 2005 dans les quatre premiers établissements désignés ci-dessus. Ils sont en effet représentatifs des principales zones parcourues lors de cette étude.

Sur le plan pratique (les dispositions spatiales, le matériel) les conditions d'observation sont comparables à celles retenues pour les crèches.

Les différences se situent incontestablement au niveau du contexte institutionnel des écoles maternelles par rapport aux crèches.

Si les interlocuteurs directs restent le chef d'établissement et l'enseignant, l'autorité de tutelle est incarnée par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) de la circonscription qui fixe les modalités générales des observations à effectuer en exprimant les restrictions d'usage (ex: proscription de données imagées). J'ai parfois été confronté au refus mitigé voir systématique de certaines équipes pédagogiques qui n'ont pas toujours souhaité s'exprimer sur les motivations de leurs réserves.

Dans certains cas, la présence au sein d'une classe d'un chercheur ayant reçu l'autorisation de l'IEN pouvait prendre des proportions renvoyant aux conditions d'intrusion voisine de celles des inspections. L'organisation d'une classe, même en section des petits diffère à plus d'un titre de celle de la crèche (même de la section des grands), la convention prenant une plus large part dans les interactions et sollicitant de la part des enfants une maîtrise des conduites sociables adaptées (ex : discipline, tours de parole, formules de politesse...).

Les activités observées dans ces classes qui comptent en moyenne 22 élèves s'organisent toutes autour de l'accueil qui a lieu le matin, au début de la journée du groupe classe, soit entre 8 et 10 heures. Les séquences d'observation durent 30 minutes et sont suivies d'un entretien de 10 minutes avec l'enseignante qui est disponible à la récréation ou se rend disponible grâce à la présence de l'ATSEM qui la seconde habituellement au sein de la classe. L'objet de ces entretiens est de recueillir les opinions des personnes rencontrées sur les pratiques adoptées ou imposées en classe pour favoriser le développement langagier des enfants.

Dans la première phase de l'accueil matinal, j'ai pu observer que d'une classe à l'autre les rituels sont sensiblement les mêmes, à quelques variations près : l'enseignante rassemble ses élèves et les invite à s'asseoir sur des chaises ou des bancs autour d'un tapis ; une chanson de bienvenue est alors entonnée par le groupe classe à l'initiative de l'adulte (cette chanson connue de tous car apprise en début d'année est souvent l'occasion d'une découverte et d'une rencontre renouvelées avec le monde environnant ou lointain) ; la chanson (ou la comptine) est suivie d'une présentation la composition du groupe classe du jour, c'est à dire entre autres de l'énumération des absents qui est l'occasion pour l'enseignante de solliciter auprès de ses élèves un raisonnement logique collectif (calculs concrets) et des aptitudes à catégoriser (distinguer les filles des garçons absents) ; vient enfin l'observation collective du temps (description du temps qu'il fait ; date du jour...) que l'enseignante exploite pour le renforcement des repères de ses élèves dans leur environnement.

Cette première phase de l'accueil matinal est suivie d'autres moments de langage, parmi lesquels j'ai repéré l'évocation d'évènements vécus par la classe (ex : sorties) et l'expression verbale (explication; commentaires) à partir d'une histoire illustrée fixée sur un support (le livre) auquel l'enseignante familiarise ses élèves. La découverte du vocabulaire nouveau et le renforcement du référentiel langagier de la classe semblent constituer les principaux enjeux lors des échanges entre locuteurs.

Je propose maintenant de découvrir, au travers des conduites langagières observées dans différentes sections de petits, les caractéristiques de ces situations de langage et leur intervention dans le développement des jeunes locuteurs.

a) L'école maternelle « Four à chaux » du Robert :

Cet établissement scolaire est situé dans un faubourg, à 4 kilomètres environ du centre de la commune. Il se situe dans la même enceinte que l'école primaire voisine qu'il surplombe et dont il est séparé par le bureau de la directrice. Celle-ci accueille l'objet de ma recherche avec un intérêt pédagogique orienté vers la formation des enseignants et la prise en compte des caractéristiques sociales et culturelles de l'environnement où évoluent la plupart des enfants confiés à l'établissement. Ces enfants sont souvent issus de familles d'ouvriers agricoles créolophones ou d'employés aux revenus modestes qui ont de fortes attentes vis à vis de l'école en termes de promotion sociale, la maîtrise du français représentant l'essentiel de leurs demandes exprimées.

Je suis introduit dans la section des petits auprès d'une enseignante de issue de la France hexagonale vivant depuis peu en Martinique avec sa famille. J'observe d'entrée que cette jeune dame s'exprime avec la prosodie et la prononciation du français parlé à la Martinique. Elle en accentue visiblement le chant et en ralentissant le rythme lorsqu'elle s'adresse aux enfants. C'est une classe de 22 élèves qui compte 3 absents le jour de mon passage et qui, à mon arrivée, est déjà en place autour du tapis pour la chanson de bienvenue. Sortant de week-end, les enfants sont très agités ce lundi et l'enseignante doit produire un nombre important de *directifs* pour solliciter le calme qu'elle finit par obtenir momentanément lors de la chanson (« Hop, c'est le matin... ») qu'entonne la classe entière à sa demande. Cette fréquence élevée des *directifs* produits par l'adulte est transversale à toutes les interventions de celle-ci durant l'observation car l'effervescence qui règne dans cette classe est « difficile à contenir en cette veille des vacances de carnaval », selon les propos de l'enseignante.

Les directifs sont employés aussi bien pour donner des consignes de conduite (ex : « Kévin assieds-toi ! Vas t'asseoir sur le banc ! ») que pour rappeler à l'ordre les plus dissipés (ex : « Stéphane ça suffit maintenant, tu viens t'asseoir à côté de moi ! »).

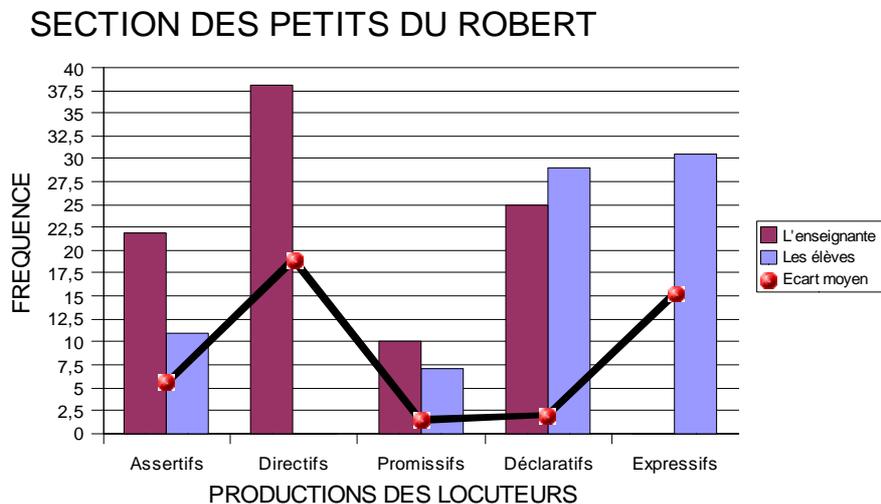


Figure n° 8 : l'accueil du matin / évocation d'une sortie au jardin botanique

Les assertifs produits par l'enseignante ont une fréquence importante comparativement à ceux des enfants à qui ils s'adressent. Souvent introduits par des questions (ex : « Vous connaissez ce monsieur qui est venu nous voir aujourd'hui ? »), ils sont orientés vers des présentations ou des descriptions de l'environnement des enfants (ex : « vous voyez qu'il est assis à côté de vous... ce n'est pas pour me remplacer»). Les productions des élèves dans ce domaine font écho à celles de l'enseignante, notamment lors de la description du temps et du groupe classe. Par exemple, pour procéder à la vérification des présences, la maîtresse commence à compter ses élèves, imitée par deux d'entre eux jusqu'au chiffre cinq. Elle attire alors l'attention de sa classe sur l'absence de deux élèves (« je ne vois pas deux de vos camarades... »), remarque à laquelle réagissent immédiatement cinq enfants en chœur (« Lyvia est pas là ») puis un sixième (« Allan aussi »). L'enseignante renforce ces interventions en reprenant les prénoms des deux absents : « Lyvia et Allan ne sont pas là aujourd'hui, ils sont peut-être malades... ».

Les assertifs des élèves sont plutôt des réactions aux sollicitations de l'adulte que des interventions spontanées, d'où leur fréquence relativement faible.

Les promissifs produits dans cette classe ont une fréquence globalement faible en raison de l'effervescence ambiante et d'une certaine tension dans les rapports entre pairs

Les productions de l'enseignante s'adressent aux élèves lors de l'organisation de la matinée, plus précisément au cours du passage d'un moment à un autre pour déterminer les conditions d'une situation à venir. Lorsque la classe doit passer de l'observation du temps à l'évocation d'une sortie effectuée à un jardin botanique, la maîtresse annonce ce moment comme suit :

- l'enseignante : « maintenant vous allez raconter notre sortie de mardi dernier au lycée agricole... je vais prendre des notes pour vos parents et M'Badi (l'observateur), lui aussi, va prendre des notes ». Cette annonce est introduite par un directif suivi de deux promissifs concernant l'implication de l'enseignante et de l'observateur dans le récit produit par les enfants. Elle aura pour effet de stimuler l'expression verbale des élèves autour de la sortie effectuée une semaine plus tôt. Les promissifs produits par les élèves interviennent surtout lors de l'évocation du vécu familial, de la référence aux potentiels et actes des parents :
- un enfant qui souhaite participer à la restitution de la sortie : « ma maman était là, je vais raconter ». Le petit garçon cherche ici à justifier l'opportunité de son intervention par la présence de sa mère à la sortie, puis, fort de cet élément, s'engage à en entamer le récit. Cette justification se réfère à la crédibilité d'un parent revendiquée face à un auditoire de pairs ; elle est d'ailleurs renforcée par un déclaratif de l'enseignante (« la maman de Yohan est venue avec lui, ils ont dû en parler à la maison... »).

Les déclaratifs sont des actes langagiers fort employés par l'enseignante et ses élèves, ces derniers étant les plus productifs dans cette catégorie. Si le type d'exercice (ex : évocation d'un événement vécu ; expression verbale spontanée) à l'origine des échanges peut en partie expliquer ces fréquences importantes, on doit toutefois observer ici l'implication de l'enseignante dans la production des déclaratifs, implication qui a pour objet et pour effet de renforcer celle des enfants (ex : « mardi dernier, nous avons visité un jardin... »). De plus, l'enseignante se pose en auditeur attentif face aux productions de ses élèves en se proposant, comme indiqué plus haut, de prendre des notes à partir de leurs interventions, d'où une prolifération des déclaratifs des jeunes locuteurs (- un premier enfant : « y avait des plantes » - un autre enfant : « y avait des mandarines mais on nous a pas laissé goûter »...).

Ce positionnement de l'adulte renvoie aux thèses de Vygotsky (1985) sur la zone proximale de développement qui, dans le processus d'apprentissage, distingue une phase où les apprenants ont des compétences initiales ne leur permettant pas de résoudre seul un problème, une phase où ils apprennent à le résoudre avec l'aide d'un formateur qui prend en compte leur progression cognitive et une phase de contrôle où les compétences acquises leur permettent d'agir sans aide directe (ici l'enseignante adopte une attitude d'écoute attentive face aux productions verbales des élèves).

Les expressifs relevés dans cette classe apparaissent comme les actes langagiers privilégiés des élèves qui en sont les seuls producteurs. Ils sont souvent employés pour exprimer les menaces liées à des rivalités lors des moments de dispersion du groupe classe. On les retrouve aussi, toujours entre pairs, dans les moments de frustration liés à l'appropriation d'un objet convoité par deux enfants à la fois (ex : - une fille qui vient de se saisir d'une petite bague posée sur le banc : « laisse moi, bon ! » ; - sa voisine : cé ma maman qui a acheté ça pour moi, bon ! »). Dans cette dernière intervention on observe qu'un déclaratif prend la valeur d'un expressif compte tenu du contexte dans lequel il est produit et du ton (défensif et protestataire) sur lequel il est prononcé par la petite fille visiblement frustrée de l'effronterie de sa voisine. Mais les expressifs apparaissent également lors des réponses collectives de la classe aux sollicitations de la maîtresse. Les interventions de celle-ci (ex : « Simon a dit qu'aujourd'hui c'est lundi, vous êtes d'accord ? ») sont ponctuées de « ouiiii » ou de « nooon » suivant les questions posées. Ces « oui » et ces « non » sont généralement prononcés par un ou deux élèves suivis du reste de la classe en chœur : les rires qui accompagnent ces réponses témoignent du plaisir ressenti par les enfants au moment où ils les clament.

b) L'école maternelle du Morne Vert :

L'établissement visité en ce jeudi 24 février 2005 se trouve dans le bourg du Morne Vert, petite commune du Nord Caraïbe (zone rurale populaire) de la Martinique. La classe observée est composée de 21 élèves de 3 à 4 ans et située en contrebas de l'école primaire dans la même enceinte. L'enseignante, une jeune dame issue d'une commune avoisinante, Le Carbet, est une personne posée qui s'exprime calmement et dans une tonalité vocale toujours basse lorsqu'elle s'adresse à ses élèves. Comme c'est le cas pour l'ensemble des écoles visitées, ma venue a été annoncée par le chef d'établissement. J'arrive au moment où les enfants, récemment accueillis dans la salle, investissent leurs espaces préférés (coin cuisine, coin jeux, coin repos...). La maîtresse qui était restée assise à observer ses élèves affairés se lève et vient m'accueillir à l'entrée de la salle. Après m'avoir présenté l'effectif de sa classe et son programme du jour elle regagne sa place et m'invite à me placer pour l'observation. Au son de la cloche ses élèves se rassemblent autour d'elle sur les bancs à proximité du tableau. Ses consignes de rassemblement sont énoncées sur un ton toujours aussi bas (« maintenant tout le monde vient s'asseoir sur le banc ») mais apparemment efficace car les élèves y réagissent instantanément.

La chanson d'accueil initiée par l'enseignante porte ce jour-là sur les formules de politesse employées lors de la rencontre de deux ou plusieurs personnes³³.

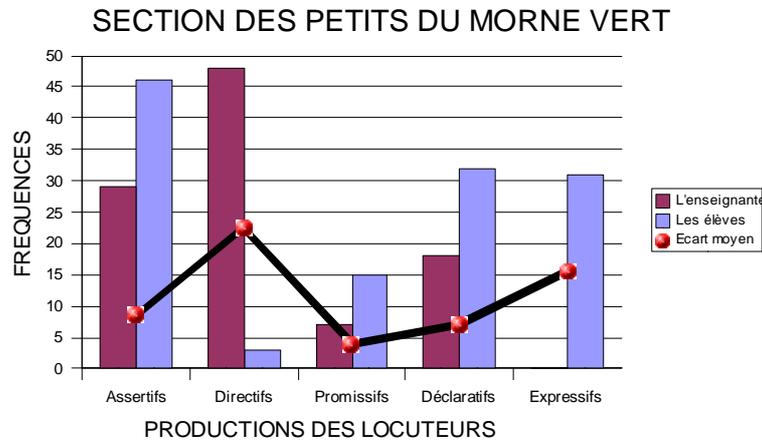


Figure n° 9 : accueil du matin / découverte des formes et des couleurs

Globalement, les directifs sont les productions privilégiées de l'enseignante (48 sur 50) tandis que les assertifs sont surtout employés par les enfants (46 sur 50). Dans cette classe les directifs de l'adulte réfèrent interviennent davantage comme des contenants pour les enfants lors de l'encadrement des activités successives.

En effet, ils n'ont généralement pas à être repris, les élèves les recevant et y réagissant favorablement grâce à une bonne intégration d'un contrat établi entre eux et leur enseignante en début d'année, et certainement en raison d'une présence affirmée, bien que posée, de celle-ci. La fréquence élevée des assertifs produits par les enfants est liée au mode de formulation des énoncés qui les sollicitent : une simple question de l'enseignante (concernant par exemple la forme d'un objet observé) entraîne une succession de réponses auxquelles elle réagit au bout d'une série d'interventions pour faire part de ses appréciations avant de relancer la dynamique de l'interaction avec une nouvelle question.

Les assertifs, comme nous venons de le remarquer, ont été les actes le plus fréquemment produits par les enfants. Ces productions sont subordonnées à celles de l'adulte qui les sollicite, notamment lors de l'observation et de la description d'un élément. Par exemple, au moment de l'observation du temps, les échanges se déroulent comme suit :

³³ Paroles de la chanson : « - bonjour... - ça va... - ça bien... - ça va très bien... mon papa et ma maman, ça va, ça va bien... ».

- L'enseignante : « Regardons le ciel... comment trouvez-vous le temps aujourd'hui ? »
- Un premier élève : « les nuages cachent le soleil... les nuages sont gris ! »
- Un deuxième élève : « on voit pas le soleil... il ne fait pas beau ! »
- Le premier à nouveau : « il pleut ! »
- Un autre élève : « aujourd'hui, le temps est laid, il est vieux ! »
- L'enseignante conclue : « il ne fait pas beau, il pleut... on dit que le temps est... pluvieux.

L'écart moyen entre leurs fréquences respectives (8,5) témoigne d'une tendance de l'enseignante à renforcer les interventions de ses élèves dans ce domaine ; elle s'abstient d'intervenir durant les prises de parole des enfants pour mieux les écouter puis les évaluer dans la phase finale de l'expression collective. Conscients de l'enjeu de la situation les jeunes locuteurs les plus actifs semblent saisir l'occasion pour exposer leurs connaissances sur le sujet et renforcer leur positionnement parmi leurs pairs.

Les directifs employés par l'enseignante et, dans une moindre mesure par les élèves, ont une dimension sécurisante qui assure l'encadrement des conduites langagières de ces derniers. Emis par la maîtresse sur un mode empathique, ils sont parfois repris par des enfants régulant les conduites de leurs pairs, notamment lors de l'énoncé des consignes relatives aux tâches à accomplir.

Pour annoncer l'activité sportive qui conclut la matinée, la maîtresse commence de la façon suivante:

- l'enseignante : « vous allez maintenant rencontrer V. (l'ATSEM) dans la salle d'à côté pour récupérer le matériel pour le sport »
- une enfant à sa voisine : « lève-toi, on va faire le sport ! »

Comme nous pouvons le constater, la consigne de l'enseignante est renforcée par l'élève qui l'a bien intégrée et la répète à un de ses pairs resté sans réaction. Ce type de situation ne s'est reproduit qu'à quatre reprises dans des conditions similaires, d'où la différence importante entre les productions de l'adulte et celles des enfants (écart moyen=22,5). Les directifs de l'enseignante interviennent de manière transversale dans toutes les situations langagières vécues par la classe, pour commencer, encadrer et conclure une activité, pour réguler les conduites perturbatrices ou passives et pour activer l'émulation entre les élèves. Par exemple, suite à une erreur commise par un élève lors du repère des formes et des couleurs, l'enseignante interpelle sa classe entière :

- l'enseignante : « est-ce que cet objet est rond ?... » (*directif*)
- quatre élèves suivis de la classe en chœur : « Noon ! » (*déclaratif/expressif*)
- l'enseignante à nouveau : quelqu'un peut maintenant aller me prendre un objet rouge et rond dans la classe ?... » (*directif*)
- une élève : « moi, je sais, je sais ! » (*déclaratif*)
- l'enseignante : « vas-y » (*directif*)

On observe que les premiers directifs sont énoncés sous forme de questions, manifestement pour obtenir des réactions parmi les élèves. C'est le dernier de ces actes langagiers qui est émis sous la forme affirmative (« vas-y »), dès l'obtention d'une réponse, lors de la prise de décision de l'enseignante satisfaite du résultat de l'échange.

Les promissifs sont globalement peu employés par l'enseignante et ses élèves, les directifs jouant paradoxalement un rôle de modérateurs dans cette classe et se substituant en grande partie à cette catégorie d'actes langagiers habituellement facilitateurs (empathie, conciliation) dans les échanges observés. Les enfants les produisent surtout à l'occasion des échanges entre pairs, lors de la négociation d'une place sur le banc (ex : « viens, je vais me pousser... ») ou de l'exploration d'un espace de jeu partagé (ex : « c'est mon assiette, tu peux prendre»), lorsque les enfants s'affairent dans leur coin cuisine. On retrouve aussi ces productions parmi les élèves qui communiquent en aparté pendant le déroulement d'une activité. C'est le cas de deux filles et un garçon assis côte à côte durant l'activité sportive qui discutent à propos de chewing-gum :

- une première fille : « ma maman m'a donné deux chi'ngomes »
- la deuxième (en chantonnant) : « eh ben non ! »
- La première (en chantonnant sur le même ton) : « eh ben oui ! »
- Le garçon qui a suivi l'échange (d'un ton conciliant) : « vous voulez voir mon chigome?... l'argent ? ».

Cette dernière intervention arrive comme un message de conciliation qui propose un nouveau centre d'intérêt moins conflictuel que celui des deux filles.

Il n'est toutefois pas innocent que l'attention soit ici attirée sur un « bien » du locuteur pouvant intéresser ses voisines et par la même le valoriser aux yeux de celle-ci (positionnement social dans le groupe).

Il est en outre important de remarquer que ces échanges ont lieu en marge de l'activité animée par l'enseignante et à l'insu de celle-ci, ce qui nous rappelle qu'au sein d'un groupe-classe le langage ne se développe pas qu'au contact de l'adulte mais aussi entre pairs, particulièrement en matière de positionnement social.

Les promissifs de l'enseignante, plutôt rares dans cette observation (7 actes en 30 minutes), interviennent notamment lors de la phase de découverte d'une tâche, lorsqu'il s'agit d'encourager les efforts d'un élève éprouvant plus de difficultés que ses pairs pour trouver une solution. L'élève qui s'est déjà trompé dans sa recherche d'un objet rond, consigne énoncée à son attention au cours de l'exercice de reconnaissance des formes et couleurs, est à nouveau sollicité par l'enseignante :

- L'enseignante à la classe : « est-ce que l'objet que tient Sylvio est rond ? »
- La classe en chœur : « non ! »
- une élève : « c'est pas un rond ! »
- L'enseignante à Sylvio : « ce n'est pas un rond, Sylvio. Regarde le rond (en montrant un cercle), cherche le rond, tu vas trouver... ».

On observe, au cours de cette dernière intervention de la maîtresse, que le promissif (« tu vas trouver ») est produit à la suite d'un déclaratif (« ce n'est pas un rond ») et de deux directifs (« regarde le rond » et « cherche le rond ») dans une même phrase. Cette succession d'actes différents est du domaine du soutien didactique de l'action de l'élève qui doit relancer sa recherche d'une solution avec de nouveaux étayages. C'est en cela qu'on peut considérer que « tu vas trouver » a une valeur de promesse dans le contexte où cet énoncé est produit.

Les déclaratifs, majoritairement produits par les enfants (32 contre 18 pour l'enseignante), interviennent dans les phases transitoires au moment où l'enseignante conclut une tâche pour en relancer une autre avec sa classe. On assiste alors à des échanges tels que l'introduction suivante :

- L'enseignante, suite à une chanson décrivant les parties rondes du corps (nez, menton, ventre)³⁴ : « alors est-ce que vous connaissez un rond, les enfants ? »
- La classe d'une seule voix : « ouiii ! »
- L'enseignante : « vous connaissez un rond... tout le monde connaît un rond ! ».

³⁴ Texte de la chanson : « j'ai un petit nez tout rond, rond rond rond comme un ballon, mais il ne peut pas rouler car il est bien accroché... j'ai un pti menton tout rond... ».

L'adulte commence en sollicitant le référentiel des élèves au moyen d'un directif (produit sous forme de question) auquel les enfants répondent collectivement par l'affirmative en employant un déclaratif ; l'enseignante conclut l'échange en produisant deux déclaratifs marquant la confirmation et la satisfaction d'une demande dans la séquence interactive.

Nous constatons que cette phase de l'échange est nécessaire pour introduire l'exercice d'observation que l'adulte veut soumettre aux enfants. En effet, dès l'obtention de la confirmation l'enseignante interroge un élève pour l'envoyer chercher un objet rond dans la salle de classe. Aux directifs qu'elle produit à travers ses consignes elle reçoit une succession de réponses qui constituent autant de déclaratifs émis par les élèves. Les difficultés rencontrées par l'élève interrogé sont pour l'adulte l'occasion de faire réagir les autres enfants dont les propositions finissent par aboutir aux réponses attendues. Ce scénario se reproduit dans la phase d'observation et de découverte de chaque exercice proposé à la classe, d'où la fréquence significative obtenue par les enfants et la proximité entre l'écart moyen relevée dans cette catégorie d'actes (7) et celle des assertifs (8,5). L'enseignante, par ses sollicitations, provoque dans les deux cas des réactions de ses élèves qu'elle oriente progressivement vers les réponses attendues qui entrent dans la composition du référentiel de la classe.

Les expressifs sont exclusivement produits par les élèves avec une fréquence égale à 31, soit la troisième catégorie d'actes après les assertifs et les déclaratifs. On les retrouve à l'occasion des réponses collectives aux sollicitations de la maîtresse et des échanges interpersonnels spontanés entre pairs. Par exemple, au moment de passer dans la salle voisine pour préparer le matériel du sport, un des élèves se souvenant d'un événement vécu par la classe à Noël se réjouit à l'idée d'une surprise qui pourrait les attendre :

- l'élève en question s'adresse un de ses pairs (en chantonnant) : « on va voir papa Noël ! »
- un autre élève (d'un ton protestataire) : « non, papa Noël n'est pas là ! »
- l'enseignante (en profitant pour faire une mise au point) : « papa Noël ne viendra plus ici, vous n'êtes pas sages, vous n'êtes pas assez gentils ».

Par son intervention, le premier élève exprime spontanément sa joie à l'idée d'une rencontre imminente avec le père Noël alors que son enseignante vient d'annoncer la préparation de l'activité sportive. Cet expressif isolé est instantanément sanctionné par l'assertif (précédé de l'expressif « non ») d'un pair qui le ramène à la l'actualité de la situation vécue.

L'enseignante conclut l'échange avec un déclaratif prenant en compte ces deux interventions pour sanctionner la conduite générale des élèves de sa classe à travers la non venue de leur personnage favori.

Comme nous pouvons l'observer les trois actes langagiers, tout en étant liés les uns aux autres par un sujet commun, n'ont pas la même force illocutoire, chaque locuteur étant animé par des motivations différentes de celles des autres. L'expression de joie sans doute motivée par le désir personnel de rencontrer le père Noël est en rupture avec la déclaration contradictoire plutôt motivée par un positionnement socio temporel partagé dans l'actualité du vécu.

La dernière déclaration ne prend pas part au débat sur l'actualité de la présence ou de l'absence du père Noël mais accepte l'idée d'une décontextualisation de la venue de celui-ci pour l'introduire au niveau de l'actualité des conduites jugées insatisfaisantes dans la classe.

On peut également assister à des échanges d'expressifs entre enfants, comme ce fut le cas lors de l'évocation de la confrontation entre les deux petites filles à propos des chewing-gums (- « eh ben oui ! » - eh ben non ! »). J'ai pu observer que dans les interactions entre pairs les expressifs sont rarement employés seuls et souvent associés aux déclaratifs qui les renforcent ou les neutralisent suivant les positionnements respectifs des locuteurs en présence. Dans le cas présent, l'échange d'expressifs intervient à la suite du déclaratif d'une des interlocutrices (« ma maman m'a donné deux chi'ngomes »). Enfin, il m'a semblé que le ton sur lequel est produit un acte peut faire varier sa force illocutoire, par exemple du déclaratif à l'expressif: (ex : « on va faire du sport » dit par un élève à ses pairs sur un ton chantant est un déclaratif qui prend la valeur d'un expressif invitant à partager un plaisir).

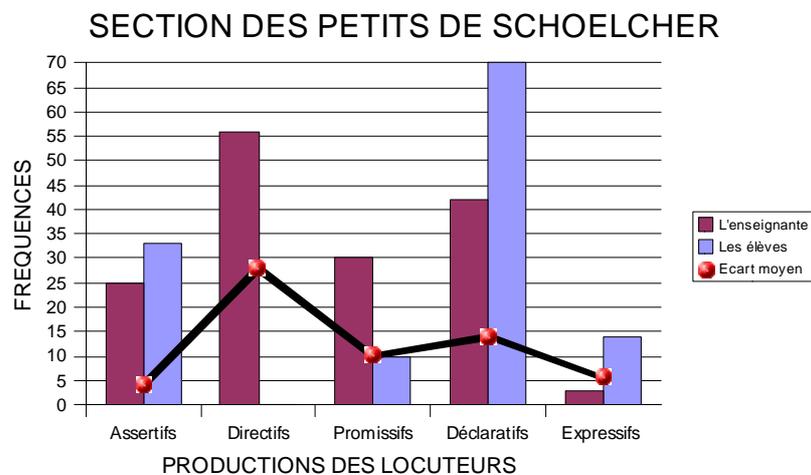
c) L'école maternelle d'Anse Madame à Schœlcher :

L'école maternelle d'Anse Madame est un bâtiment autonome situé dans une zone résidentielle de Schœlcher, à proximité d'une crèche et d'une bibliothèque municipale, entouré d'un lotissement d'où viennent une grande partie de ses effectifs, les autres élèves étant principalement issus de la zone urbaine de la même ville. La directrice de l'établissement est aussi un auteur conteur œuvrant pour la coexistence de la langue créole et de la langue française à l'école³⁵, d'où un chaleureux accueil fait à la présentation de la problématique psycholinguistique de ma recherche.

³⁵ Ayant exercé en qualité de directrice dans plusieurs zones rurales parmi des enfants issus de familles essentiellement créolophones, elle porte un regard inquiet sur les pratiques langagières des élèves qu'elle observe dans la cour de récréation de son établissement actuel. Son appréciation personnelle est que les élèves de son école s'expriment exclusivement en français, ce qui lui donne à penser que cet idiome serait la langue maternelle de ces petits Martiniquais, tendance qu'elle craint de voir se généraliser.

La classe qu'elle me propose pour l'observation est une section de petits dont l'enseignante est une dame d'âge mûr, d'une longue expérience dans l'éducation nationale. Ce mardi (19 avril 2005), les élèves sont rassemblés sur un tapis en cercle autour de leur maîtresse pour une activité que celle-ci désigne par le concept de « moment de langage ».

Je suis présenté à la classe qui compte 19 élèves présents ce jour-là, puis je suis invité à prendre place pour l'observation. A ce moment la description du groupe classe a déjà été faite et l'enseignante introduit une activité de lecture en évoquant une sortie dans un jardin botanique.



Expression verbale / vocabulaire autour d'une histoire contée

Les assertifs qui interviennent dans cette classe ont une fréquence globalement moyenne ($\approx 30/70$), avec une légère avance des enfants dans ce domaine (écart moyen = 4). Ces derniers les emploient pour répondre aux sollicitations de l'adulte, notamment lors des séquences de découverte telles que la description d'un objet. L'enseignante procède en commençant par questionner ses élèves sur les propriétés générales de l'objet, de manière à les faire réagir verbalement et à mettre en œuvre le référentiel de la classe (vocabulaire, concepts...). Les réponses jugées satisfaisantes sont reprises puis renforcées par des assertifs de l'adulte qui relance alors les productions des enfants en les questionnant à nouveau. Ainsi, l'enseignante, au moment de la présentation du livre de la lecture du jour, intervient comme suit :

- l'enseignante (en montrant un grand livre à sa classe) : « alors vous pouvez me dire ce que vous voyez ?... c'est une histoire... alors, regardez... ça c'est quoi ? »
- Un premier élève (s'intéressant à l'image) : « un crocodile ! »
- l'enseignante (parcourant de la main la surface du livre) : « non là ! »
- Un deuxième élève (se référant au vocabulaire relatif à la présentation physique d'un livre) : « la couverture du livre ».
- l'enseignante : « la couverture du livre... et là (en montrant de l'index la partie écrite)? »
- le dernier élève : « le titre du livre ! »
- l'enseignante : « le titre du livre, très bien Kévin ! »

L'échange commence par une intervention de l'adulte où se succèdent une question directive invitant à l'observation, un assertif désignant le thème du livre présenté, un nouveau directif sous la forme directe d'une consigne d'observation et une nouvelle question directive relative à l'observation du livre présenté. Cette succession témoigne d'un certain tâtonnement dans la présentation que fait l'enseignante du livre à décrire.

D'ailleurs les trois premières productions sont prononcées à voix basse et espacées de mini silences qui traduisent sans doute une intention d'ajuster son langage aux compétences de ses jeunes auditeurs. La réponse du premier élève est un assertif qui ne convient pas à l'adulte, bien que le crocodile fasse partie de l'image présentée sur la couverture du livre. Le directif « non, là » vise (à l'aide d'un geste) à recentrer l'attention des élèves sur le point d'observation sélectionné par l'enseignante. L'assertif qui suit (« la couverture du livre »), en utilisant le référentiel taxonomique de la classe, ajuste avec succès la proposition de l'enfant à la sollicitation de l'adulte. Celle-ci valide la réponse en reprenant l'assertif énoncé par l'élève, ce qui lui permet de solliciter l'attention de la classe vers un nouveau point de repère sur le livre (le titre qu'elle désigne de l'index). L'assertif (« le titre du livre ») est immédiatement proposé par le même élève, ce qui entraîne, comme précédemment, une reprise de la production jugée correcte par l'enseignante puis un compliment sous la forme d'un promissif (« très bien Kévin ») dont la portée est intentionnellement gratifiante à l'endroit du jeune locuteur mais aussi orientée vers l'émulation parmi ses pairs.

Les assertifs des enfants sont ici, et d'une manière générale dans cette classe, sollicités par des directifs de l'adulte qui produit à son tour des assertifs pour renforcer ceux qui sont conformes à ses attentes, d'où une fréquence plus élevée de ces productions parmi les élèves dont le souci est de trouver, souvent au bout de plusieurs tentatives, la bonne réponse à la question posée.

Les directifs, dans cette classe, sont produits exclusivement par l'enseignante et à une fréquence relativement élevée (56 sur une échelle allant jusqu'à 70). Les conditions de leur production sont relatives à l'encadrement des activités successives du groupe-classe par l'adulte qui les énonce souvent sous la forme de questions-consignes (ex : « alors vous pouvez me dire ce que vous voyez ? »).

Comme nous avons pu le constater dans la classe précédemment visitée (école maternelle du Morne Vert), les directifs de l'enseignante ont une fonction régulatrice favorable à la mobilisation de l'attention et des conduites verbales des élèves. Ce sont en effet les directifs qui, dans cette classe, débute, contrôlent, relancent et concluent les tâches faisant l'objet des interactions entre locuteurs. Mais il importe de relever que la forme intervient activement dans la valeur sécurisante (ou non) des directifs employés : la forme grammaticale (généralement interrogative) et la prosodie (tonalité basse ou moyenne suivant les points abordés) entre autres éléments langagiers déterminent la portée sociale, voir sémantique des messages que l'adulte adresse aux enfants. Ainsi, lorsque l'enseignante demande à sa classe de corriger la production graphique d'un élève, c'est au moyen d'un directif-question (énoncé dans une tonalité moyenne) qu'elle initie. Elle contrôle la réflexion collective autour de la consigne de l'exercice (colorier l'intérieur d'un cercle) :

- l'enseignante (en présentant à la classe la feuille d'exercice de l'élève) : « regardez, est-ce que c'est ce que j'ai demandé ? »
- La classe en chœur : « non ! »
- L'enseignante : « et pourquoi... et pourquoi ? »
- Une première élève : « parce que elle a... elle a... elle touché à une chose... ce qui faut pas... où qui faut pas... toucher.
- l'enseignante (en insistant sur le mot touché) : « tu penses qu'il touché ?...il a fait quoi? »
- Un autre élève : « entouré ! »
- l'enseignante : « il a entouré... »
- deux autres élèves : « il a...tout, tout, tout...! »
- l'enseignante : « il a tout entouré ! Et est-ce que c'était la consigne demandée ? »
- la classe en chœur : « non ! »
- L'enseignante : « non ! Très bien !... »

Cette séquence interactive montre que la consigne est bien amenée par des directifs mais aussi par un questionnement adressé à la classe à partir du modèle initialement sollicité.

Les promissifs, prioritairement employés par l'enseignante (30 ens. / 10 élèves), interviennent surtout à la fin d'une tâche et à l'annonce d'une nouvelle, par exemple lorsque la maîtresse introduit l'activité de lecture à la suite de l'évocation d'une sortie récente (« ... ce matin, comme j'avais prévu, je vais vous raconter une histoire... »).

Ces productions langagières de l'adulte relayent ou introduisent les directifs de celle-ci et modèrent ainsi les effets péremptoires des consignes adressées aux élèves. L'intervention citée ci-dessus est suivie d'un directif qui donne pour consigne d'observer le livre contenant l'histoire à raconter (« ... regardez, vous pouvez me dire ce que vous voyez ? »). Les promissifs des élèves tendent à reprendre ceux de l'enseignante, comme pour les renforcer et/ou les intégrer :

- l'enseignante (entretenant le suspens sur la suite de l'histoire à un moment clé): « on va voir... ».
- une élève (sur la même tonalité que celle de l'enseignante) : « on va voir... ».
- un deuxième élève (plus bas, en écho et sur tonalité neutre) : « on va voir... ».

Cette reprise de l'élève, qui à l'origine semble n'être qu'une simple répétition, participe en fait du positionnement social de l'enfant dont la motivation est sans doute d'intégrer à ce moment précis le rôle de la maîtresse adressant un message promissif à sa classe. La reprise du deuxième élève qui intervient en écho à celle de la précédente, est davantage du registre de la répétition habituellement pratiquée dans la classe pour adhérer collectivement aux énoncés sollicités plus ou moins implicitement par l'enseignante.

En d'autres circonstances, les promissifs produits par les élèves de cette classe sont orientés vers la sollicitation ou la négociation d'un objet entre pairs. Durant l'activité de dessin libre, une élève a besoin d'un feutre bleu :

- la première élève (à son groupe et à l'enseignante) : « ya pas de bleu... »
- le deuxième élève (qui utilise le feutre recherché) : « ... attends, je vais te donner le bleu... ».

Les déclaratifs sont les plus employés de toutes les catégories d'actes langagiers de cette classe, les élèves en étant les principaux producteurs. Ceci est lié aux caractéristiques des tâches effectuées par la classe à ce moment là et aux procédés (ex : questionnement) mis en œuvre par l'enseignante pour faire réagir ses élèves aux contenus qu'elle soumet à son observation. Du début à la fin du « moment de langage », les enfants sont amenés à répondre aux sollicitations de leur adulte référent dans un contexte de production de vocabulaire nouveau ou connu et de description ou de restitution collective de situations sociales. Ainsi les déclarations des élèves interviennent essentiellement dans des séquences où ils argumentent en se référant à leurs expériences personnelles :

- l'enseignante (décrivant un passage de l'histoire) : d'après vous, qu'est-ce qu'il va faire, le crocodile... vous pensez qu'il va manger le linge, un crocodile ça mange les vêtements ?
- La classe en chœur : « noon ! »
- un élève (très discrètement, à peine perceptible) : « ça mange les gens ».
- l'enseignante (attirant l'attention de la classe sur l'intervention de l'élève) : « vous avez entendu ce qu'a dit Bruno... qu'est-ce qu'il fait, le crocodile d'habitude ? »
- un deuxième élève (qui reprend l'énoncé retenu par l'enseignante) : « ça mange les gens ».
- une troisième élève (qui renchérit instantanément) : « ça mange les enfants aussi ».

Les déclaratifs « ça mange les gens » et « ça mange les enfants aussi » correspondent pour leurs locuteurs respectifs à une notion personnelle des habitudes d'un crocodile, notion que partage et fait partager l'enseignante en la reprenant ostensiblement à l'attention de la classe entière. Ils constituent ainsi une occasion pour ceux qui les énoncent de s'impliquer dans le groupe classe et d'affirmer leur condition de locuteurs légitimes.

Dans la phase introductive du moment de langage, lorsque l'enseignante présente à sa classe les graphismes erronés d'un des élèves, l'ensemble du groupe vient de répondre « non » à la question « est-ce que c'était la consigne demandée » (entourer les cercles). Une élève intervient alors isolément en déclarant : « moi, j'ai rempli tous les ronds, sans dépasser »! Cette autoévaluation positive qui vise à se démarquer de la contre-performance de son camarade est aussi une demande de validation adressée à la maîtresse dont la réponse positive (« oui, très bien » !) vient conforter le point de vue.

L'ensemble des déclaratifs relevés sont d'ailleurs motivés par cette double intention de se singulariser dans le groupe classe et de solliciter une approbation de l'enseignante.

Les expressifs sont d'une fréquence généralement faible dans cette classe : l'enseignante n'en produit que 3 et les élèves 14, avec un écart moyen de 5,5 favorable à ces derniers, ce qui peut être attribué à un rythme soutenu imposé par les questions de l'adulte maintenant les enfants dans un climat d'écoute et d'émulation et laissant peu de place aux manifestations émotionnelles spontanées. Les apartés entre pairs qui sont habituellement les lieux privilégiés de ces manifestations ne sont pas repérables durant l'observation.

Les expressifs relevés auprès des élèves n'apparaissent qu'aux moments où l'enseignante les sollicite, notamment lors de la description vestimentaire de l'héroïne de l'histoire :

- l'enseignante : « regardez la petite fille, elle s'appelle M'Toto, est-ce qu'elle s'habille comme vous ? »
- un élève (d'un ton moqueur) : ah ! Regarde sa robe ! Regarde sa maman comment elle est habillée !

L'expressif « ah ! » en introduit deux autres exprimant la moquerie indirectement provoquée par l'enseignante à travers la présentation qu'elle fait du personnage et les détails sur lesquels elle attire l'attention.

D'autres expressifs interviennent durant l'activité de dessin libre qui suit le moment de langage. Un élève qui vient de terminer le dessin d'une maison composée de figures géométriques (cercles, carrés, triangles) brandit sa feuille au groupe partageant sa table :

- l'élève à ses pairs (sur un ton moqueur) : « voous savez pas faire ça eeuh ! »

Motivée par l'émulation, cette intervention, du registre de l'expressif en raison du contenu et de l'intonation, traduit l'intention du locuteur de défier ses pairs en ironisant sur leurs capacités à égaler ses performances. On constate encore que les expressifs parmi les élèves ramène l'auditoire à une expérience personnelle du locuteur qui les produit : ici, il s'agit d'une appréciation subjective de ses performances propres par rapport à celles de son entourage de pairs, comparaison qui renvoie au jeu de l'émulation instauré dans la classe.

d) L'école maternelle du Morne Rouge (Fond Marie Reine):

L'établissement est situé dans l'enceinte de l'école primaire, le bâtiment qu'il occupe se trouvant à la périphérie des autres. Cette école est implantée en zone rurale au Morne Rouge, commune du Nord Caraïbe de la Martinique. Les élèves qui la fréquentent sont essentiellement issus de familles d'ouvriers et d'employés de la catégorie C, selon les propos de la directrice. Deux enseignants formés en langues et cultures régionales y interviennent dans le cadre d'un enseignement en français et en créole, prenant en compte les origines créolophones des élèves. L'enseignante de la section des petits est précisément l'une d'entre eux, l'autre intervenant au primaire en classe de CM1. Tous deux déplorent ces expériences isolées vécues par les enfants à tant d'années d'intervalle en dépit d'un avis favorable émis par l'inspection de circonscription. Le thème de ma thèse (« comment les enfants apprennent-ils à parler en Martinique ? ») reçoit un accueil positif de l'enseignante qui y trouve une occasion d'exposer les avantages d'une méthode faisant l'objet de tant de réserves parmi ses collègues de la région.

Elle m'explique brièvement les motivations pédagogiques de la séparation de son tableau en deux parties égales, l'une consacrée au vocabulaire en français, l'autre consacrée aux équivalents en créole, l'intérêt étant de fournir aux enfants des représentations graphiques et imagées des concepts et des mots d'une langue à l'autre.

La classe, habituellement composée de 21 élèves, en compte 16 ce jour-là. A mon arrivée, l'enseignante est entrain de rassembler ses élèves sur des petits bancs, autour du tapis sur lequel elle finit par prendre place, en position assise également. Elle entame immédiatement la description du groupe classe avec les enfants qui, en énumérant les absents, sont amenés à effectuer des exercices de calcul (additions), de discrimination visuelle (couleurs et figures) et de catégorisation (distinction garçons / filles) le tout contribuant à une initiation à la combinatoire (association de symboles aux deux sexes). Cette opération animée et encadrée par la maîtresse se déroule exclusivement en français et les directifs de l'adulte y sont très présents. Suit le chant d'accueil en créole, classique du genre en Martinique³⁶ qui salue successivement et nominativement toutes les personnes présentes dans la salle, les enfants puis les adultes.

³⁶ Aperçu du texte du chant : mésyé zé dam byen bonjou, byen bonjou sé ti manmaye-la, mésyé zé dam byen bonjou, byen bonjou misyé « Kévin » (prénom d'un des enfants)... » : messieurs et dames bien bonjour, bien bonjour à tous les enfants, messieurs et dames bien bonjour, bien bonjour, monsieur « Kévin» ...

Sur l'ensemble des séquences observées dans cette classe, on constate que les directifs produits par l'enseignante prédominent, les promissifs de celle-ci étant également très présents ; du côté des enfants ce sont les expressifs puis les assertifs et les déclaratifs qui ressortent, avec toutefois des fréquences plutôt modérées. Les écarts moyens révèlent un décalage significatif au niveau des directifs, les autres actes langagiers restant comparables entre l'enseignante et les élèves en matière de fréquence de production.

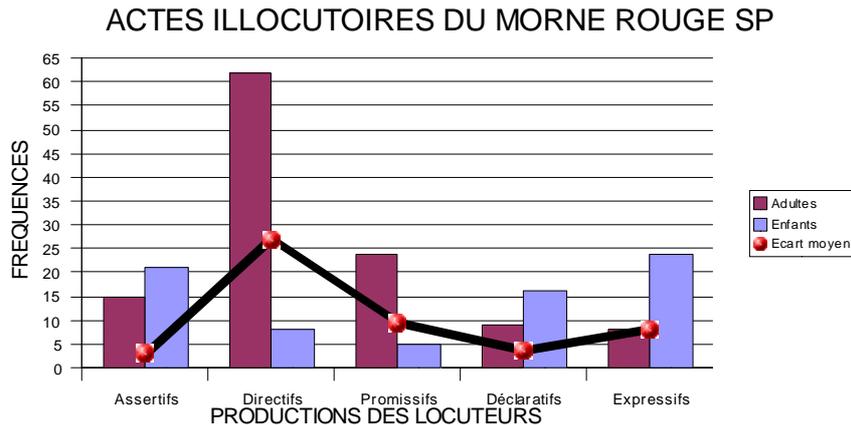


Figure n° 10 : accueil du matin / présentations en français et en créole

Les assertifs présentent une production globalement modérée (maximum = 21 sur une échelle arrivant à 65) et un écart moyen plutôt faible (3) traduisant une certaine proximité entre l'enseignante et ses élèves dans cette catégorie d'actes langagiers principalement orientée vers la description du groupe classe.

Ils sont produits notamment à l'occasion des distinctions entre garçons et filles, lorsque l'enseignante fait établir ces différences à partir du choix des symboles effectué par les élèves pour classer successivement les absents dans la catégorie des filles ou dans celle des garçons :

- l'enseignante : « pourquoi as-tu mis le prénom de Cindy là ! » (sous le rond rouge)
- l'élève : « parce que Cindy est une fille ! »
- l'enseignante (à toute la classe) : « parce que Cindy est une fille ! »

Ce scénario se répète durant tout l'exercice : chaque choix de l'élève doit être justifié par celui-ci qui désigne la catégorie où il vient de placer l'étiquette munie d'un prénom, le rond rouge symbolisant les filles, le rond bleu, les garçons ; la maîtresse valide alors le choix de l'élève avec le reste de la classe qui reprend en chœur la bonne réponse.

L'adulte introduit avec un directif-question adressé à l'enfant qui vient de placer une étiquette ; celui-ci réagit en produisant un assertif justifiant son choix ; cet assertif est instantanément repris par l'adulte qui, cette fois, s'adresse à la classe entière.

Au moment du bilan, les élèves sont appelés à faire le compte des absents du jour en dénombrant séparément les garçons et les filles puis en effectuant le total, toutes catégories confondues :

- l'enseignante : «... maintenant nous allons compter... les filles d'abord ; les filles qui sont absentes... »
- l'élève interrogé (à proximité des étiquettes qu'il vient de placer) : « un...deux...trois ! »
- l'enseignante : il y a combien de filles absentes ?
- la classe instantanément : « trois ! »
- l'enseignante : « Alors combien de ronds allons-nous prendre ? »
- la classe : « trois ! »
- l'enseignante : « et pourquoi on prend trois ronds ? »
- Un élève : « parce que ya trois »
- l'enseignante : « parce qu'il y a trois filles absentes... »

Comme dans la séquence précédente, l'enseignante commence avec un directif qui lance les échanges. Ici l'élève interrogé s'applique à compter, au moyen d'un assertif, les filles absentes qu'il a repérées, conformément à la consigne de la maîtresse. Celle-ci établit alors un enchaînement de tours de parole entre elle et sa classe, de manière à faire intégrer la notion du nombre trois appliquée aux filles absentes : se succèdent des questions (directifs-consignes) et des réponses (assertifs) qui amènent progressivement à justifier le choix du nombre trois pour décrire la catégorie en question, en dénombrant directement les étiquettes des élèves concernés puis en les mettant en rapport avec le symbole adapté pour enfin en déduire la validité du choix initial. Ce scénario fondé sur la construction interactive d'un rapport nombre/quantité est appliqué à la catégorie des garçons puis à la totalité des élèves absents qui est collectivement désignée par le nombre 5.

Les directifs de cette classe sont essentiellement et abondamment produits par l'enseignante, souvent sous un mode interactif, c'est à dire en sollicitant les réactions de ses élèves, voir leur contribution à l'énoncé des consignes. Dans la phase introductive de la description du groupe classe, elle s'adresse spontanément en créole à ses élèves qui réagissent aussi naturellement dans la même langue :

- l'enseignante : « ki moun ki la jōdi-a ? » (qui est présent aujourd'hui ?)
- un premier élève répète : « ki moun ki la...? ki moun ki la ? »
- un deuxième ajoute : « ki moun ki pa la ? » (qui est absent ?)
- l'enseignante : « y ni dé ti manmay ki pa vini... » (il y a des enfants absents...)
- un élève : « Jordan... Matéo... »
- une autre élève : « Mélissa aussi... »
- l'enseignante : « on va chercher leurs étiquettes..? »

La consigne-question de la maîtresse est reprise par un élève qui l'adresse à son tour à la classe. Un deuxième élève ajoute une nouvelle consigne-question opposée à la première, comme pour compléter la demande relative à l'absence des élèves. Cette dernière intervention est d'ailleurs renforcée par la consigne que la maîtresse adresse directement à l'ensemble de la classe. Deux élèves réagissent en désignant trois des absents. L'enseignante conclut avec une nouvelle consigne relative à la collecte des étiquettes des enfants absents.

On constate qu'un premier directif de la maîtresse est relayé et renforcé par les productions de deux élèves, la consigne du deuxième étant elle-même relayée et renforcée par un nouveau directif de l'adulte, ce qui témoigne d'une certaine interactivité dans la mise en place de l'encadrement de l'activité. De ce fait les directifs, bien que massivement employés par l'enseignante, ne sont plus des productions exclusives de celle-ci mais des interventions ponctuellement partagés par les enfants et l'adulte référent.

Les promissifs, d'une fréquence globalement moyenne (maximum = 24), sont surtout employés par l'enseignante, notamment à l'occasion de l'annonce d'une activité où elle invite les élèves à s'impliquer. L'adulte sollicite ici l'attention des enfants en mettant en évidence les enjeux et avantages des tâches qu'elle souhaite leur proposer. Ces enjeux se réfèrent à des situations ritualisées bien connus et appréciés du groupe classe. Leur mise en évidence à ce moment précis semble être une occasion pour l'enseignante de mobiliser la motivation de ses élèves et d'obtenir leur adhésion lors de la mise en œuvre de l'activité. Prenons l'exemple de l'annonce faite à la fin de la séquence consacrée à la composition et la description du groupe classe du jour : l'enseignante fait la transition en motivant l'arrêt de l'activité en cours par un promissif relatif à une activité de danse traditionnelle particulièrement attendue des élèves. Elle procède comme suit :

- l'enseignante : « Voilà, on a vu qui est absent... je pense que M'Badi connaît mieux tout le monde... maintenant nous avons notre...? »
- une élève : tak pitak tak (tempo de la musique traditionnelle rythmant la danse collective)
- l'enseignante : « c'est ça, tak pitak pitak tak ! Notre activité danse « bèlè » (danse de la tradition Martiniquaise employée à des fins à la fois culturelles, motrices et ludiques).

La première intervention de l'enseignante est constituée de trois productions successives, l'une (voilà, on a vu qui est absent) étant un déclaratif invitant la classe à constater l'accomplissement d'une tâche, la seconde un expressif (je pense que M'Badi connaît mieux tout le monde) adressé à l'observateur pour obtenir appréciation, la troisième enfin un promissif (maintenant nous avons notre...) adressé aux élèves qui sont censés connaître la suite à laquelle leur maîtresse fait allusion. Une élève intervient alors pour compléter cet énoncé avec un expressif, une onomatopée (tak pitak tak) qui reprend le rythme basique de musique traditionnelle animant le moment attendu.

L'enseignante valide cette production (tak pitak pitak tak, c'est ça) en la complétant avec un nouveau promissif (notre activité danse bèlè) qui est en même temps une traduction de l'onomatopée.

Les déclaratifs produits dans cette classe sont d'une fréquence moyenne (enseignante = 9 ; élèves = 16), les élèves étant encouragés par leur maîtresse à s'exprimer abondamment dans ce registre. Leur fonction dans ce contexte régi par l'interactivité entre les enfants et l'adulte est de donner l'occasion aux tous petits de prendre une part active au propos de l'enseignante. C'est pour cette raison qu'on observe un écart moyen aussi réduit entre les déclaratifs de l'adulte et ceux des enfants (3,5). Durant le déroulement d'une tâche, la maîtresse interpelle le raisonnement logique de ses élèves en les amenant à justifier leurs choix successifs, ce qu'ils font au moyen de déclaratifs que reprend l'adulte lorsque les propositions sont jugées satisfaisantes. A la suite de la validation de l'enseignante, la classe reprend en cœur la proposition retenue. Ainsi, la description du groupe commence et se conclut par des déclarations des enfants sollicitées par l'adulte :

- un premier élève : « J'ai pas vu Christophe ! »
- l'enseignante (perplexe) : « Christophe n'est pas là ? »
- un deuxième élève (ayant vu Christophe au fond de la classe) : « Moi je l'ai je l'ai vu, le voici ! »
- l'enseignante : « Mais oui, Christophe est là, viens t'asseoir, Christophe. »

La déclaration du premier élève concerne l'absence présumée d'un de ses camarades. Cette intervention n'est pas contredite mais mise en question par un assertif (interrogation) adressé à l'ensemble de la classe. Cette interrogation fait d'ailleurs réagir un deuxième élève qui emploie un nouveau déclaratif pour préciser que l'élève est bien présent, ce que valide l'enseignante en concluant par un assertif-affirmatif suivi d'un directif adressé à l'élève en question. Ce scénario qui se produit à chaque intervention plus ou moins sollicitée par l'enseignante montre que les élèves interagissent non seulement avec l'adulte mais aussi entre pairs pour construire un lieu commun de l'observation du groupe classe.

Le ton familier (prosodie accentuée de la langue régionale) et les mimiques de conciliation (yeux écarquillés feignant l'étonnement) employés par l'adulte viennent renforcer la proximité entre les enfants et elle dans l'interaction visant à définir l'objet de l'observation.

Les expressifs sont essentiellement employés par les élèves (24) mais on observe que dans cette classe l'enseignante s'exprime aussi dans ce registre (8), l'écart moyen (8) entre les enfants et l'adulte n'étant pas excessif. Les domaines d'élection de cette catégorie d'actes sont l'expression de la satisfaction lors de la production d'une réponse du jeune locuteur à une sollicitation de l'enseignante ou les moments qui donnent l'occasion de s'exprimer librement en créole (chant et annonce de l'activité de danse). Mais on peut aussi observer des expressifs parmi les enfants dans les situations les plus diverses, notamment lors des interactions (apartés) entre pairs.

Lors des interactions entre l'enseignante et les élèves les expressifs peuvent survenir dans les conditions suivantes :

- l'enseignante annonçant l'activité danse : « maintenant, nous avons notre... »
- un élève : « tak pitak tak ! »
- l'enseignante : « c'est ça, tak pitak pitak tak ! Notre activité danse « bèlè »

Cet échange codé introduit par l'enfant fait ressortir un engouement partagé avec l'adulte pour un rituel vécu chaque semaine par la classe, rituel au cours duquel le corps est activé au rythme de musiques chantées par tous, d'où le plaisir ressenti. Le mot « notre » employé par l'enseignante à l'adresse de sa classe marque d'ailleurs la dimension sociale partagée pour ce moment.

L'enseignante elle-même s'exprime spontanément dans ce registre, notamment lorsqu'elle s'adresse en aparté à l'ATSEM pour lui faire part de son embarras face à un matériel qu'elle ne retrouve pas :

- l'enseignante : « Ah ! Je suis mêlée [embêtée ; préoccupée], je ne retrouve pas mes étiquettes... »
- l'ATSEM : « tu ne te rappelle pas où tu les avais mises ? »

« Je suis mêlée » est un expressif aussi employé en créole (man mélé) par un locuteur embarrassé par une situation : ici l'enseignante amène l'ATSEM à partager ce sentiment d'hésitation. Celle-ci réagit positivement à ce qu'elle interprète comme un appel, puisqu'elle propose un début de piste pour l'investigation.

Entre deux élèves (filles) une brève querelle est survenue à la suite d'une petite agression physique (tapes) de l'une d'entre elles : l'agressée produit une interjection (ah !) sous forme de plainte et se met à pleurer.

L'enseignante intervient auprès des élèves concernées puis s'adresse une interprétation de cet événement : l'élève agresseur aurait ressenti la faiblesse de sa voisine fragilisée depuis une semaine par une situation familiale difficile. Dans ce cas l'interjection et les pleurs constituent les seuls moyens pour l'élève agressée d'exprimer sa détresse que la maîtresse est censée repérer pour intervenir.

CHAPITRE V

TRAITEMENT GLOBAL DES DONNEES

A/ Les productions relevées globalement dans les crèches

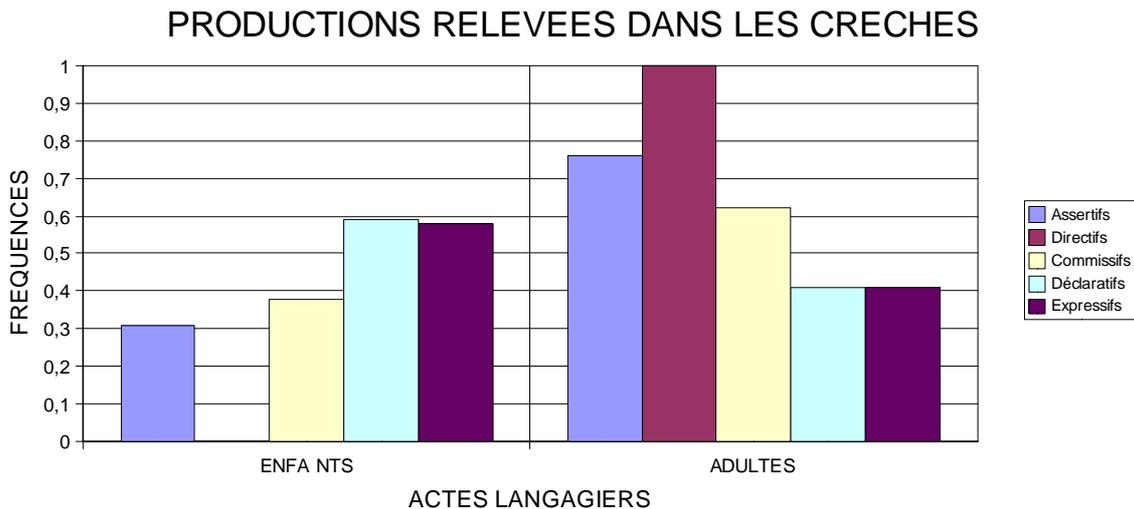


FIGURE N° 11 : PRODUCTIONS RECUEILLIES DANS LES DIX CRÈCHES

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 : $10 \times 3 \times 12 = \mathbf{360}$ **enfants**

10 crèches visitées / 3 sections par crèche / 1 adulte par section : $10 \times 3 \times 1 = \mathbf{30}$ **adultes**

390 personnes observées dans les crèches

a. Introduction

L'ensemble des séquences met en évidence la production conjointe d'actes langagiers d'adultes et d'enfants, productions étayées de regards, de postures, de mimiques et d'intonation de voix (prosodie) essentiels pour l'appréhension globale des conduites des locuteurs.

Les conditions d'observation n'ont pas varié d'un établissement à l'autre, le site présentant un profil spatial comparable (infrastructure, mobilier...).

C'est au niveau du personnel et des familles fréquentant les structures que certaines différences ont pu être relevées : c'est le cas des exigences relatives à la lecture et l'écriture exprimées par les parents des enfants d'une crèche située en zone résidentielle, exigences que je n'ai pas relevé ailleurs.

La figure n° 11 présente une prépondérance des *actes assertifs* dont les adultes sont les principaux producteurs face aux enfants faisant un usage plus modéré de cette catégorie d'actes de langage. Ce constat est lié au niveau de développement langagier des enfants, un assertif décrivant le monde au moyen de mots et de concepts que découvrent les tous petits au contact de l'adulte. Ainsi, la présentation des aliments qui composent les repas fait-elle l'objet d'un discours détaillé de l'adulte sur leurs propriétés, les interventions des enfants se limitant à évoquer leurs expériences avec certains aliments. Les productions des tous petits dans ce domaine ont une fréquence plus significative lors des lectures commentées, lorsque les adultes sollicitent leur attention et leur participation ou entre deux activités à l'occasion d'échanges spontanés entre pairs (section des grands) exposant leurs connaissances respectives autour d'une notion précédemment abordée avec l'adulte (ex : la couleur des vêtements).

Les assertifs observés sont généralement accompagnés de coverbaux (gestes, mimiques) indiquant et désignant les éléments décrits par le locuteur. Mais face aux productions des adultes les enfants tendent à réagir ici prioritairement au moyen de coverbaux (regards) et de déclaratifs reprenant les notions énoncées par les adultes.

Les actes illocutoires directifs sont exclusivement produits par les adultes qui assurent l'encadrement des enfants. Ils interviennent essentiellement au début, à la fin et à l'annonce de chaque phase d'une activité pour contenir les conduites et solliciter l'attention des tous petits, les énoncés étant prononcés à haute voix, accompagnés de gestes explicatifs.

Cette catégorie d'actes concerne toutes les activités en cours à la crèche et contribue à l'instauration des conventions et des rituels : ces directifs qui utilisent les mots pour exprimer les exigences d'un milieu en un lieu donné, à un moment donné, sollicitent de la part des enfants des réponses et des conduites bien définies, adaptées aux attentes de l'énonciateur et au milieu de référence de l'échange. Ils ont toutefois une fréquence moins élevée (≈ 173) que celle des assertifs (≈ 230) plus orientés vers une appréhension conjointe des savoirs. L'absence de production dans cette catégorie d'actes par les tout petits peut s'expliquer par le statut d'apprenant de ceux-ci et leur niveau de développement langagier qui ne leur procure pas encore les compétences pour la conduction des échanges.

Les actes promissifs sont employés par les enfants et les adultes, ces derniers les utilisant plus fréquemment pour contenir et accompagner les conduites des premiers. Ici on peut assister à des dialogues d'actions entre les adultes et les enfants et entre enfants dans la même catégorie d'actes langagiers : les promissifs formulés par l'adulte rencontrent ceux des enfants dans une même séquence de communication et assurent conjointement une fonction régulatrice voir modératrice durant les échanges verbaux.

Dans cette catégorie d'actes, les enfants comme les adultes s'engagent les uns vis à vis des autres en prenant en compte les contingences du cadre spatio-temporel. L'adulte fait des prévisions sur son rôle dans le déroulement relatif à la réalisation d'une tâche collective ; l'enfant reprend les prévisions de l'adulte et se pose à son tour en acteur s'impliquant dans la tâche à venir. Les promissifs sont énoncés avec une intonation relativement modérée et plus chantante que celles des autres actes langagiers, tout en conservant un caractère ostensible lié à un désir d'être bien entendu du (des) locuteur(s) à qui ils s'adressent. L'étayage posturo-mimo-gestuel est moins marginal que pour les directifs : les locuteurs sont généralement assis, il y a un va et vient plus fréquent des regards de l'adulte entre l'objet des échanges et les enfants à qui il s'adresse ; les expressions faciales (écarquillement des yeux, moues, sourires ...) sont plus prononcées du côté des adultes que du côté des enfants.

Les actes déclaratifs, souvent initiés par les adultes, sont produits majoritairement par les enfants qui répondent aux sollicitations de leurs auxiliaires de puériculture de référence. Ils ne les produisent pas de manière autonome. Leur fréquence modérée par rapport à celles des précédents actes s'explique par le niveau de développement des enfants observés (12 mois à 36 mois) : dans l'interaction de tutelle qui intervient à ce niveau (Bruner, 1991) l'adulte aide l'enfant à construire les savoir-dire, particulièrement lorsqu'il s'agit d'attribuer un sens aux situations vécues tout en s'engageant sur la crédibilité de ses énoncés.

Les déclaratifs de l'enfant, lorsqu'ils ne reprennent pas systématiquement ceux de l'adulte, sont directement provoqués par ce dernier qui pilote les conduites d'apprentissages langagiers, d'où la fréquence plus importante observée chez les enfants. La direction d'ajustement peut ici aller du monde aux mots mais aussi des mots au monde, c'est à dire que les locuteurs produisent des énoncés pour décrire le monde à partir de l'expérience qu'ils en ont. Au cours des lectures commentées l'auxiliaire de puériculture tend à solliciter son groupe d'enfants en évoquant un point du récit (qu'elle présente ou sur lequel elle revient) pour obtenir des énoncés conformes à ses attentes sur la compréhension de l'histoire :

- l'adulte : «où est la maman de coin-coin [le caneton] ?»
- un enfant (du groupe des grands) : « je l'ai vue... là ! » [en montrant de l'index une page du livre]

L'adulte référent pose le cadre de réflexion sur un des personnages de l'histoire au moyen d'un directif (question) adressé aux enfants ; l'un de ces derniers réagit à la consigne en apportant l'indication demandée au moyen d'un déclaratif renforcé par un geste indicatif, manifestant ainsi son implication dans l'exercice en cours (il fait partie du groupe des grands qui n'est pas concerné).

Les actes expressifs, produits avec une grande fréquence et en toute occasion par les adultes mais aussi et surtout par les enfants, sont généralement des manifestations des charges émotionnelles spontanées parmi les enfants et plus ou moins feintes parmi les adultes. Ils constituent des régulateurs, des modérateurs, voir des stimuli dans les différents échanges vécus à la crèches par les locuteurs. Ils prennent différentes formes suivant le niveau de maturité du sujet qui les produit ou à qui ils s'adressent (idiosyncrasies, vocalisations, mots-phrases, onomatopées, petites phrases...) et sont solidaires de gestes, mimiques et postures qui renforcent leur intensité expressive.

Employés spontanément et prioritairement par les enfants dès la phase préverbale du développement langagier, les expressifs sont souvent utilisés par les adultes pour initier, animer ou conclure des séquences de communication, provoquant intentionnellement une production massive d'actes du même type parmi les enfants (ex : - l'adulte : « bravo ! » ; - les enfants : « bavoo ! »). Lors de certains jeu libres, les adultes consentent à adopter des conduites régressives faisant une place essentielle aux émotions, d'où une production d'expressifs reprenant ceux des enfants durant les interactions adultes enfants.

Pour obtenir la restitution d'un jouet gardé obstinément par un petit enfant (10 mois, section des moyens) l'adulte emploie, non pas un directif mais un expressif (« je pleurs ! ») suivi ou non de la restitution souhaitée, sans sanction ni gratification. Les regards échangés à cette occasion ont un rôle fondamental car ils traduisent entre autres la « détresse » de l'adulte et constituent les principaux moyens de communication à usage expressif de l'enfant.

b. Bilan descriptif

La présentation de ces résultats nous a 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-mimogestuelles de la phase préverbale de leur développement tout en continuant d'entretenir des rapports de proximité avec celles-ci. A leur niveau de maturation les tous 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 tous 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).

B/ Les productions verbales relevées globalement dans les écoles

a. Introduction

Les établissements d'accueil ont été sélectionnés dans des zones comparables à celles des crèches, par soucis de cohérence avec les observations réalisées dans ces établissements. Les sections de petits observées ont été les suivantes : école du Gros Morne (Lézarde) ; école du Robert (Four à Chaux) ; école du Morne Vert ; école de Schœlcher (Anse Madame) ; école de Morne Rouge (Fond Marie Reine).

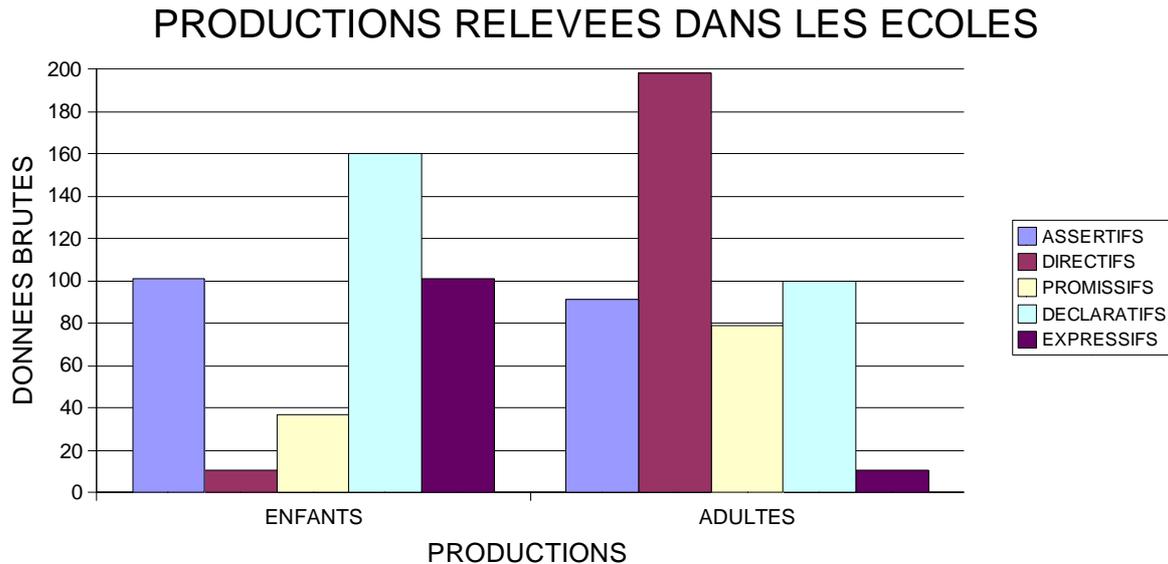


FIGURE N° 9 : PRODUCTIONS RECUEILLIES DANS LES DIX ÉCOLES MATERNELLES

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 (**267,55**) > 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 écoles.

10 écoles maternelles visitées / 22 élèves par classe : $10 \times 22 = 220$ élèves / 10 enseignantes

184 Personnes observées dans les écoles maternelles

Notons, pour commencer, que les objectifs généraux de l'école maternelle en section des petits mettent l'accent sur la socialisation et le renforcement de l'expression verbale tout en veillant à la stimulation du développement sensorimoteur encore en cours parmi les élèves de cette classe. Les trois années effectuées à l'école maternelle constituent ainsi le cycle des apprentissages premiers.

Les situations observées dans les cinq établissements visités sont des activités matinales qualifiées par les enseignants de moments de langage. Il s'agit particulièrement de l'accueil du matin et des activités qui lui sont associées, c'est à dire l'énumération des présents et des absents du jour, l'observation du temps qu'il fait, le repère de la date et l'évocation d'évènements vécus par le groupe classe (sorties ; rencontres...) ou des lectures commentées en relation avec ces évènements. J'ai pu observer que ces moments sont souvent introduits par des chansons et/ou des comptines encore très présentes à l'école maternelle.

Ces comptines et chansons jouent un rôle important dans l'instauration du rituel des échanges au sein de la classe, notamment lors de l'introduction ou du renforcement de certaines notions. On y trouve en effet des données relatives aux rituels sociaux de base (ex : « bonjour... ça va... ça va bien... ça va très bien ...» !) auxquels les enfants se familiarisent progressivement.

Les enfants observés dans ces sections de petits à la maternelle ont entre 3ans et 4 ans ½, certains fêtant leurs 4 ans durant l'année scolaire. Si un grand nombre d'entre eux ont fréquenté la crèche (70%) les conduites langagières des élèves sont globalement comparables dans les conditions d'apprentissage imposées par l'organisation d'une classe.

b. Approche des écoles maternelles

Comme à la crèche, la langue pratiquée avec les tous petits est le français, l'école représentant tant socialement qu'institutionnellement le lieu qui inculque et véhicule la norme langagière.

J'ai toutefois visité un établissement situé en zone rurale où deux enseignants formés en langues et cultures régionales mettent en présence la langue française et la langue créole dans leurs pratiques pédagogiques. L'un intervient en section des petits, l'autre au CM1 : le premier qui est une jeune dame organise l'accueil en français puis en créole et le tableau de sa classe est séparé en deux parties, l'une pour les signes et signifiants français, l'autre pour les signes et signifiants créoles, les deux étant systématiquement mises en correspondance. Cette enseignante mobilise également sa classe et les autres sections de l'école maternelle autour d'une séquence hebdomadaire de danses traditionnelles très appréciées des enfants.

Le second qui est un militant de la langue créole organise ses cours en consacrant des séquences de découverte (histoire, géographie, cultures, construction de récits) à l'expression verbale en langue créole³⁷.

Les actes illocutoires relevés dans les écoles maternelles sont présentés dans la figure n° 9 suivant le même principe que celui qui a été retenu pour les crèches, sachant que leur analyse prend en compte les coverbaux posturo-mimo-gestuels qui y sont associés lors des interactions adultes-enfants et les conditions (contexte et rencontres d'intentions) dans lesquelles ils ont été produits.

³⁷ Ces deux enseignants déplorent que leurs interventions demeurent isolées au sein même de leur établissement, leurs collègues ne relayant pas leurs pratiques pédagogiques et le rectorat n'ayant pas pris les dispositions administratives pour la concrétisation d'une telle mission malgré l'avis favorable émis par cette autorité. Aussi, ces professeurs craignent-ils qu'en l'absence d'une réaction commune de leurs collègues, et en dépit du profit que tirent les enfants de ce bain de langage, leur intervention ne demeurent qu'au stade expérimental.

Les actes assertifs, employés conjointement par les adultes et les enfants à des fréquences comparables, introduisent les notions et les situations nouvelles en procédant aux descriptions d'usage (ex : - enseignante : « comment est le temps aujourd'hui, regardons le ciel ? - enfant : « aujourd'hui, les nuages cachent le soleil, le temps est incertain ! »). Ils sont aussi produits à l'accueil, lors de la description d'un objet ou d'un vêtement porté par un enfant. L'adulte utilise alors fréquemment l'indication gestuelle et les kinèmes de cadrage (Colletta, 2004) pour attirer l'attention des élèves sur les éléments dont il veut parler (ex : « la robe de L. est de la même couleur que le cube »). Les enfants tendent à reprendre l'énoncé de l'adulte en le complétant de l'élément attendu (ex : « la robe de L. est jaune ! »). La fréquence relativement modérée de cette catégorie d'actes par rapport à celle que nous avons observée à la crèche est liée au fait que les enfants (âgés de trois ans et plus) y prennent une part plus active, les adultes n'intervenant plus exclusivement dans le pilotage des descriptions et s'orientant progressivement vers une co-construction de celles-ci avec leurs élèves.

Les actes directifs sont massivement utilisés par les enseignantes des classes observées, pour réguler les conduites sociales, annoncer les consignes relatives à une tâche, solliciter des réponses liées aux apprentissages en cours. On les observe à travers l'ensemble des activités qu'ils ont pour fonction de contrôler et de contenir dans le groupe classe, auprès de chaque enfant qui est censé les intégrer en les reprenant collectivement parmi ses pairs. Ils sont généralement énoncés sur une tonalité élevée et une expression ostensible, renforcés par des gestes précis.

Pour ramener le calme dans une classe agitée, une enseignante s'exprime comme suit : « je veux voir toutes les mains, on lève les mains... » (Les enfants lèvent les mains en les agitant légèrement) ; « ...maintenant on met le doigt sur la bouche, je veux voir tout le monde avec le doigt sur la bouche ! » (Tous les enfants posent leur index sur leur bouche, signe par lequel l'enseignante impose le silence).

Du fait de leur intégration collective en début d'année (imitation des gestes et mimiques de l'enseignante) ces codes sociaux ont une fonction régulatrice qui réduit progressivement la fréquence des interventions de l'adulte, rendant les enfants de plus en plus compétents dans la pratique de ce langage codifié. Ce langage est en effet entré dans sa phase initiale à la crèche, durant l'année effectuée en section des grands, où les adultes doivent encore répéter les consignes (directifs) renforcées des coverbaux d'usage (gestes, mimiques, postures).

Les promissifs produits par les enseignants des sections de petits (écoles maternelles) ont une fréquence inférieure (respectivement 80 et ≈ 39) à celle des promissifs relevés dans les crèches (≈ 177 et ≈ 104). Ces disparités peuvent s'expliquer par l'évolution des dispositions de l'adulte envers les enfants de la crèche à l'école maternelle.

A la crèche l'adulte fait usage des promissifs pour contenir et accompagner la progression langagière des tous petits de la phase préverbale à la phase verbale alors qu'à l'école maternelle il fonde ses attentes sur les compétences langagières qu'il estime acquises pour initier les élèves à la diversité et aux rituels des emplois du langage. Les enfants prennent une part plus active à la structuration des échanges. Dans les classes visitées les enseignantes sollicitent des promissifs auprès des élèves dont elles évaluent régulièrement les aptitudes à identifier et à restituer les marquages temporels, spatiaux, physiques ou sociaux préalablement étudiés.

Une question de l'adulte relative à une proposition possible est suivie d'une proposition individuelle ou collective qui est reprise et validée par l'adulte lorsqu'elle convient à celui-ci. Les élèves témoignent par leurs réponses de leur intention commune d'adhérer à une définition, à une décision ou aux exigences d'une situation donnée et l'enseignante renforce cet engagement par une reprise de l'énoncée qu'elle juge correct.

Par exemple, au moment de l'énumération des absents du jour, après avoir rappelé qu'un point bleu correspond à un garçon et que deux points rouges correspondent à une fille, l'enseignante s'adresse à ses élèves (- «pourquoi D. a-t-il mis l'étiquette aux deux points rouges sous le nom de Pierrette ? »). Ceux-ci répondent en chœur (- «parce que Pierrette est une fille »!) ; un élève intervient isolément (- «je vais mettre le point bleu pour Kévin»!). Durant une lecture commentée, une enseignante fait réagir sa classe à une image retraçant un passage de l'histoire: - l'enseignante « d'après vous, qu'est-ce qu'il va faire, le crocodile ? » ; - un enfant « il va manger la petite fille ! » ; - l'enseignante « on va voir... » ; - un autre enfant « on va voir... » .

Cette catégorie d'actes, lorsqu'elle émane des élèves, est accompagnée d'intonations (tonalité élevée) et de coverbaux (index mis en évidence ; buste penché vers l'avant) orientés vers une demande de participation à une tâche. Elle se manifeste chez l'adulte par des mimiques (écarquillement des yeux, expressions d'étonnement...) et des postures d'attente (ex : buste droit, tête relevée).

Les déclaratifs relevés dans les sections de petits à l'école maternelle sont les actes langagiers privilégiés des enfants qui en font usage surtout pour marquer et affirmer leur place parmi leurs pairs et répondre aux attentes de l'enseignante.

Ici une déclaration prend une dimension sociale valorisante pour le jeune locuteur qui peut exposer ses compétences linguistiques (vocabulaire, syntaxe...) et ses connaissances (restitution de notions scolaires ; culture générale...), avec le sentiment d'appartenir et d'apporter une contribution à un groupe classe. Les enseignantes pilotent les échanges et renforcent cette émulation entre les élèves au moyen de questions ou de déclarations partielles émanant d'une base commune (« common ground » décrit par Clark, 1986) en cours de construction et incitant à la production de réponses ou de propositions qui engagent la crédibilité des énonciateurs dans un contexte donné. Ici, contrairement à la crèche, les déclaratifs peuvent être produits de manière autonome grâce à une maturation des conduites langagières plus tournées vers la prise en compte de l'entourage de pairs (émulation), moins centrée sur elle-même. Leur prolifération parmi les enfants (fréquence = 160 à l'école) est donc liée au contexte d'apprentissage requérant des conduites sociales adaptées. A partir d'un énoncé de l'adulte, les élèves réagissent spontanément, à la recherche commune de l'énoncé le plus proche du référent suggéré. Dans des cadres situationnels donnés, essentiellement dédiés à la découverte de nouvelles notions (vocabulaire, raisonnement logique...) et à partir d'un référentiel préalablement construit, les déclaratifs des élèves opèrent au contact des interventions des enseignantes dans la perspective du développement du référentiel de la classe.

L'évocation d'évènements vécus en famille ou à l'école avec la classe constitue un moment privilégié pour la production des déclaratifs (ex : dans une section de petits située en zone résidentielle):

- l'enseignante : « vous vous rappelez de la semaine dernière où nous avons été ? »
- un élève : « au jardin de Balata ! »
- l'enseignante « vous avez été au jardin de Balata ! Et qu'est-ce que vous avez vu au jardin de Balata ? »
- un autre élève : « ...des fleurs »
- l'enseignante : « des fleurs ? Et qu'est-ce que vous avez pu voir encore ? »
- le même élève : « des plantes ! »
- l'enseignante (acquiesçant) « des plantes !... ».

On observe que l'enseignante reprend systématiquement les propositions qui lui conviennent avant de poursuivre son exercice de restitution collective relative à la visite d'un jardin botanique.

Comme dans le cas des promissifs, la production des énoncés se fait à haute voix et de manière ostensible de part et d'autre, et les postures des enfants (buste penché en avant...) témoignent d'un désir intense de prendre part aux échanges ; l'enseignante adopte régulièrement des postures d'attente (buste droit, tête relevée, yeux mi-clos en signe d'interrogation...) en rythmant le récit collectif effectué par sa classe et en veillant à un emploi correct de la langue française (syntaxe, vocabulaire, prononciation).

Les expressifs enfin connaissent un recul significatif à l'école maternelle par rapport à la crèche (ceux des enfants = 100 à l'école / = 215 à la crèche) pour les raisons contextuelles et développementales évoquées plus haut. Ces différences témoignent de l'autonomie progressive des enfants qui ne s'expriment plus seulement en fonction des expressions des adultes mais aussi et en fonction de leurs propres appréciations des situations vécues. Désormais les enfants produisent des expressifs plutôt entre pairs, lors des moments de détente ou de loisirs qui leur sont accordés (jeux, récréations...) ou qu'ils s'accordent en marge d'une activité collective (bavardage, querelles...), alors que les adultes en font usage pour réguler les conduites des élèves notamment lors des dispersions du groupe-classe. L'enseignante peut employer une tonalité basse et un expressif traduisant son mécontentement (ex : « qu'est-ce que c'est que ces manières ? ») ou sa déception (ex : « je ne suis pas contente du tout ! ») pour ramener le calme dans sa classe.

Les postures (ex : buste légèrement penché vers l'avant), les mimiques (sourcils froncés ; yeux écarquillés ; lèvres pincées...) et les gestes (ex : pose des mains sur les genoux) constituent des renforcements éloquents pour les expressifs produits. En outre, les comptines et les chansons qui rythment les journées de la classe constituent les lieux d'élection des actes expressifs, sous une forme toutefois ritualisée et sous le contrôle de l'enseignante. Celle-ci les place généralement en début de journée puis au terme ou au début de chaque moment clé (ex : passage d'une activité à une autre) pour regrouper ses élèves et remobiliser leur attention.

Ces comptines et chants reprennent, comme à la crèche, les thèmes de la découverte sensorielle et kinésique du corps mais aussi la découverte du monde au sens large, les règles de la vie sociale y étant également passées en revue (ex : conventions d'hygiène de la vie quotidienne).

Les expressifs qui les parcourent emploient souvent la première personne du singulier ou les troisièmes personnes du singulier et du pluriel (ex : « j'ai deux mains qui caressent, douces... ») et sont étayés par des gestes, des postures et des expressions faciales qui les reproduisent sous des formes codées.

c. Bilan descriptif

Dans les écoles maternelles, on observe une prépondérance des directifs par rapport aux expressifs moins présents chez les adultes et une croissance significative parmi les enfants. Comme nous l'avons vu s'annoncer à la dernière année de la crèche, les déclaratifs des enfants ont pris le pas sur les assertifs, devenant leurs principaux actes langagiers, marque de leur accès à des conduites langagières autonomes. Les enfants ne se contentent donc plus de reprendre les assertions des adultes : ils commencent à prendre l'initiative dans leurs échanges entre pairs ou avec les adultes, énonçant spontanément leurs propositions à leur entourage immédiat.

Les enseignantes, pour leur part, interviennent moins au titre de l'accompagnement des actes langagiers, qu'elles considèrent par principe pour acquis, et 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 de l'enseignante, au moment de l'évaluation des connaissances.

C/ Les situations de communication adulte/enfant

Les observations effectuées permettent de constater que le développement langagier des enfants passe d'une phase préverbale où l'emploi des signes posturo-mimo-gestuels et kinésio-visuels prédomine au voisinage des prémices des actes illocutoires expressifs. Les adultes leur attribuent des intentions communicatives par leurs interventions verbales (essentiellement des assertifs, des promissifs et des expressifs) étayées des signes du même type.

Ils accompagnent ainsi les conduites langagières des enfants vers la phase verbale où les gestes, postures, regards et mimiques ne constituent plus l'essentiel des moyens de communication et sont supplantés par des actes illocutoires (expressifs, promissifs, assertifs) dont ils deviennent progressivement les étayages. Les échanges de regards constituent les principaux éléments facilitateurs dans la communication adultes-enfants, se substituant par moments aux actes verbaux (aides ou attentions sollicitées par des enfants).

Par exemple dans la section de petits d'une crèche, une petite fille de huit mois (assise sur le sol, un jouet à la main) suit du regard son auxiliaire de puériculture habituelle qui se dirige vers la sortie de la salle ; la perdant de vue, elle se met à pleurer ; l'adulte réagit en retournant sur ses pas et en rétablissant le contact visuel avec l'enfant à qui elle adresse un message d'apaisement annonçant son retour imminent (« je reviens tout de suite, M.C. »). Sans qu'une parole ne soit prononcée par l'enfant, l'adulte a su attribuer une intention communicative au regard et à l'idiosyncrasie (pleurs) de celui-ci, s'engageant à y répondre favorablement. Elle prend ainsi en compte le niveau de compétence langagière de cette petite fille en accueillant ses actes para verbaux (ex : le regard) et en produisant un acte illocutoire promissif à l'adresse de l'enfant. En plus de l'empathie de cette attitude de l'adulte, nous observons ici une conduite langagière situant le tout petit dans une zone proximale de développement, lui donnant accès à la version parlée de l'échange. Cette zone, à la faveur d'un emploi progressif des directifs et des déclaratifs et d'un recul des expressifs et des assertifs parmi les adultes qui s'occupent des enfants, permet le passage de ceux-ci d'une utilisation massive des expressifs proches de leur vécu émotionnel et sensoriel des interactions à une progression significative des déclaratifs, témoignant d'un accès à une relative autonomie langagière des tous petits qui n'ont plus besoin d'être accompagnés par l'adulte dans tous leurs actes de langage comme ce fut le cas durant les deux premières années effectuées à la crèche.

Les autres éléments facilitateurs repérés dans les échanges entre adultes et enfants sont d'une part les intonations de voix plus ou moins élevées qu'utilisent les premiers pour s'adresser collectivement ou individuellement aux seconds (l'intonation basse est employée pour attirer l'attention d'une assistance), d'autre part les types d'activité qui motivent et caractérisent les interactions, les tâches activant directement l'émulation parmi les tous petits (ex : découvertes de notions, comptines, chansons, jeux libres) me semblant les plus représentatives.

Rappelons toutefois que les enfants prenant directement part aux échanges avec les adultes (sollicitations spontanées, réponses aux sollicitations, réflexions) sont globalement peu nombreux, de l'ordre de quatre sur douze en section des grands dans les crèches et de six sur vingt-deux en section des petits dans les écoles maternelles.

Ce taux de participation qu'on retrouve dans les classes suivantes et dans d'autres situations d'apprentissage (ex : stages de formation pour adultes) est sujet à réflexion dans le cadre d'une analyse des relations qu'entretiennent les jeunes locuteurs avec leur entourage de pairs et la dimension instrumentale des interactions auxquelles ils ont été familiarisés.

K. Kostlusky (2006) fait en effet allusion à la diversité des dimensions de la conversation dans son approche de l'interaction verbale, en précisant que « l'interaction verbale est toujours et simultanément, une activité (interagir, converser), un produit d'une activité conjointe et un instrument, psychologique et symbolique, d'une activité. » Je me propose de développer cette réflexion dans le chapitre suivant, durant l'analyse des échanges observés, retenant dès lors que les adultes y jouent un rôle déterminant en raison de la place qu'ils tiennent auprès des enfants, comme l'observe J.S. Bruner (1991) lorsqu'il décrit l'interaction de tutelle entre les enfants et les adultes qui les encadrent.

D/Intentions pragmatiques des locuteurs

Les intentions respectives des locuteurs sont liées à des impératifs imposés par des rituels sociaux impliquant des formats (tours de parole ; réponses aux sollicitations...). Mais elles peuvent aussi les initier à la faveur de situations spécifiques instaurées ou provoquées par l'intervention d'un ou plusieurs locuteurs. Je propose une analyse des situations de communication prenant en considération les actions intentionnelles des interlocuteurs et le contexte situationnel où on communique au moyen du langage oral (les observables coverbaux repérés par JM Colletta [2005] et des éléments para verbaux ou non verbaux désignés par C. Kerbrat [1998]).

Colletta fait en effet l'hypothèse que l'activité verbale se développe au contact de l'activité gestuelle qui l'étaye, les tous petits (tout comme les adultes) communiquant au moyen de la parole mais aussi et souvent simultanément au moyen de mimiques, de postures et de gestes. Kerbrat appréhende pour sa part les actes de langage, non pas isolément mais en fonction des intentions des locuteurs ("les buts") et de la signification des énoncés suivant différents cadres ("le site") où se situent les personnes qui communiquent (ex : une question peut ainsi prendre la valeur d'une affirmation voir d'un ordre), sachant en outre qu'on est confronté aussi bien à des dialogues qu'à des trilogues voir à des pluri logues ("les participants"), avec la diversité des caractéristiques situationnelles que cela implique, en référence au modèle proposé par C. Kerbrat (1998). Le relevé des actes de langage produits par les enfants et les adultes qui les encadrent à la crèche et à l'école prend en compte, dans cette recherche, l'ensemble de ces paramètres tout en accordant une attention particulière aux interactions adultes-enfants, de manière à découvrir comment les uns transmettent le langage et comment les autres y accèdent et se l'approprient au contact des premiers.

La force illocutoire d'un acte langagier témoigne en principe de l'intention pragmatique du locuteur qui l'énonce. Un directif adressé à un enfant par un adulte traduit une intention de celui-ci d'obtenir de son auditeur une conduite répondant à ses attentes. Les locuteurs communiquent avec leurs intentions pragmatiques respectives qui sont à l'origine de leurs énoncés et se confrontent les uns aux autres pour construire du sens à partir d'un référentiel que chacun contribue simultanément à élaborer ou à renforcer. Les particularités des interactions entre les adultes et les tous petits sont liées à une asymétrie entre leurs expériences langagières respectives. Cette asymétrie qui fait de l'adulte un locuteur plus expérimenté place celui-ci dans un processus de tutelle (J.S. Bruner, 1991) qui l'amène à adapter son langage à celui de l'enfant 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 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 leur donne la possibilité de faire connaître leurs propres intentions pragmatiques.

Les intentions pragmatiques des adultes et des enfants observés dans les crèches et les écoles maternelles témoignent de distorsions sémantiques et syntaxiques dont on peut, dans chaque figure, observer les variations d'une catégorie d'actes à l'autre grâce à la courbe obtenue à partir de l'écart moyen.

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 qui renvoie aux processus de transmission et d'acquisition de pratiques sociales et langagières. En effet on constate que l'usage des actes illocutoires évolue sensiblement avec la maturation des conduites sociales et langagières.

E/ Les rituels langagiers repérés

« Les rituels désignent un ensemble d'activités régulières mais évolutives selon l'âge des élèves et la période de l'année scolaire. Elles peuvent se dérouler en grand groupe, en petit groupe ou en situation individuelle. Elles nécessitent, comme toute autre activité d'apprentissage, une réflexion de la part des enseignants. Elles consistent à installer les conditions nécessaires à tout apprentissage scolaire. » Cette définition pédagogique des rituels proposée par une étude de l'inspection académique de la Somme (2005) peut constituer un point de réflexion sur ce concept.

Les rituels langagiers dont il est question dans cette recherche sont du domaine de la pragmatique du langage, c'est à dire qu'ils sont constitutifs des phénomènes de communication entre locuteurs interagissant dans un contexte socioculturel commun.

Dès la section des grands à la crèche, des activités ritualisées, du fait de leur caractère routinier et de la dimension procédurière de leur déroulement, jouent un rôle déterminant dans l'instauration et le renforcement des repères temporels, spatiaux et sociaux des enfants, tout en familiarisant ceux-ci aux concepts de base liés de près ou de loin à ces repères.

A la section des petits de l'école maternelle, ces activités se formalisent d'avantage en insistant sur la restitution fidèle des rituels langagiers par l'ensemble de la classe. Ces rituels se manifestent notamment à travers des moments de langage conventionnels, des chansons et des comptines qui se situent essentiellement dans la matinée durant la phase d'accueil ou lors de la transition entre deux activités différentes.

Ils sont unanimement retenus, connus et vécus par les élèves dès les premières semaines effectuées avec l'enseignante qui les véhicule pour poser le cadre au sein de sa classe. Ils ont de ce fait une valeur de contenant pour la gestion endogène et exogène des conduites au sein du groupe classe. Leurs contenus accessibles en raison de leur reprise routinière en groupe ne sont figés qu'en apparence car ils sont souvent l'occasion pour la maîtresse d'introduire de nouveaux éléments de connaissances (vocabulaire, concepts...), particulièrement lors de l'observation et de l'évocation du temps qui passe.

La description matinale du groupe classe, outre les nombreuses notions de calcul qu'elle permet de transmettre, confronte les enfants à la symbolisation et à la représentation, l'absence de certains de leurs pairs les amenant à élaborer la permanence de l'objet.

a) Dans les crèches

C'est en fin de section des moyens et durant toute l'année de section des grands que les rituels langagiers commencent à opérer de manière effective à travers leurs fonctions sociales relatives aux regroupements, à la structuration du temps et à l'élaboration du schéma corporel (échanges, argumentations et commentaires sollicités par l'enseignante). Les années précédentes (section de petits et section de moyens) sont plutôt consacrées à l'appropriation de ces rituels par les enfants (chansons, comptines consignes...).

Les rituels langagiers sont ainsi contenus dans des séquences conventionnelles progressivement maîtrisées par les enfants de la section des petits à la section des grands dans l'ordre suivant : la restitution des consignes (déplacements collectifs, regroupements, retours au calme...), les chansons courtes à thème (découvertes, règles sociales, aventures, rythmes...)³⁸, les comptines (idem), l'écoute d'histoires contées par l'adulte, l'observation du groupe (repère des absents et des présents) et la structuration du temps (jour, météo). Les enfants y apprennent les usages sociaux de la langue au contact de leurs pairs et des adultes référents de leurs groupes successifs grâce au caractère répétitif de ces expériences langagières vécues et construites collectivement.

Comme nous avons pu le constater lors de l'analyse des observations, les actes langagiers expressifs (liés aux états émotionnels ou sensoriels et aux conduites affectives), puis les promissifs (pour établir un échange ou obtenir un objet) sont les plus employés par les enfants en section de petits.

Dans un même temps, les adultes produisent abondamment des assertifs pour présenter et décrire le monde, les promissifs pour accompagner les conduites des petits locuteurs et les expressifs lors des moments de régression qu'ils concèdent pour assurer une proximité affective avec les enfants durant les activités à caractère ludique. Ce n'est qu'en section des grands que les enfants commencent réellement à employer les assertifs, signe de l'émergence de leurs aptitudes langagières à décrire le monde. Les déclaratifs connaissent également une progression significative grâce à la maturation des conduites sociales (ex : maîtrise des tours de parole) qui procure aux enfants des capacités à prendre une part active aux échanges verbaux avec leurs pairs et les adultes référents de leurs groupes respectifs.

Cette évolution des conduites affectives et préverbaux vers des conduites langagières socialement et verbalement plus maîtrisées témoigne d'un accès des enfants à l'intentionnalité de leurs actes et semble être favorisée par les rituels langagiers qui requièrent progressivement une participation active des tout petits dans leur déroulement.

C'est le cas de l'observation de la composition du groupe durant laquelle l'adulte sollicite à la fois l'attention, le raisonnement logique et des productions verbales pour nommer les absents tout en respectant les tours de parole : une question directive adressée au groupe entraîne ainsi deux à trois réponses assertives des enfants les plus affirmés socialement.

Une adulte de la section des grands parcourt son groupe du regard puis s'adresse aux enfants de la manière suivante :

³⁸ Chanson sur les fonctions des mains (taper, caresser, dire bonjour...) ; Chanson sur les mesures d'hygiène (se laver les mains, se brosser les dents...) ; Chanson sur les règles sociales (se comporter à table).

- l'adulte référent : “on dirait que je ne vois pas tous les enfants ; qui est-ce qui n'est pas venu aujourd'hui ?”
- Une petite fille de 2 ans ½ : “Océane n'est pas là !”
- L'adulte : “c'est vrai, je n'ai pas vu Océane, elle est peut être malade aujourd'hui ; qui encore ?”
- Une deuxième petite fille : “Jessica aussi !”...

En dépit des conventions qui régissent ce rituel (observer, écouter, respecter les tours de parole, restituer de consignes...) il échappe à la routine grâce à la fluctuation des absences liée à la diversité des personnes à repérer quotidiennement, d'où une réflexion régulièrement renouvelée parmi les enfants. On note ici que l'adulte introduit son interrogation en feignant l'étonnement, utilisant cette posture pour attirer l'attention des enfants sur une modification de la composition de leur groupe. Cela renvoie à l'approche multimodale des conduites langagières présentée par Colletta (2004) : l'adulte emploie intentionnellement les coverbaux (mimiques, postures, regards...) lorsqu'il s'adresse aux enfants, particulièrement durant les séquences d'échanges ritualisés où les indications relatives au contexte social doivent être communiquées de manière ostensible pour assurer leur fonction de régulation des interactions à la crèche.

b) Dans les écoles maternelles

A l'arrivée des enfants à l'école maternelle, ceux-ci ont généralement acquis une certaine expérience des rituels langagiers et commencent à adopter des conduites langagières spontanées et autonomes dans les échanges avec leurs pairs et les adultes de leur entourage. Ces derniers n'ont plus besoin de produire autant d'assertifs pour décrire et présenter aux enfants les éléments constitutifs de leur environnement : les assertifs des enfants prennent l'avantage sur ceux des adultes qui les encadrent, témoignant d'une plus grande implication des jeunes locuteurs dans les interactions relatives à l'instauration et au renforcement du référentiel au sein de leurs groupes de pairs.

Les rituels langagiers tels que le chant d'accueil du matin (ex : “bonjour, ça va...”), l'évocation du temps qui passe (date, mois, météo, saisons, fêtes...), le repère des absents du jour dans le groupe, la transition entre deux activités successives (comptines, chants) sont autant d'occasions d'employer les assertifs qui établissent le cadre relationnel des moments rythmant la journée du groupe classe.

Les déclaratifs sont également très présents dans les rituels langagiers, notamment parmi ceux qui définissent les règles sociales qui régissent la vie du groupe classe.

Des chants mettent les jeunes locuteurs en position de déclarer, chacun les faisant siennes, ces règles de conduite qu'ils mettent quotidiennement en pratique, par exemple au moment de la toilette matinale (se laver les mains...). Le pronom personnel "je" est fréquemment employé en ces occasions (ex : "je me lave les mains avant de passer à table..."), impliquant les locuteurs dans le contenu des déclaratifs ritualisés dont la force illocutoire est parfois renforcée par l'intonation directive des énoncés voisins des consignes habituellement édictées par l'adulte. "Je me lave les mains avant de passer à table" est initialement un déclaratif qui, repris en groupe, même en chantant, prend la valeur d'une consigne relative aux règles sociales (ici, l'hygiène) régissant les conduites dans une collectivité.

De la crèche à la maternelle, les rituels langagiers évoluent ainsi parallèlement aux actes illocutoires qu'ils véhiculent, avec un emploi plus fréquent des assertifs, des déclaratifs et des directifs et un recul des expressifs et des promissifs. Ils contribuent à la maturation langagière des locuteurs en les mettant dans les conditions de production d'énoncés, toujours au contact des adultes mais avec de plus en plus d'autonomie et de moins en moins de répétition. La description du temps devient à l'école maternelle un exercice d'expression verbale où les élèves rivalisent dans les prises de parole pour employer le vocabulaire appris en classe ou à la maison.

Si on se réfère au "setting" de Kerbrat (1996), on peut affirmer que celui-ci est devenu plus propice aux interventions verbales des élèves grâce aux ajustements langagiers des adultes qui tiennent pour acquises certaines des conventions sociales comme les tours de parole ou la désignation des objets par leurs noms. Ils s'emploient à les mettre en pratique dans des conversations devenues possibles avec les enfants. Cependant ces ajustements sont soumis à des contingences relatives à l'asymétrie latente entre locuteurs adultes et locuteurs enfants.

Pour maîtriser cette asymétrie et entrer en conversation les uns avec les autres en classe, certaines conditions doivent être réunies que je propose de présenter dans la section suivante.

F/ 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'intercomprennent dès lors qu'il y a une certaine adéquation entre ce qui *est découvert par l'un* et 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 (« Discours, action et appropriation des langues », 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 recherche, les observations effectuées dans les crèches et les écoles maternelles ont révélé des interactions adultes-enfants parcourues et organisées par des rituels langagiers dont les conventions contribuent à instaurer et à renforcer le référentiel d'un groupe en cours d'apprentissage langagier.

Ce référentiel est directement en rapport avec le contrat didactique décrit ci-dessus. C'est en effet l'adulte qui pose le cadre dans lequel il amène les enfants à construire les conventions sociales qui régulent les relations interpersonnelles. Il est reconnu par les tous 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.

Ce contrat peut toutefois être remis en cause par des distorsions langagières liées à l'asymétrie des intentions communicatives entre adultes et enfants, asymétrie qui intervient notamment dans la construction sémantique des énoncés. Citons ici l'exemple de cet échange entre un élève et l'enseignante d'une section de petits à l'école maternelle. Durant l'observation matinale du temps qu'il fait, l'enseignante demande à la classe de s'exprimer à travers la description du ciel :

- L'enseignante : regardez le ciel : comment est le temps aujourd'hui ?
- Un premier élève : ya plein de nuages, c'est tout gris !
- L'enseignante : le ciel est tout gris.
- Un deuxième élève : on ne voit plus le soleil, il pleut.
- L'enseignante : il pleut, le ciel est tout gris, alors comment est le temps aujourd'hui ?
- Un troisième élève : le temps est vieux !
- L'enseignante : le temps est pluvieux ; lorsqu'il pleut, on dit que le temps est pluvieux!
- Le troisième élève : le temps est plus vieux !

On constate qu'une distorsion langagière intervient vers la fin de cette séquence interactive à propos du mot pluvieux. Lorsque l'élève introduit le mot « vieux », c'est pour décrire le temps dans un registre esthétique ; ici, le mot « vieux » s'oppose en toute logique au terme « beau » qui définit habituellement le temps ensoleillé ; vieux est synonyme de laid dans l'énoncé du jeune locuteur. L'enseignante corrige la production de l'élève en faisant référence au registre taxonomique qui correspond au vocabulaire à maîtriser par le groupe classe : au mot « vieux » elle substitue le terme « pluvieux » qu'elle met en rapport avec les pluies abondantes du jour décrit. Cette correction ne semble pas convenir à la perception de l'enfant qui dans son énoncé final reprend l'expression « plus vieux » (au lieu de pluvieux) en séparant bien les deux mots. Ceci est un aperçu des distorsions langagières entre l'adulte et l'enfant lors de la construction du sens, chacun intervenant pour définir un même objet avec un registre de référence différent. Dans la langue créole, le mot « vieux » peut être associé à « laid » (voir « sans intérêt ») lors de la description d'un objet ou d'une personne.

Par exemple, un enfant frustré par une répartition des jouets qu'il juge injuste, s'adresse à l'un de ses pairs en décrivant le beau camion que manipule celui-ci : « ton camion est vieux ! ».

Pour ce qui est de l'enseignante, le terme « mauvais » opposé à « beau » aurait pu convenir, beau et mauvais étant des adjectifs pouvant convenir à la description du temps qu'il fait dans le langage employé en classe avec les élèves. On observe que dans ce cas, le contrat didactique, même s'il est scrupuleusement respecté, ne suffit ni à la construction du sens ni à l'ajustement des intentions pragmatiques des deux locuteurs en présence. La dimension intersubjective de l'échange liée à une asymétrie de leurs expériences langagières respectives conduit paradoxalement les locuteurs à passer en deçà ou au delà du processus d'intercompréhension dont parle Brassac (2000) dans sa présentation du concept de « communiacion » en insistant sur l'aspect dynamique des enchaînements conversationnels.

Avec le contrat didactique enseignant / apprenant, on doit donc considérer les contingences contextuelles dues aux conditions sociales et culturelles de l'échange mais aussi aux expériences langagières respectives des locuteurs. Une analyse transversale et comparative des observables recueillis parmi les adultes et les enfants de la crèche à l'école puis d'une crèche à l'autre et d'une école à l'autre devrait permettre d'appréhender ces contingences dans le chapitre suivant.

TROISIEME PARTIE

CHAPITRE I

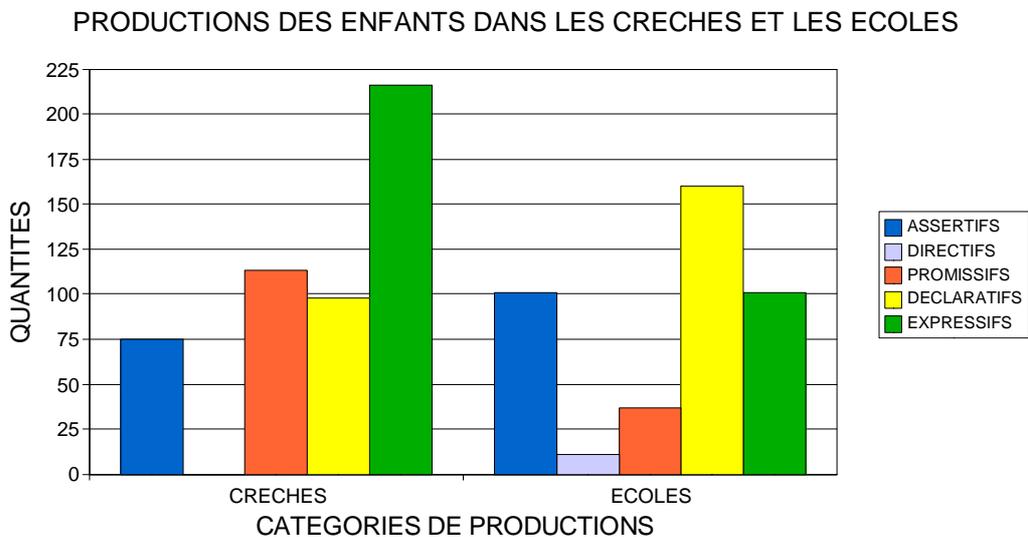
ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES

A/ Actes illocutoires des crèches aux écoles maternelles

Remarques introductives

Suite à l'analyse descriptive effectuée dans les deux chapitres précédents, il m'a semblé opportun de faire une approche comparative des productions langagières observées dans les crèches et dans les écoles pour mieux apprécier les disparités entre les illocutions rencontrées dans ces deux collectivités différentes. J'ai souhaité ainsi rendre compte de la maturation des conduites des enfants dans le domaine des interactions d'une part, de l'ajustement du langage des adultes référents en fonction de cette maturation d'autre part. J'ai réparti pour cela les productions observées en cinq catégories d'actes quantifiés et attribués respectivement aux enfants et aux adultes référents dans les crèches et dans les écoles maternelles. J'ai ensuite effectué le test du Chi² pour vérifier la significativité des différences, par catégorie d'actes, entre les productions des enfants et des adultes dans les crèches et dans les écoles. Les diagrammes qui suivent présentent les données brutes relevées à partir des enregistrements sonores des interactions. Ils offrent une visualisation appréciable des illocutions produites à deux niveaux différents du développement langagier des tous petits.

a) Les enfants



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

$$\text{Valeur critique du Chi}^2 \text{ à } 0,05 = 9,49$$

Chi² calculé (95,84) > 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 des crèches et celles des élèves des écoles maternelles (sections de petits).

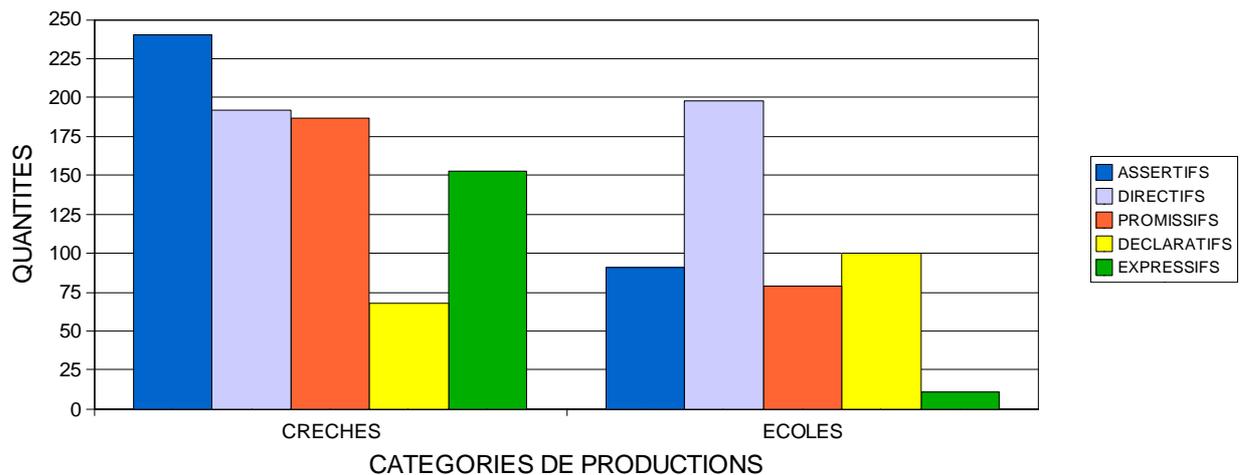
Les écarts les plus significatifs entre les enfants des crèches et ceux des écoles maternelles concernent en premier lieu les expressifs puis les promissifs et les déclaratifs. On observe une importante régression des expressifs des crèches aux écoles maternelles, ce qui peut s'expliquer par une progression du niveau de compétence des jeunes locuteurs qui utilisent plus aisément les déclaratifs et les assertifs pour communiquer avec leur entourage. Ceci permet de dire que l'emploi massif d'expressifs à la crèche était lié à une maturation limitée des conduites langagières privilégiant l'expression d'états et d'émotions à défaut d'aptitudes à communiquer au moyen d'assertions et de déclarations.

Colletta (2004) fait l'approche de la maturation langagière en insistant sur le rôle des coverbaux qui tendraient à s'affiner au fil de l'expérience du jeune locuteur, les mimo-posturo-gestuels représentant dans la phase pré verbale les prémisses du langage oral et ultérieurement des supports et renforcements aux expressions langagières des locuteurs plus expérimentés. Ce point de vue atteste la thèse d'une mutation des conduites langagières des enfants vers une appropriation des pratiques adaptées à la communication.

Il a aussi l'avantage de démontrer que les illocutions émergent et se développent parallèlement à des coverbaux de plus en plus complexes qui contribuent largement à la maturation des compétences des locuteurs.

b) Les adultes

PRODUCTIONS DES ADULTES DANS LES CRECHES ET LES ECOLES



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

$$\text{Valeur critique du Chi}^2 \text{ à } 0,05 = 9,49$$

Chi² calculé (166,11) > 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 adultes des crèches et celles des enseignants des écoles maternelles (sections de petits).

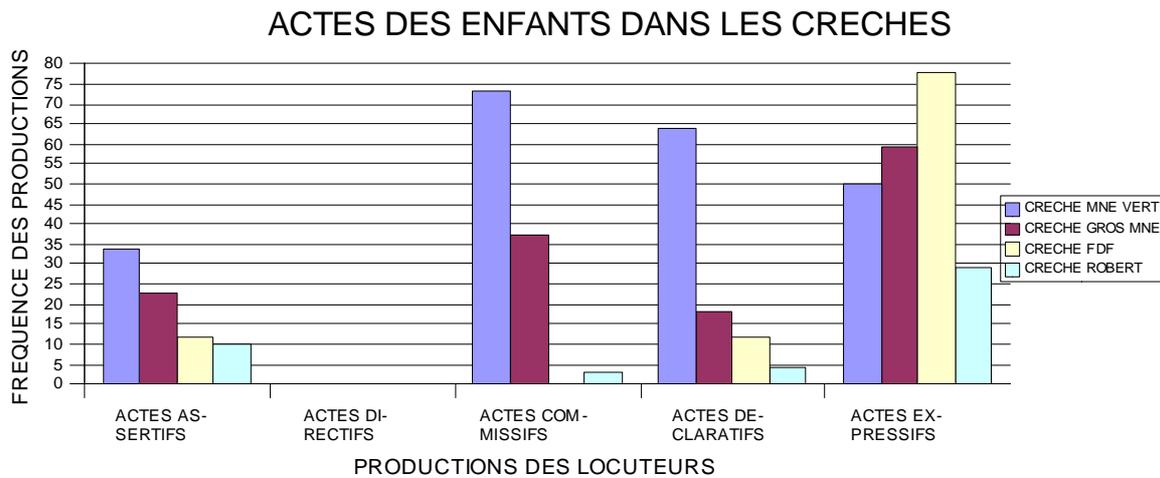
En ce qui concerne les productions des adultes, on constate une différence marquée entre la crèche et l'école maternelle, particulièrement au niveau des assertifs, des commissifs et des expressifs, les fréquences de ces trois catégories d'actes langagiers étant nettement plus élevées à la crèche. Pour ce qui est des assertifs (240 à la crèche ; 91 à l'école) le décalage s'explique par un langage de l'adulte adapté aux niveaux de maturation cognitive des enfants, les adultes référents se montrant beaucoup plus explicatifs à la crèche où les enfants font leurs premières expériences des savoir et savoir faire qu'à l'école maternelle où les élèves sont devenus plus autonomes et plus en mesure d'apporter des éléments d'explication sur l'appréhension de leur environnement. Pour les mêmes raisons, les commissifs connaissent une régression importante entre la crèche et l'école (187 à la crèche ; 79 à l'école), les conduites empathiques de l'adulte, par exemple, devenant de moins en moins exigibles au fil du développement des facultés de compréhension et des conduites sociales adaptées des enfants.

Les expressifs, très présents à la crèche en raison des supports qu'ils constituent dans les rapports adultes / enfants (153 à la crèche ; 11 à l'école), connaissent un recul considérable à l'école où ils sont supplantés par les directifs devenus des actes langagiers plus contenant pour les enfants.

Les déclaratifs ont, par contre, sensiblement progressé entre les crèches et les écoles (68 dans les crèches ; 100 dans les écoles), montrant que les adultes enseignants prennent pour acquises certaines notions relatives à l'emploi du langage (ex : usages sociaux...) pour exprimer sous forme de déclarations les notions qu'ils veulent leur transmettre à leurs élèves.

B/Actes illocutoires des enfants et des adultes d'une crèche à l'autre

a) les enfants



$$\text{Degré de liberté} = (L-1) (C-1) = (5-1) (4-1) = 4 \times 3 = 12$$

$$\text{Valeur critique du } \chi^2 \text{ à } 0,05 = 21,03$$

χ^2 calculé (**116,44**) > χ^2 critique (**21,03**) donc H_0 (pas de différence significative entre les variables) est rejetée et H_1 (différence significative entre les variables) est acceptée ; il y a une différence significative entre les productions langagières des enfants des crèches d'un établissement à l'autre.

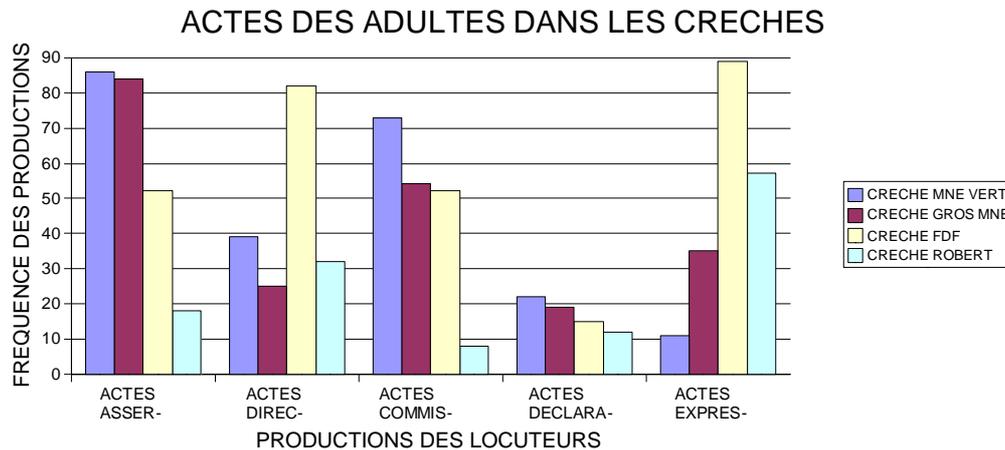
Suivant l'implantation urbaine (Fort de France ; Robert) ou rurale (Morne Vert ; Gros Morne) des crèches, mais aussi suivant les orientations pédagogiques et sociales choisies par les directrices des différents établissements (découvertes de l'environnement local ; découverte des diversités culturelles à l'échelle mondiale ou seulement européenne ; priorité du développement sensoriel et moteur...), les enfants semblent s'exprimer différemment d'une crèche à une autre.

Ainsi, les assertifs sont plus fréquents au Morne Vert (34) qu'au Gros Morne (23), peut être en raison d'un programme plus axé sur les conduites explicatives des enfants le jour de mon passage dans le premier établissement.

Cette même crèche se singularise par une production massive des commissifs parmi les enfants, ce qui dénote une activité et une dynamique sociale intense dans les groupes observés, les jeunes adultes et les plus expérimentés se relayant successivement dans l'encadrement des enfants stimulés par la diversité de ces interventions durant leurs activités collectives.

La crèche implantée à Fort de France se distingue par une fréquence particulièrement élevée des actes expressifs (78 à Fort de France ; 59 au Gros Morne ; 50 au Morne Vert ; 29 au Robert) souvent renforcés par ceux des adultes qui les utilisent volontiers comme supports dans l'encadrement des groupes, notamment durant les animations et les jeux libres souvent pratiqués dans les groupes des petits et des moyens.

b) les adultes



$$\text{Degré de liberté} = (L-1) (C-1) = (5-1) (4-1) = 4 \times 3 = 12$$

$$\text{Valeur critique du Chi}^2 \text{ à } 0,05 = 21,03$$

Chi² calculé (121,24) > Chi² critique(21,03) 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 adultes des crèches d'un établissement à l'autre.

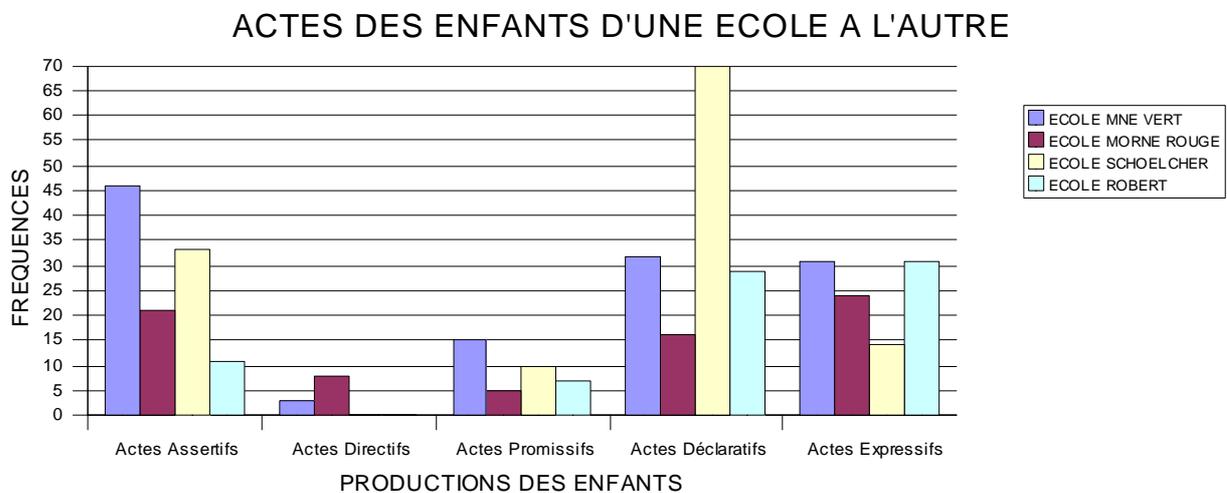
Dans les crèches du Morne Vert et du Gros Morne les assertifs des adultes ont des fréquences à la fois comparables (86 au Morne Vert ; 84 au Gros Morne) et exceptionnellement élevées par rapport à celles relevées à Fort de France (56) et au Robert (18). Ce décalage ne saurait s'expliquer uniquement par les lieux d'implantation respectifs de ces crèches car on ne peut établir un rapport direct entre les lieux d'implantation des crèches et le profil social des publics (familles / enfants) qui les fréquentent, l'hétérogénéité des profils sociaux ayant été relevé dans l'ensemble des crèches visitées.

L'activité choisie le jour de mon passage dans chaque établissement pourrait bien en être la raison car les activités observées dans les deux premiers établissements sont comparables quant à leur tendance pédagogique commune orientée vers la découverte sensorielle et cognitive du monde.

Les adultes référents font dans ces cas une présentation systématique, pendant toute la durée des séquences successives, des notions ou procédures qu'ils veulent inculquer aux enfants, d'où une présence marquée des assertifs. Les deux autres établissements ont opté, le jour de mon passage, pour des activités sollicitant prioritairement la motricité des tous petits. Ici les adultes sont impliqués avec les enfants dans des dialogues d'actions où ils interagissent davantage sur un mode ludique et affectif. Cela se manifeste particulièrement dans l'établissement de Fort de France où la fréquence des productions des adultes atteint un niveau record dans les catégories des expressifs (89) et des directifs (82) souvent présents durant les activités motrices.

C/Actes illocutoires des enfants et des adultes d'une école à l'autre

a) les enfants



$$\text{Degré de liberté} = (L-1) (C-1) = (5-1) (4-1) = 4 \times 3 = 12$$

$$\text{Valeur critique du Chi}^2 \text{ à } 0,05 = 21,03$$

Chi² calculé (**73,98**) > Chi² critique(**21,03**) 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 des écoles, d'un établissement à l'autre.

L'établissement de Schœlcher se distingue par une fréquence de productions maximale des enfants dans la catégorie des déclaratifs (70). Durant les interactions, l'enseignante sollicite souvent les déclarations des élèves au moyen de questions ouvertes incitant à l'argumentation face aux sujets présentés. Dans cette classe les déclaratifs jouent un rôle social parmi les élèves qui les produisent en référence à un contexte où l'émulation entre pairs a une fonction régulatrice essentielle au niveau de la dynamique du groupe classe.

La classe visitée au Morne Vert se singularise, elle, par une prépondérance des assertifs (46) qui témoigne plutôt d'une tendance à la formulation spontanée d'opinions sur les notions et situations amenées par l'enseignante. L'enseignante favorise ici la description d'éléments présentés à sa classe : les élèves sont invités à communiquer collectivement ou individuellement des détails sur la composition, les caractéristiques, les propriétés et les fonctions de ces éléments dans le cadre de leur découverte. Les disparités entre établissements en matière de catégories d'actes privilégiées peuvent être attribuées aux profils des activités respectivement observées mais aussi à la personnalité de l'enseignante liée à sa manière mener sa classe. Si on rencontre le plus souvent les assertifs durant les activités de découverte (ex : formes, couleurs, nombres, lettres...), les déclaratifs sont particulièrement présents lors des séquences de lecture commentée ou de l'évocation collective du vécu d'évènements familiaux ou scolaires.

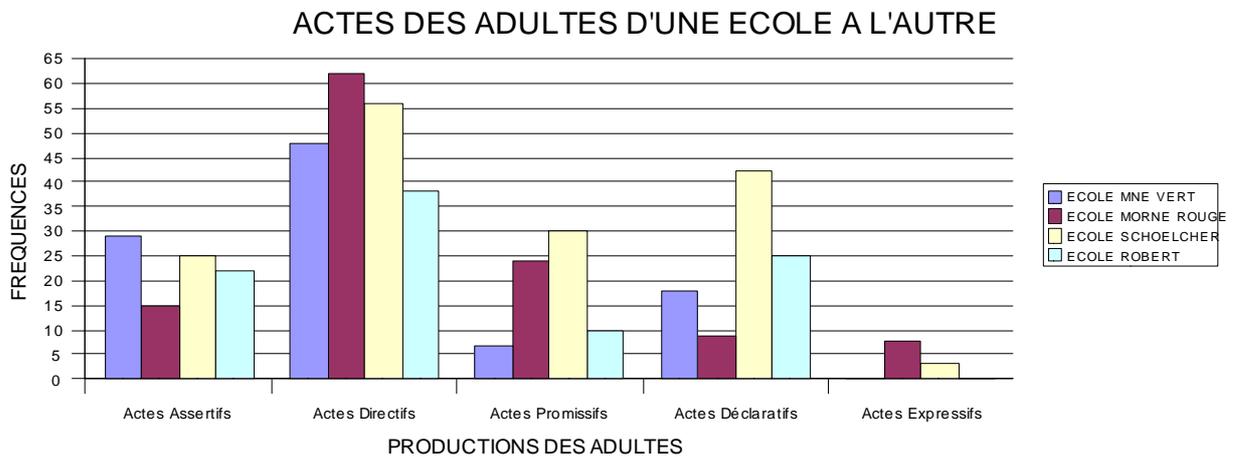
Les directifs sont plutôt rares d'un établissement à l'autre : ils ont pu être observés à l'occasion d'échanges entre pairs, un élève reprenant une consigne ou une directive de l'enseignante pour l'adresser à l'un de ses camarades. Les promissifs ont une présence également modeste sur l'ensemble des classes visitées, leur emploi se situant dans le cadre d'échanges en marge des interventions de l'enseignante (apartés). Les élèves impliqués sont alors animés par une tendance à s'apaiser mutuellement à l'occasion par exemple de la négociation d'une place ou d'un objet.

Les expressifs observés dans l'ensemble des classes révèlent dans ce domaine une diversité relative d'un établissement à l'autre, le Morne Vert (31) et le Robert (30,6) affichant des fréquences pratiquement similaires alors que le Morne Rouge (24) et Schœlcher (14) se distinguent l'un de l'autre tout en se maintenant à des fréquences modestes.

Ici encore on peut constater que la fréquence des actes illocutoires n'est pas liée aux lieux d'implantation des établissements scolaires, les deux plus performants (Morne Vert et Robert) se situant respectivement en zone rurale et en zone urbaine moyenne et les deux autres (Morne rouge et Schœlcher) étant implantés d'une part en zone rurale, d'autre part en zone résidentielle.

Les profils respectifs des activités observées ne semblent pas non plus intervenir ici dans l'appréhension des fréquences d'un établissement scolaire à l'autre. Au Robert comme à Schœlcher, l'enseignante évoque avec ses élèves le vécu d'une sortie-découverte effectuée une semaine plus tôt dans un jardin botanique, ce qui n'implique pas pour autant une fréquence d'expressifs voisine entre ces deux classes (30,6 / 14). Ce sont les caractéristiques des échanges enseignante-élèves qui semblent prévaloir dans ces deux cas, la proximité affective semblant être sollicitée et renforcée de part et d'autre à travers des productions massivement étayées de coverbaux mimo-gestuels. Ces coverbaux (écarquillement des yeux ; gestes amples des bras...) sont souvent initiés par un adulte ou un enfant puis repris par d'autres locuteurs prenant part aux échanges.

b) les adultes



$$\text{Degré de liberté} = (L-1) (C-1) = (5-1) (4-1) = 4 \times 3 = 12$$

$$\text{Valeur critique du Chi}^2 \text{ à } 0,05 = 21,03$$

Chi² calculé (**211,01**) > Chi² critique (**21,03**) 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 enseignants des écoles d'un établissement à l'autre.

Les productions des adultes des écoles visitées sont marquées par une prédominance des directifs, particulièrement repérables au Morne Rouge et à Schœlcher où les enseignantes conduisent leurs classes respectives en insistant sur les conventions récemment instaurées. La mise en application de ces conventions joue un rôle essentiel dans la mise en place des situations d'apprentissage dont elle semble favoriser le déroulement en renforçant la l'intercompréhension.

Cette progression générale des directifs, que j'ai précédemment identifiée comme des régulateurs et des contenants sociaux employés par les adultes à l'adresse des tous petits qu'ils encadrent, s'explique par une maturation langagière des enfants plus aptes à appréhender les consignes ou indications qu'ils tendent d'ailleurs à reprendre dans leurs échanges entre pairs.

Les différences entre établissements scolaires dans ce domaine semblent être liées à la fois aux contextes où elles se déroulent (périodes dans l'année ; occasions) et aux motivations de l'enseignante à l'endroit de la situation vécue par la classe (recherche de réponses précises ; sollicitation d'interventions spontanées). En effet, les classes porteuses des fréquences les plus élevées ont été observées dans le cadre d'un bilan des connaissances acquises au terme d'un trimestre de mise en place des conventions relatives aux référents langagiers.

Les actes expressifs des adultes sont, comparativement aux directifs, d'une fréquence globalement faible (présence limitée au Morne Rouge et à Schœlcher). Ce niveau de production peut s'expliquer par une tendance générale au renforcement des conduites de tutelle parmi les enseignantes. Ceux-ci tiennent compte du niveau de maturation de leurs élèves alors plus impliqués dans le processus de compréhension relatif aux situations communicatives. Ils sont de ce fait moins enclins aux attitudes régressives qu'adoptaient les adultes des crèches pour mieux encadrer les enfants.

Les commissifs sont prioritairement produits par les enseignantes du Morne Rouge et de Schœlcher, dans des établissements pourtant implantés respectivement en zone rurale et en zone résidentielle. Ceci est sans doute lié aux modalités mises en œuvre pour organiser les activités. Nous pouvons en effet constater que dans ces deux classes les adultes référents emploient aussi un grand nombre de directifs. La tendance à la contenance de cette catégorie d'actes est ici renforcée par la dimension empathique des commissifs intervenant en modérateurs dans l'action de l'enseignante auprès de ses élèves.

Cette dimension des commissifs atténuerait la directivité des nombreuses consignes et jouerait de ce fait un rôle complémentaire de celui des directifs. En d'autres termes, ces deux enseignantes compensent spontanément leur directivité dans la conduction des activités par une attitude empathique vis-à-vis des élèves avec qui elles se montrent alors conciliantes. Par exemple, lors de la mise en place de l'activité de lecture, l'enseignante procède comme suit :

- L'enseignante : « Vous vous rappelez de l'endroit où nous sommes allés la semaine dernière ? » (directif-question sollicitant l'évocation d'un événement vécu)
- Un élève : « Au jardin de Balata ! » (assertif désignant le lieu de l'évènement)
- L'enseignante : « Au jardin de Balata... » (déclaratif reprenant l'énoncé précédent en signe d'approbation) – « ...et qu'est-ce que vous avez vu au jardin de Balata ? » (directif-question sollicitant le vocabulaire des élèves)
- Trois élèves successivement : « des fleurs » - « des arbres » - « des plantes » (assertifs)
- L'enseignante : « Eh bien aujourd'hui, je vais vous raconter une histoire qui se passe dans un endroit où il y a beaucoup de plantes, mais surtout beaucoup d'arbres... » (commissif relatif à un engagement de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves).

Nous observons ici que le promissif de l'enseignante intervient à la suite de deux directifs successifs. Il marque une rupture avec les productions précédentes qui sollicitaient directement la mise en application de connaissances acquises en classe. Il implique en effet l'adulte dans une tâche que celui-ci se propose d'effectuer avec ses élèves.

Les assertifs des enseignantes sont produits avec une fréquence globalement modérée et variable d'un établissement à l'autre, la section de petits du Morne-Vert se distinguant par une production légèrement supérieure. Cette catégorie d'actes est employée par l'enseignante pour la mise en œuvre de l'ensemble des activités. L'adulte insiste ici sur une présentation détaillée des notions : formes, fonctions, contextes... Elle provoque fréquemment l'explication collective autour des éléments présentés avant de passer à leur mise en œuvre fonctionnelle. Les chansonnettes sont notamment des supports privilégiés contribuant à cette mise en œuvre (ex : « j'ai un petit nez tout rond... ») pour présenter les fonctions d'une assiette).

On observe une plus grande disparité entre les déclaratifs d'une enseignante à l'autre, celle de la section des petits de Schoelcher étant particulièrement productive dans ce domaine. Les actes déclaratifs de l'adulte viennent fréquemment renforcer ceux des élèves en les sollicitant et en les reprenant lorsqu'ils sont jugés adéquats.

Notons ici que les attentes de l'enseignante vis-à-vis des productions verbales de sa classe sont souvent satisfaites. Les élèves s'expriment en effet dans un vocabulaire appris en cours d'année scolaire mais aussi dans un registre langagier qui témoigne du milieu social favorisé dont ils sont généralement issus (quartier résidentiel).

Dans l'ensemble des sections observées, la production de cette catégorie d'actes correspond en fait à un moment d'évaluation où l'enseignante vérifie que le référent taxonomique de sa classe (expressions, vocabulaire, tournures de phrase, tours de parole...) est bien intégré et réinvesti dans les échanges verbaux.

Les actes expressifs se font rares parmi les adultes référents des écoles maternelles. Ils ne sont observables que dans les sections de petits du Morne Rouge (7) et de Schœlcher (3).

Cette faible production s'explique, nous l'avons vu précédemment, par une maturation des conduites langagières parmi les enfants dont le niveau d'appréhension des situations sociales ne nécessite plus de supports d'ajustement tels que les conduites affectives feintes par l'adulte. Les expressifs relevés sont produits dans des situations marginales où les enseignantes tentent de rassurer un élève déconcerté (pleurs) ou de relancer une activité suite à un imprévu (interruption par la visite d'un parent).

D/Actes illocutoires des deux enfants observés durant trois ans

Ces observations individuelles avaient pour objet d'appréhender la maturation des conduites langagières chez deux enfants durant leurs trois années effectuées à la crèche. Les critères de sélection retenus pour le choix des sujets à observer étaient de deux ordres. Il fallait d'une part qu'il s'agisse d'une fille et d'un garçon pour une maîtrise de la variable sexe dans le traitement des données, d'autre part je devais être assuré de la fréquentation de l'établissement de la section des petits à la section des grands par les deux individus. Cette deuxième condition, précieuse pour la continuité des observations, a pu être remplie grâce aux renseignements recueillis auprès du personnel encadrant.

La proximité du domicile des parents était un facteur important mais aussi la situation sociale et professionnelle de ceux-ci qui n'envisageaient pas de déménagement durant la période à effectuer à la crèche. La durée moyenne de ces observations est de trente minutes. Elles se déroulent dans les mêmes conditions matérielles et spatiales que les observations collectives. Leur fréquence est de trois par année durant trois ans. Les données présentées ci-dessous sont celles des observations effectuées juste au moment où les enfants concernés ont atteint un niveau de maturation jugé suffisant pour passer à la section supérieure.

Le but est ici de suivre le développement des pratiques langagières des tous petits à des moments clé de repérés par les adultes référents, un apport d'éléments individuels pouvant compléter ceux qui ont été recueillis collectivement.

a) Le garçon

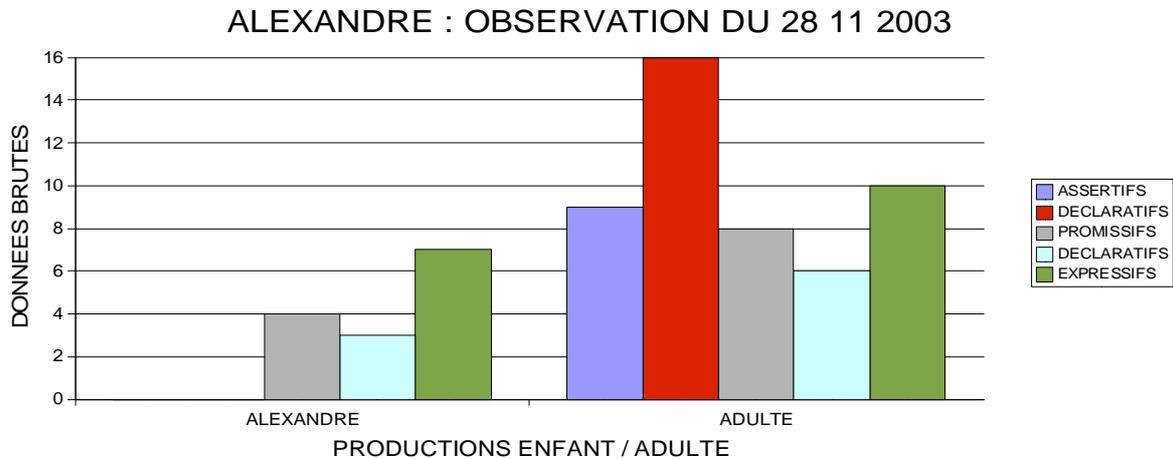


Tableau 1

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

$$\text{Valeur critique du Chi2 à } 0,05 = 9,49$$

Chi2 calculé (**11,92**) > 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 d'Alexandre et celles de sa puéricultrice.

Cette première observation d'Alexandre s'effectue durant son séjour en section des petits, dans son établissement situé en zone urbaine dans la périphérie de Fort-de-France. A ce moment-là le groupe vaque à ses occupations, chacun évoluant librement dans l'espace sous la vigilance des adultes référents.

Alexandre apparaît comme un garçon tonique, se déplaçant souvent d'un point à un autre à quatre pattes, explorant fréquemment les objets de son environnement (touchers, manipulations, contacts buccaux) et prenant appui sur des chaises ou des tables pour se redresser en position verticale, tout cela sans un mot. L'essentiel de ses interactions avec les adultes de son entourage s'organise autour d'échanges de regards et de la production de sourires qui bénéficient d'un accueil très favorable. Alexandre semble très apprécié des référents de son groupe qui lui adressent des compliments sur ses performances physiques et attribuent souvent des intentions communicatives à ses productions non verbales.

Aussi les actes langagiers relevés et présentés dans le diagramme ci-dessus sont-ils essentiellement des interventions non verbales de l'enfant (gestes, sourires, regards...) et des idiosyncrasies verbales (interjections, sons...).

Dans la catégorie des promissifs on trouve de nombreux regards accompagnés de sourires conciliants adressés par Alexandre aux adultes, notamment lors de la prise d'un objet. Avant de se saisir de l'objet, Alexandre adresse un regard et un sourire à l'adulte, comme pour demander son approbation. L'adulte réagit généralement en donnant son accord aux intentions exprimées par l'enfant.

Les productions classées dans la catégorie des déclaratifs sont également des regards et des idiosyncrasies verbales. Ils sont produits au moment où Alexandre vient d'accomplir une action (appropriation d'un objet, déplacement d'une chaise...). Ils sont alors interprétés par l'adulte qui réagit suivant le sens qu'il leur a attribué (ex : appréciation positive ou négative de l'action accomplie).

Les expressifs produits par Alexandre sont essentiellement des sourires (ex : satisfaction suite à une gratification de l'adulte) et les regards marquant l'étonnement face aux réactions vives de ses pairs qu'il tend à utiliser comme des appuis ou des supports à escalader. Les expressifs de l'adulte viennent renforcer ceux de l'enfant lorsque celui-ci exprime sa satisfaction ou sa joie. Ce feedback qui se produit souvent dans les rapports qu'entretient Alexandre avec son entourage contribue à conforter sa présence positive au sein de son groupe d'appartenance.

Les assertifs et les directifs sont les actes illocutoires privilégiés de l'adulte, Alexandre ne s'exprimant pas encore dans ces registres. Les assertifs sont employés par l'adulte référent lorsqu'il s'adresse à Alexandre pour lui expliciter les conditions d'utilisation des objets qu'il rencontre et manipule dans son environnement immédiat.

Les chaises sur lesquelles il prend souvent appui pour se tenir debout sont ainsi décrites comme pouvant basculer et blesser un enfant dans un même temps. Elles sont également présentées dans leur fonction première qui est de permettre de s'asseoir. Les assertifs de l'adulte interviennent de même lors de l'évolution d'Alexandre parmi ses pairs qu'il tend à utiliser comme les chaises : l'adulte définit alors les rapports qu'entretiennent habituellement des enfants entre eux (ex : « Alexandre ! Tu risques de faire mal à Sylvio en t'appuyant sur lui comme ça »). Les directifs sont les formes les plus employées, notamment pour réguler les conduites sociales d'Alexandre. Lors de la répartition des jouets, il est fréquemment rappelé à l'ordre car il tend à s'approprier ceux que ses pairs ont déjà choisis.

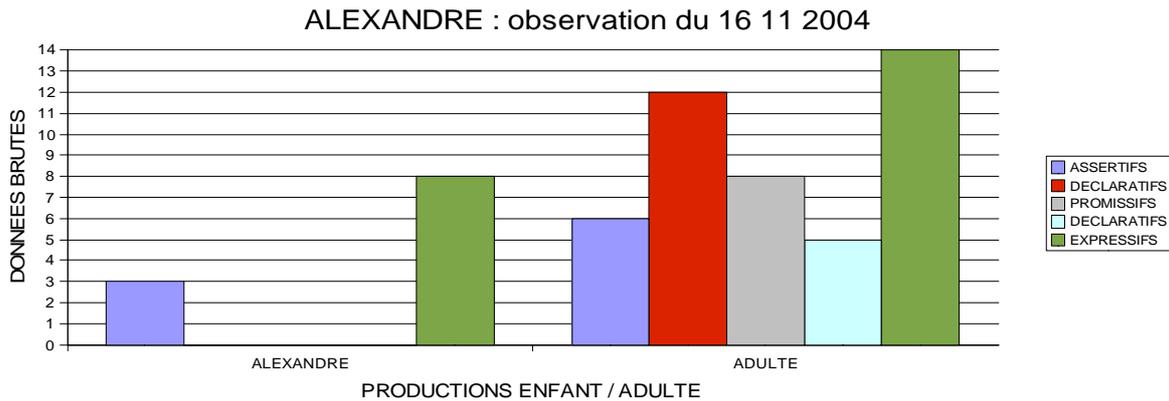


Tableau 2

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

$$\text{Valeur critique du Chi2 à } 0,05 = 9,49$$

Chi2 calculé (**11,06**) > 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 d'Alexandre et celles de sa puéricultrice.

Cette seconde observation se déroule pendant le séjour d'Alexandre en section des moyens. Durant cette séquence, il évolue dans une activité de jeu libre autour d'un bac à balles en plastic. Son groupe composé de huit enfants ce jour-là (habituellement douze) est encadré par deux adultes référents dont une stagiaire. Je constate que sept mois après la précédente observation, Alexandre se déplace aisément dans son espace de jeu, sans aide ni appui. L'exploration des objets est passée des contacts buccaux et tactiles à des manipulations détaillées. Ses productions verbales, bien que plus tournées vers la communication (appels, indications), demeurent rares et courtes.

Elles bénéficient toutefois du renforcement des coverbaux (mimiques, gestes, postures)³⁹ qui se traduit par un recours systématique à ces supports lors des échanges avec les adultes référents. Pour obtenir un jouet par exemple, Alexandre sollicite l'adulte à l'aide d'un appel verbal (« kati » pour tatie) en montrant ou en touchant de l'index l'objet désiré.

Les assertifs font ainsi leur apparition avec la description gestuelle des objets ou personnes (pairs) sources d'intérêt pour Alexandre. Il cherche alors l'adulte du regard puis indique d'un geste, d'un regard et d'un phonème (« ga » ou « ta ») la chose ou la personne qui fait l'objet de son attention, définissant ainsi ses intentions ou ses attentes relatives au point indiqué.

³⁹ Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Hayen, Mardaga.

Les réponses de l'adulte à ces sollicitations sont généralement des assertifs censés traduire les idées exprimées par l'enfant (ex : « tu n'arrives pas à prendre le ballon, il est trop loin haut ? »). Alexandre conclut l'échange avec un sourire s'il est satisfait de la réponse de l'adulte.

Les expressifs constituent l'autre catégorie d'actes langagiers employés par Alexandre qui manifeste notamment du plaisir à sortir des balles en plastic du bac et à les envoyer hors des limites de l'aire de jeu.

Ce comportement provoque des réactions de l'adulte qui se traduisent par la production de directifs (rappels à l'ordre, consignes : « Alexandre ! Non Alexandre ! ») auxquels Alexandre répond au moyen d'expressifs (éclats de rire accompagnés d'interjections et de petits cris de joie), tout en obéissant. Paradoxalement donc, les expressifs d'Alexandre interviennent en réponse aux directifs de l'adulte référent, attitude qui lui vaut d'être particulièrement apprécié de son entourage. Il réagit tout aussi positivement aux agressions de ses pairs, lorsque, par exemple, il se fait bousculer. Aussi bénéficie-t-il d'une empathie particulière des référents de son groupe, notamment lors des animations organisées dans le groupe (ex : « Allez, Alexandre ! Viens danser avec Christelle ! »).

Notons qu'à ce stade, Alexandre fait essentiellement usage des coverbaux pour communiquer avec son entourage (regards, sourires, gestes, postures), la parole n'ayant pas véritablement fait son apparition chez lui (idiosyncrasies). Les adultes chargées de son encadrement emploient de ce fait toutes les catégories de locutions, principalement pour interpréter (assertifs ; déclaratifs) et/ou réguler (promissifs ; directifs) ses intentions et ses actes.

Les expressifs de l'adulte interviennent ici en réponse à ceux d'Alexandre, souvent pour les renforcer voir les provoquer.

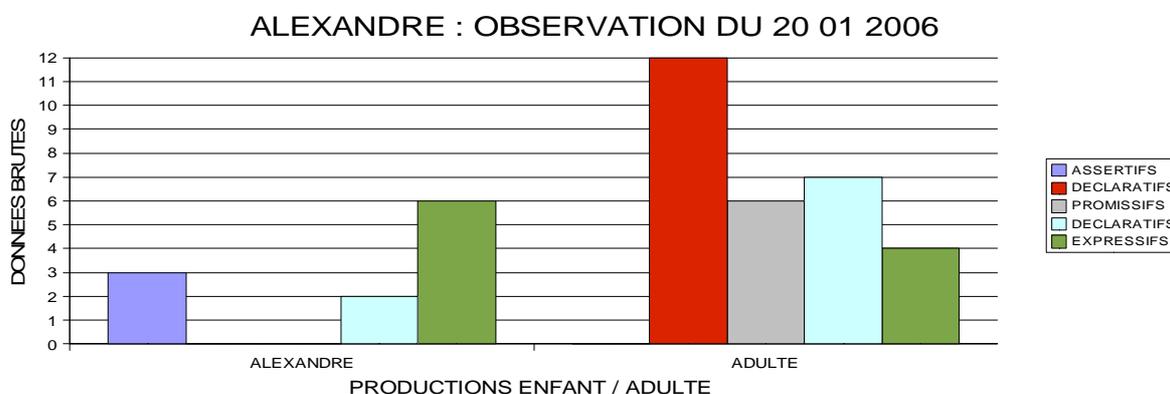


Tableau 3

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

$$\text{Valeur critique du Chi}^2 \text{ à } 0,05 = 9,49$$

Chi2 calculé (18,34) > 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 d'Alexandre et celles de sa puéricultrice.

Cette dernière observation se déroule pendant le séjour d'Alexandre en section des grands. Il continu d'être perçu comme un enfant dégourdi et sociable par ses référents adultes avec qui il communique par la parole.

Il a également commencé à interagir verbalement avec ses pairs, notamment lors du partage des jouets qu'il sait négocier en les échangeant ou en sollicitant l'aide de l'adulte. Sa participation aux différentes activités de son groupe est généralement active, particulièrement durant les animations qui sollicitent des performances physiques (danses, exercices de motricité, chants rythmés). Je constate toutefois qu'il parle très peu, qu'il se déplace souvent dans l'espace de jeu et utilise prioritairement les coverbaux lors de la communication. Ces coverbaux (regards conciliants, sourires) accompagnent systématiquement la parole lorsque Alexandre échange avec ses pairs (jeux libres) ou avec les adultes de son groupe (sollicitations-réponses).

Les assertifs, bien que massivement accompagnés de gestes (indication) et de regards (orientation) se constituent peu à peu en de véritables illocutions. Alexandre, pour solliciter l'intervention de l'adulte, utilise des mots qui définissent avec plus de précision les éléments qu'il souhaite atteindre ou simplement désigner. Par exemple, pour obtenir un ballon qui est hors de portée, il commence par solliciter l'adulte du regard tout en l'appelant par son prénom. Lorsque le contact visuel est établi, Alexandre tourne son regard vers le ballon tout en le désignant de l'index (bras tendu) et en le nommant (« le ballon »). Le ballon se trouvant dans un bac parmi d'autres jouets et d'autres ballons, l'adulte demande à l'enfant de lui montrer celui qu'il désire (« quel ballon tu veux, Alexandre ? »). Tout en maintenant son index en direction du jouet désiré, Alexandre précise : « là, ye gwo ! ».

Les déclaratifs d'Alexandre deviennent également des productions verbales construites autour de mots (petites phrases). Ils bénéficient des supports coverbaux encore très présents dans les modes d'expression de l'enfant. Lorsqu'il subit une agression d'un de ses pairs, Alexandre sollicite l'adulte du regard puis désigne verbalement son agresseur en le montrant du doigt : « Thomas a tapé » ! Les coverbaux viennent ici compléter le message verbal qui ne précise pas à lui seul qui Thomas a frappé.

Je constate qu'en dépit d'un passage à la communication verbale, Alexandre parle peu par rapport aux autres enfants de son groupe. Les idiosyncrasies verbales (« ta » ; « paka »...) sont résiduelles et se manifestent avec les expressifs lors des explosions de joie collectives au contact des ses pairs.

Les expressifs sont les principaux actes langagiers qu'Alexandre produit pour établir et maintenir la communication avec son entourage. Pour exprimer sa joie à la fin d'une activité collective (danse, parcours d'obstacles...) emploie souvent des « bavoo ! » en tapant des mains. Sa satisfaction ou sa surprise durant les jeux libres avec ses pairs se manifeste par des « yé », des « oué » ou des « ayayaaye ! » qui ponctuent ses échanges de regards lors des actions individuelles (ex : envoi / réception d'un ballon) ou des évènements survenant dans son groupe (ex : chute d'un tabouret provoquée par un pair). Je constate également que ses propres chutes déclenchent chez Alexandre des éclats de rires qu'il semble vouloir communiquer à son entourage (adultes et pairs).

Si Alexandre parle peu, on ne peut que constater son développement moteur, sa socialisation et un usage abondant de non verbaux (ex : regards, sourires), de coverbaux (ex : gestes, mimiques, postures) et de para-verbaux (ex : éclats de rires, exclamations).

b) La fille

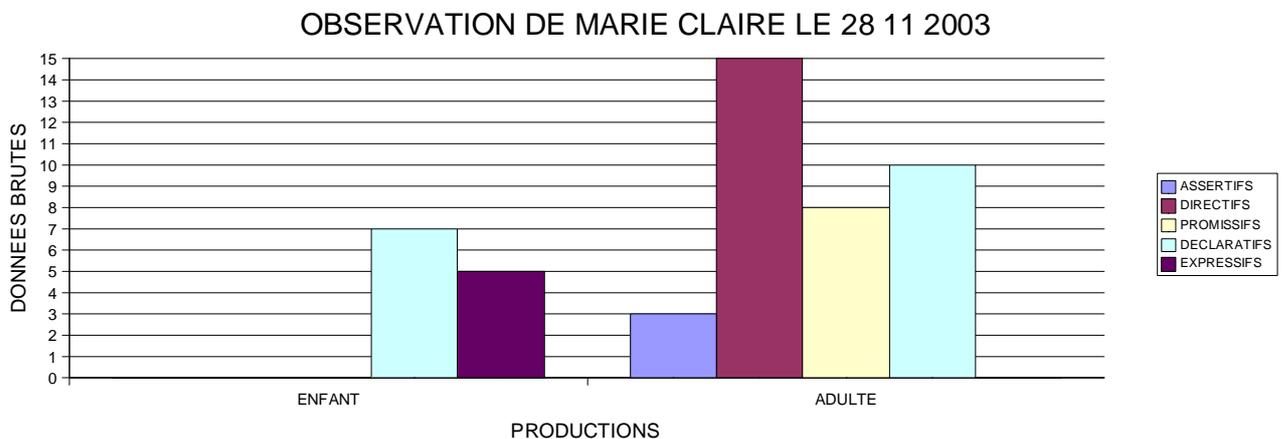


Tableau 4

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

$$\text{Valeur critique du Chi2 à } 0,05 = 9,49$$

Chi2 calculé (27,57) > 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 de Marie Claire et celles de sa puéricultrice.

Marie-Claire fréquente la section des petits au moment de cette observation. C'est une enfant dont le regard vif sollicite souvent les adultes référents du groupe. Elle se déplace peu dans son espace de jeu mais explore longuement les jouets qui s'y trouvent (contact visuel, tactile et buccal). Je ne relève pratiquement pas d'échange entre Marie-Claire et ses paires, les seules manifestations dans ce domaine étant ses réactions aux sollicitations de ceux-ci (ex : résistance à la subtilisation d'un objet qu'elle tient en mains).

Cette première observation a lieu au moment où les adultes référents commencent à servir le déjeuner. J'observe d'entrée que Marie-Claire a un contact particulier avec les auxiliaires de puériculture chargées de son encadrement. Ses moindres regards ou postures sont interprétés comme autant d'intentions abusives de sa part : en réponse aux regards insistants et aux pleurs adressés à l'un des agents faisant manger un des enfants du groupe, elle reçoit des reproches faisant référence à ses caprices habituels durant les repas. « Tu attendras ton tour, comme ça tu mangeras tout ton repas ! ».

Suit une explication à haute voix destinée à l'ensemble du groupe (et sans doute à l'observateur) : « mademoiselle s'arrête de manger quand on la sert parmi les premiers... on la sert parmi les derniers, comme ça au moins on est sûr qu'elle terminera son repas ! ».

Marie-Claire s'exprime essentiellement au moyen d'expressifs dont les regards, les postures (couchée sur le ventre, buste relevé à l'aide des bras, en position d'attente et d'écoute) et les pleurs consécutifs aux frustrations ou à la perte de contact visuel avec un adulte référent sont les principales manifestations. Cette catégorie d'actes langagiers est donc non verbale ou préverbale chez Marie-Claire qui n'a pas encore accédé à la parole. Les adultes référents ne les renforcent pas et tendraient plutôt à leur attribuer des intentions communicatives qu'ils s'appliquent à contrôler dans un souci de régulation des conduites sociales jugées abusives chez l'enfant.

Les déclaratifs, interprétés comme tels par les adultes à partir des regards insistants de Marie-Claire (ex : - tu as faim ? - tu attendras ton tour !), constituent la deuxième catégorie d'actes langagiers employés par l'enfant. Comme les précédents ils sont surtout non verbaux (ex : regards) et préverbaux (ex : interjection d'appel = « hé ! »). Ils s'adressent exclusivement aux adultes qui les renforcent systématiquement en les interprétant. On assiste alors à une succession de questions-réponses durant laquelle l'adulte interprète les intentions de l'enfant (questions) tout en les régulant (réponses).

Les adultes emploient prioritairement des directifs avec Marie-Claire envers qui ils font preuve d'une vigilance particulière. Les actes les plus divers de celle-ci (ex : les déplacements vers un groupe de pairs) rencontrent les mises en garde, les consignes-ordres ou les instructions des adultes.

En ce qui concerne le partage des jouets avec ses pairs par exemple, Marie-Claire est souvent rappelée à l'ordre de la façon suivante : « Marie-Claire, tu te connais ? Les jouets sont à tous les enfants ici ! Ils ne sont pas à toi toute seule ! ». Dans de telles circonstances, les directifs des adultes interviennent par anticipation, comme pour prévenir d'éventuelles entorses dans les conduites sociales de Marie-Claire. Au-delà de leur apparente rigidité, ces actes langagiers ont un rôle de régulateurs dans l'encadrement de l'enfant en ce qu'ils procurent à celle-ci des repères spatiaux et sociaux nécessaires à son évolution dans le groupe, notamment parmi ses pairs.

Les promissifs sont employés par les adultes référents, souvent à la suite d'un ou plusieurs directifs, pour en renforcer le contenu propositionnel, c'est-à-dire confirmer une demande ou une attente par une présentation des avantages qu'il y a à y accéder. Lorsque, par exemple, l'adulte vient d'adresser à Marie-Claire une consigne concernant le partage des jouets (« passe la poupée à Valérie, ça fait un bon moment que tu las ! »), elle poursuit en ajoutant (« elle te la rendra dans un moment ; pendant ce temps, tu peux prendre un autre jouet »).

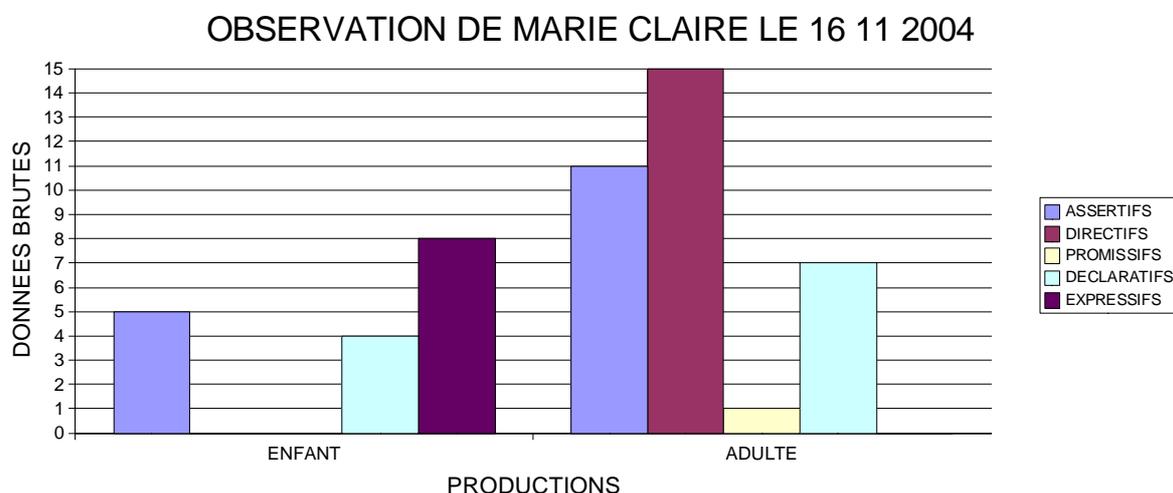


Tableau 5

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

$$\text{Valeur critique du Chi2 à } 0,05 = 9,49$$

Chi2 calculé (24,14) > 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 de Marie Claire et celles de sa puéricultrice.

Lors de cette deuxième observation, Marie-Claire évolue dans la section des moyens de son établissement, avec les mêmes adultes référents que ceux de la section précédente, conformément aux dispositions relatives au suivi des enfants durant leurs trois années de crèche (ex : repères affectifs). L'équipe m'annonce que Marie-Claire parle couramment et qu'elle manifeste une grande curiosité vis-à-vis de son entourage de pairs et d'adultes. A mon arrivée dans le groupe, elle m'adresse un grand sourire en m'interpelant (« Monsieur ! »). Une des adultes remarque alors : - tu as reconnu le monsieur qui est venu te voir l'année dernière ? Marie-Claire réagit avec un sourire tout en se cachant le visage des deux mains. Cette réaction est aussitôt interprétée par l'adulte comme une manifestation de la ruse de l'enfant : « tu es timide, d'après toi ? » (Tu veux te faire passer pour une enfant timide ?).

On constate sur le graphique (tableau 5) que les assertifs de l'enfant font leur apparition, ce qui sans doute lié à son récent accès à la parole (favorisé, aux dires de l'équipe, par la présence dans la famille d'une grande sœur inscrite au CE2). Marie-Claire est souvent la première à intervenir lors de la description des éléments présentés au groupe : elle semble pouvoir fournir la plupart des réponses concernant les formes, les couleurs et même les fonctions de ces éléments. Ainsi, la présentation des nouvelles notions à l'ensemble de la section tend vers une co-présentation au cours de laquelle Marie-Claire se montre particulièrement active. L'adulte doit alors intervenir pour modérer l'enthousiasme de l'enfant de manière à favoriser la participation de ses pairs. On assiste, par exemple au déroulement suivant : - L'adulte : regardez l'image que je tiens ; de quelle couleur est la robe de la petite fille que vous voyez là ? (en montrant le personnage sur l'image) - Marie-Claire : rouge. - L'adulte : très bien Marie-Claire ! Et qu'est-ce que vous voyez dans les mains de la petite fille ? - Marie-Claire : un ballon jaune. - L'adulte : bien, Marie-Claire... mais tu laisses parler les autres, aussi !

Les déclaratifs de Marie-Claire sont employés à l'occasion de l'évocation du vécu familial sollicité par l'adulte à l'accueil du matin. Ils sont généralement renforcés par les déclaratifs du même adulte qui fait ainsi partager les éléments d'information recueillis avec le reste du groupe. Ce scénario se répète à l'arrivée de chaque enfant le matin et Marie-Claire y est particulièrement favorable. Lorsque celle-ci est invitée à relater les événements survenus dans son milieu familial, on assiste à l'échange suivant : - L'adulte référent : bonjour Marie-Claire ! (adressé aussi bien à Marie-Claire qu'aux autres enfants du groupe invités à reprendre en chœur ce message d'accueil) - Les autres enfants du groupe : bonjour Marie-Claire - L'adulte : alors, Marie-Claire, comment s'est passé ta journée d'hier ? - Marie-Claire : on a fait des crêpes

– L’adulte : tu as fait des crêpes, des crêpes à quoi-han ? – Marie-Claire : avec la confiture. –
L’adulte : eeh ben ! – Marie-Claire : on a été à la mer aussi... On observe, qu’au fil de ses
déclaratifs, Marie-Claire prend une part active à son échange avec l’adulte, apportant une
précision de sa propre initiative. Cette disposition à la communication témoigne d’une
maturation évidente de ses conduites langagières qu’elle expose volontiers à son groupe
d’appartenance.

Ce plaisir de communiquer se manifeste également à travers les expressifs que Marie-Claire
emploie au contact de ses pairs et des adultes, notamment lors des jeux libres. Les coverbaux
(mimiques et postures) et les non verbaux (regards, gestes) renforcent fréquemment cette
catégorie d’actes langagiers. Marie-Claire exprime des émotions (ex : joie durant un jeu) au
moyen d’exclamations (ex : ouéé !) qu’elle associe à des manifestations kinésiques (ex :
applaudissements). Elle adopte les attitudes des adultes de son entourage pour s’adresser à un
de ses pairs qui vient de chuter : « eh ben ! » (Redressée sur ses jambes, les yeux écarquillés,
les deux mains sur les hanches). J’observe que Marie-Claire fait un nouvel usage des
coverbaux, des non verbaux et des préverbaux qui n’interviennent plus en raison des
productions verbales élaborées mais s’associent à celles-ci.

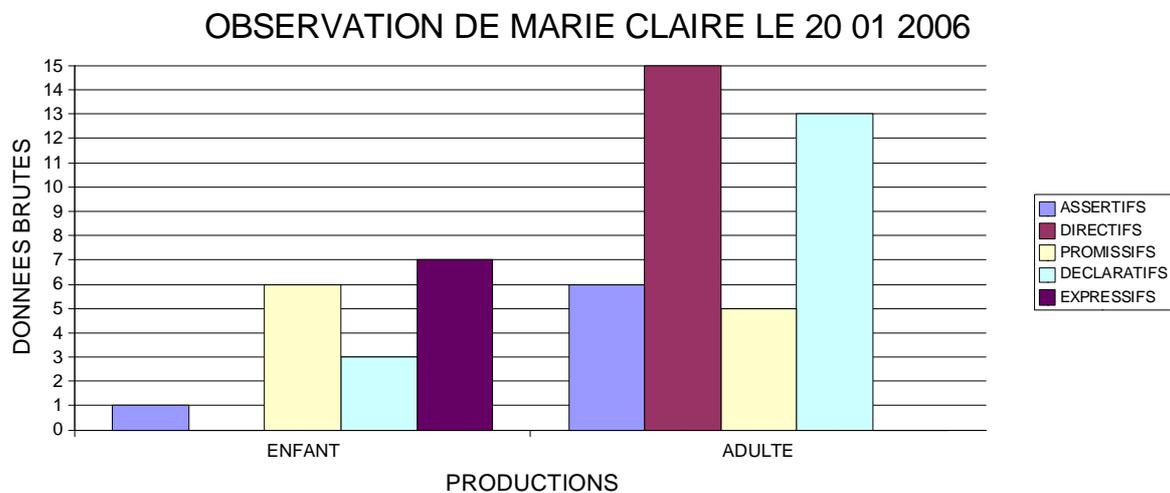


Tableau 6

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

$$\text{Valeur critique du Chi2 à } 0,05 = 9,49$$

Chi2 calculé (27,02) > 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 de Marie Claire et celles de sa puéricultrice.

Cette dernière observation de Marie-Claire s'effectue durant son séjour dans la section des grands de son établissement. L'équipe chargée de son encadrement m'annonce qu'elle est de plus en plus bavarde et espiègle. Marie-Claire utiliserait couramment la parole dans tous ses échanges avec son entourage et se montrerait même un peu indisciplinée dans ce domaine (ex : prises de parole intempestives au cours des activités collectives). A mon arrivée dans le groupe, Marie-Claire m'accueille avec un large sourire mais sans un mot : elle semble vouloir se montrer discrète, conformément aux consignes des adultes de son groupe.

Toutefois, au moment d'entamer l'activité de modelage (pâtes à modeler multicolores) elle se saisit d'une pâte et commence à la modeler alors que l'adulte commence à énoncer les consignes relatives à l'activité. La réaction de cette dernière est immédiate : « Marie-Claire ! Qu'est-ce que j'ai déjà dit ? On ne touche pas à la pâte à modeler tant que je n'ai pas donné le signal... C'est encore toi qui désobéis ! » Marie-Claire réagit en souriant et en cachant son visage derrière ses deux mains. Ce bref échange donne un aperçu de l'ensemble des interactions telles qu'elles se déroulent entre l'enfant et les adultes de son groupe. Il convient de rappeler que dans cette crèche, les adultes référents sont les mêmes de la section des petits à la section des grands.

Cela implique que des repères socio affectifs se stabilisent tant au niveau de l'enfant que parmi les adultes, dans un souci de socialisation de l'ensemble du groupe. L'activité du jour était un exercice dirigé par l'adulte (reconnaissance des couleurs, modelages et mélanges de couleurs). C'est peut être pour cette raison que je n'ai pu observer ni assertifs, ni directifs, ni promissifs chez Marie-Claire qui ne s'est exprimée qu'avec des déclaratifs et des expressifs.

Les déclaratifs de Marie-Claire sont produits en réponse aux sollicitations adressées au groupe par l'adulte (consignes-questions). En effet, les interventions de l'adulte sont des questions qui appellent des réponses engageant les compétences des enfants. Ceux-ci doivent se prononcer à partir de leurs connaissances sur des notions qu'ils découvrent, d'où les déclaratifs de Marie-Claire dont l'engagement dans la communication se manifeste de plus en plus. Lorsque par exemple l'adulte demande aux enfants de définir les propriétés des pâtes à modeler placées sur la table, les échanges se déroulent comme suit : - l'adulte : « regardez ce que j'ai déposé sur la table ! Qu'est-ce que c'est ? » - Marie-Claire (en se saisissant d'une pièce placée devant elle tout en la malaxant) : « ma pâte à modeler ! » - l'adulte (en fronçant les sourcils) : « tu déposes, je n'ai pas dit de toucher ! De quelles couleurs sont les boules de pâte à modeler que j'ai déposées sur la table ?... » - Marie-Claire : « jaune ! » L'intervention de Marie-Claire semble contrarier l'adulte qui ne prend pas en compte le contenu de la déclaration mais formule un rappel à l'ordre avant de poursuivre sa présentation.

Les réactions de Marie-Claire aux directifs de l'adulte se manifestent le plus souvent à travers des sourires exprimant à la fois l'intimidation et l'espièglerie, s'accompagnant d'une posture de soumission feinte (visage dissimulé dans les deux mains, doigts légèrement écartés pour cacher les réactions de l'adulte). Cette attitude de Marie-Claire se renouvelle après chaque incartade réprimée par l'adulte.

Ces « écarts de conduite » se succèdent toutefois régulièrement durant toute l'observation, traduisant un engagement prononcé dans la communication et une prise en considération limitée des rappels à l'ordre.

c) Approche comparative des deux enfants

Au terme de ces périodes d'observation, nous pouvons conclure à certaines similitudes dans le développement langagier des deux enfants (absence de directifs et de promissifs ; régression progressive des coverbaux) mais aussi à une disparité dans les rapports qu'ils entretiennent respectivement avec les adultes. En effet, si Alexandre négocie ces rapports en faisant un usage privilégié de coverbaux mimo-gestuels (ex : sourires conciliants ; gestes d'indication), Marie-Claire interpelle l'adulte par son sens de l'initiative et son engagement dans la communication (ex : sollicitations d'aide, interventions spontanées). Chez Alexandre les conduites motrices prennent régulièrement l'avantage sur les comportements verbaux auxquels elles sont associées. Lors de la troisième année, son élocution est correcte mais il fait rarement usage de la parole, préférant se déplacer pour atteindre ses cibles et utiliser les regards, les sourires et les gestes de sollicitation pour entrer en contact avec son entourage. Marie-Claire manifeste rapidement du plaisir à communiquer verbalement aussi bien dans les situations où elle sollicite l'adulte que dans celles où elle répond à une sollicitation.

Les différences repérées entre ces deux jeunes locuteurs doivent être appréhendées en termes de modalités comportementales et non en termes de niveau de développement. Le langage se développe différemment chez chacun de ces enfants qui sont tous deux jugés crédibles par les adultes dans la communication verbale avec leur entourage. C'est la diversité interindividuelle entre locuteurs qui ressort cette comparaison, diversité qui devrait être toujours prise en considération lors de l'analyse comparative des discours de différents locuteurs.

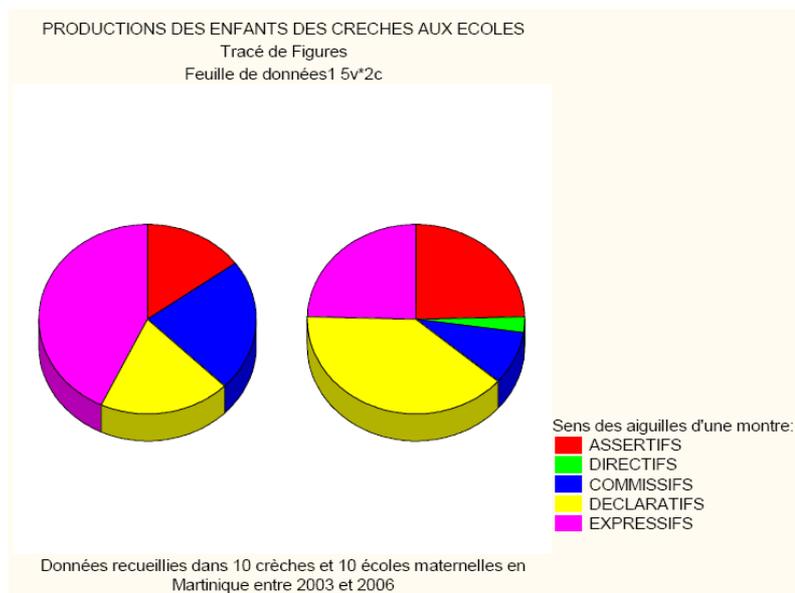
CHAPITRE II

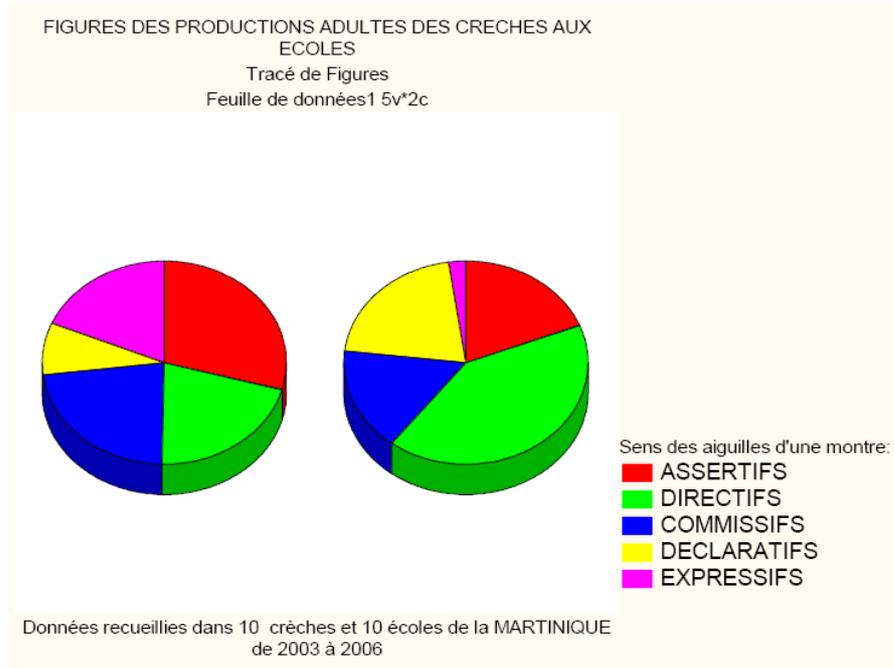
ANALYSE DES DISTORSIONS

Dans le chapitre précédent, nous avons pu avoir une notion des diversités des conduites langagières, tant en matière de développement de la crèche à l'école que dans les disparités entre pairs. Je propose maintenant de faire une analyse de ces diversités dans le cadre des distorsions qu'elles impliquent.

A/ Diversités intentionnelles

Les intentions pragmatiques des locuteurs telles que je les ai précédemment décrites (cf. troisième partie, chapitre III) révèlent des disparités liées à l'asymétrie entre l'expérience langagière de l'adulte et celle de l'enfant. Les différences de points de vue sont de ce fait inévitables et les intentions communicatives de l'un sont interprétées par l'autre en fonction d'un ajustement de leurs représentations respectives d'un cadre de référence social et langagier plus ou moins commun. Ainsi, les rapports entre intentions pragmatiques connaissent une mutation de la crèche à l'école maternelle. Cela se manifeste chez les enfants par un essor des assertifs et des déclaratifs et une régression des expressifs, chez les adultes par une augmentation des directifs et des déclaratifs et une baisse significative des assertifs, des commissifs et des expressifs, comme nous pouvons l'observer dans les figures ci-dessous.





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 avec des 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.

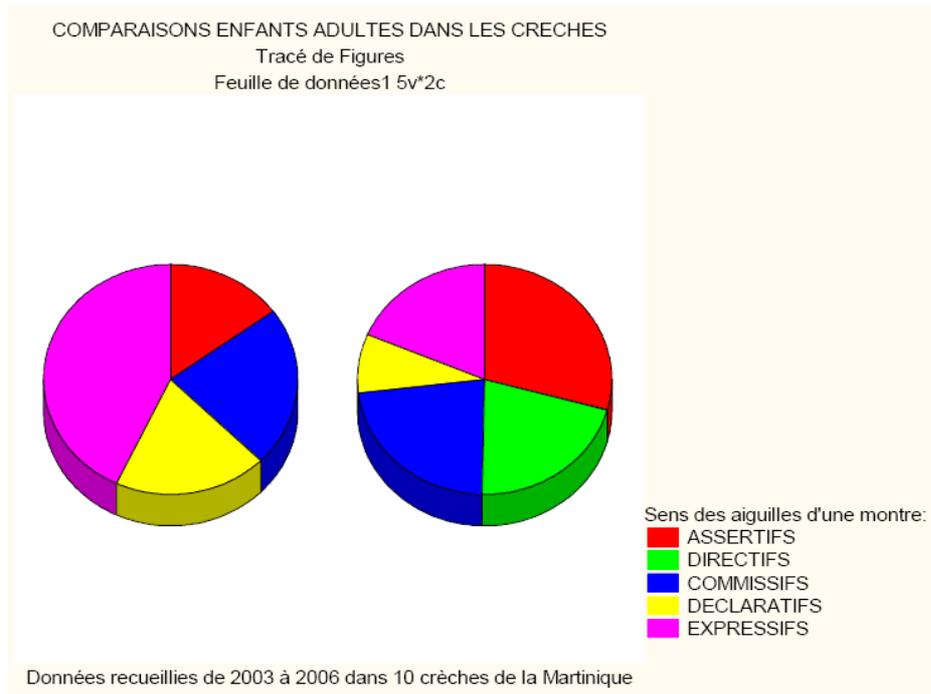
Ces dispositions des adultes vis-à-vis des enfants dont ils s'occupent sont motivées par des intentions de rendre accessibles les fonctions sociales (ex : tours de parole) et structurelles (ex : vocabulaire, tournures et syntaxe de la langue française). Lorsqu'ils jugent les enfants aptes à comprendre 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. L'utilisation des notions acquises au contact des adultes entraîne dès la fin de la section de moyens l'amorce d'une émulation dont le rôle de régulateur social va en se développant parmi les enfants, particulièrement lorsque ceux-ci arrivent à l'école. Le positionnement social de l'enfant parmi ses pairs est en effet apparu étroitement lié au développement des capacités langagières des tous 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 ils s'engagent dans la construction de référents langagiers.

Les diversités intentionnelles entre les adultes et les enfants doivent donc 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.



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 intervient plus fréquemment dans les activités sollicitant des aptitudes physiques (exercices de motricité ; danses) alors que Marie-Claire 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 non seulement 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, ce qui 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.

B/ 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 en termes de 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...).

C/ 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 tous 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 cours 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 élèves⁴⁰ 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.

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. Ceci permet d'affirmer que les enfants n'ont pas le même niveau d'utilisation du langage que les adultes, l'emploi courant de directifs et d'assertifs étant 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 des perceptions conceptuelles divergentes de part et d'autre. 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 des enfants dont les intentions communicatives sont prioritairement orientées vers leur 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 des jeunes locuteurs.

⁴⁰ 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.

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, leurs intentions respectives leur permettant de saisir progressivement l'enjeu de leur échange, 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 doivent tenir compte à la fois de l'asymétrie naturelle entre leur niveau de langage et celui des enfants et proscrire 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 à la fois 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.

Nous avons précédemment vu comment se déroule le passage de l'intersubjectif (communication avec les adultes) à l'intra subjectif (langage intérieur) avant le réinvestissement parmi ses pairs de l'expérience langagière vécue. Les adultes qui éduquent et instruisent les enfants en langue française 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. 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. 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 monolingues 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 lever le voile sur 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 (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.

D/ Jeux des jeunes locuteurs dans l'entre-deux langues

Les enfants qui fréquentent les crèches et les écoles maternelles en Martinique sont donc chacun porteur de langages personnels diversifiés 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...). 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 tout petits en Martinique, à une façon de désigner ce qui est laid alors que ce même terme qualifie plutôt ce qui est 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 flagrant 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 tous 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 manifestant 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, lieux de développement du langage oral socialisé.

CHAPITRE III

VERS UNE CULTURE DE LA DIVERSITE

Nous venons de vérifier en quoi les distorsions langagières intervenant dans les interactions adultes-enfants peuvent rendre compte de la diversité des locuteurs et de leurs intentions. Nous avons également mis en évidence l'intérêt d'une prise en compte des diversités culturelles, sociales et individuelles dans la transmission des savoir-faire langagiers et les démarches d'intercompréhension que cela implique. Il convient dès lors de mettre en perspective les conditions d'application d'une telle approche en Martinique.

A/ Unilinguisme institutionnalisé des établissements préscolaires.

Les directrices de crèches visitées dans le cadre de cette recherche 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 sociales des langues de leur environnement et par l'éducation qu'elles ont reçue. Elles sont également unanimes à indiquer l'implication des attentes des parents 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 tous petits. Toutes ces représentations sont relatives à 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 réformes⁴¹.

⁴¹ La nouvelle constitution reconnaît les langues "régionales" comme appartenant au "patrimoine de la France". Depuis 2008, l'article 75-1 de la Constitution française de 1958 reconnaît les langues régionales comme appartenant au patrimoine de la France. Aucune n'a cependant statut de langue officielle, qui est celui du seul français.

B/ Incidences de la politique linguistique actuelle.

La France est l'un des pays les plus réservés quant 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 charte⁴². 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 GEREK-F (l'actuel CRILLASH) et de son laboratoire de recherche de l'Université des Antilles et de la Guyane.

⁴² Le choix de la France est de fonder le principe d'égalité des droits sur l'égalité des citoyens et non sur celle de communautés définies par l'un ou l'ensemble des critères suivants : la culture, la langue, la religion, ou l'ethnie. (Anicet Le Pors. Ancien ministre de la fonction publique et des réformes administratives) (1981-1984). Article publié en décembre 1999.

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 la diglossie français/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 du créole en tant que langues (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 systématique 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'actuelle diglossie et l'unilinguisme imposé dans le système éducatif français. L'adoption ce 10 avril 2009, dans le cadre de la LODEOM⁴³, d'un amendement introduisant les langues créoles dans le patrimoine national français permet d'espérer que de nouvelles dispositions administratives seront accompagnées de modalités pédagogiques adaptées à la mise en œuvre des pratiques harmonieuses du créole et du français, notamment parmi les tous petits fréquentant les structures préscolaires et scolaires en Martinique.

⁴³ Loi pour le Développement Economique de l'Outre-mer présentée le 29 juillet 2008.

C/ Diversités culturelles et diversités langagières.

La France est une des nations au monde où la diversité culturelle est le plus manifeste, notamment en raison de son héritage colonial. Les nombreux territoires ou départements français où la langue française cohabite avec une ou plusieurs langues vernaculaires posent le problème de la prise en compte d'une diversité langagière et culturelle.

Ce fut d'ailleurs l'objet des premières assises des langues de France (septembre 2003) où le ministère de la culture et de la communication rappelait que « la diversité des langues est une forme de la diversité culturelle et qu'il est indispensable de la préserver ». Il y était également indiqué que pour la première fois dans l'histoire culturelle de la France, la pluralité des langues, reconnue comme un atout de développement pour les sociétés, était « institué en objet de réflexion collective ». La présentation ci-dessous rend compte, s'il en était besoin, de l'importance d'une prise en compte de la cette diversité sur l'ensemble des territoires concernés

LES LANGUES PRESENTES SUR LE TERRITOIRE FRANCAIS

(Premières assises nationales des langues de France : ministère de la culture et de la communication : septembre 2003)

France métropolitaine :

basque, breton, catalan, corse, alsacien, francique mosellan, flamand occidental, francoprovençal, langues d'oïl (franc-comtois, wallon, picard, champenois, normand, gallo, poitevin-saintongeais, bourguignon-morvandiau, lorrain), langue d'oc (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, alpin-dauphinois) ;

Outre-mer :

créoles à base lexicale française : guadeloupéen, guyanais, martiniquais, réunionnais ; créoles bushinenge de Guyane (à base lexicale anglo-portugaise) : saramaca, aluku, njuka, paramaca ; langues amérindiennes de Guyane : galibi (ou kalina), wayana, palikur, arawak (ou lokono), wayampi, émerillon ; hmong ;



Nouvelle Calédonie : vingt-huit langues canaques : Grande Terre :

nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, piye, pwaamei, pwapwâ, dialectes de la région de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arhō, ôrôwe, neku, sîchë, tâñ, xârâcùù, xaragurè, drubéa, numèè ;

Iles Loyauté :

nengone, drehu, iaai, fagauvea ;

Polynésie française :

tahitien, marquisien, langue des Tuamotu, langue mangarévienne, langue de Rurutu (Iles Australes), langue de Raïvavae (Iles Australes), langue de Rapa (Iles Australes)

Iles Wallis et Futuna :

walisien, futunien

Mayotte :

shimaoré, shibushi.

Dans la plupart de ces régions, 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. En résumé, le créole fait référence à une culture renvoyant à une tradition orale issue en grande partie d'un vécu dans les plantations coloniales⁴⁴ 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. Cela explique en partie qu'on ne rencontre guère de Martiniquais s'exprimant exclusivement en français ou en créole. On peut constater que ces deux idiomes sont inscrits, compte tenu (ou en dépit) de conditions de diglossie encore prégnantes, dans le patrimoine identitaire des locuteurs martiniquais. Selon Patrick Charaudeau⁴⁵ 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. Nous avons pu observer cette distinction lors de la description des rituels langagiers et du contrat didactique issus des observations (cf. chapitre III/première partie et chapitre I/troisième partie), mais aussi en repérant les disparités entre les usages langagiers des enfants et ceux des adultes chargés de leur éducation (chapitre III/troisième partie). 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 milieu socioculturel dans lequel il évolue habituellement. Lorsqu'il s'agit de locuteurs amenés à communiquer dans une langue qui n'est pas leur langue d'origine, on se trouve 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.

⁴⁴ « Notre culture créole s'est forgée dans le système des plantations ; la Créolité connaît aujourd'hui encore un mode privilégié : l'oralité », Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 1989

⁴⁵ Université de Paris 13 – Centre d'analyse du discours.

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 avons évoqué 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.

D/ 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. Les modalités relationnelles en matière d'acquisition langagière sont 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 se traduirait 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 tous 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. 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 rappeler, une formation des adultes-référents et des enseignants en langue créole (langue 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 tous 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 directrice 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 Martiniquais, des Français, des Italiens, des Allemands, des Cambodgiens et des Togolais, cette crèche de la périphérie de Fort de France accueille des enfants qui, au delà des disparités culturelles, doivent évoluer ensemble de la section des tous 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 (jeux typiques des pays « visités ») et au moyen d'animations culinaires, musicales, dansantes et linguistiques. Les adultes 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 tous 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 (décrit dans les chapitres précédents) 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.

Une telle démarche nécessite notamment la mise à profit et l'exploitation d'un travail d'observation et d'analyse des conduites langagières des tous petits dans les crèches et écoles maternelles de la Martinique effectué par un observatoire intervenant dans le cadre d'une veille psycholinguistique et éducative de la petite enfance. Cet observatoire bénéficierait de l'expertise de spécialistes en psychologie cognitive, en sciences du comportement et en sciences du langage agissant avec le concours directs des acteurs de la petite enfance (professionnels des crèches et des écoles maternelles (puéricultrices, enseignants, praticiens...) et de sociolinguistes. A partir des travaux réalisés dans le cadre de ma thèse, j'ai l'intention de proposer, sous la forme d'un projet pluridisciplinaire et interculturel, la mise en place d'un tel outil qui me semble essentiel pour la promotion culturelle des jeunes locuteurs martiniquais aux autorités locales compétentes, à savoir l'Université des Antilles et de la Guyane (apports scientifiques), le Conseil Général (santé et social), le Conseil Régional (éducation) et la caisse d'allocation familiale (petite enfance) mais aussi aux ministères de l'éducation, de la santé et de la culture qui peuvent intervenir dans le financement de sa mise en œuvre en Martinique. Cet observatoire des conduites langagières des locuteurs évoluant dans les établissements préscolaires martiniquais pourrait être intégré dans un projet global concernant l'épanouissement de la petite enfance en Martinique ou dans le cadre d'un partenariat impliquant les collectivités publiques citées ci-dessus.

DISCUSSION

Ce travail de recherche est dédié à tout professionnel et à tout citoyen impliqué dans l'encadrement, l'éducation, le bien-être et le développement des enfants de son entourage socioéducatif, sociolinguistique et socioculturel. Les données recueillies et les analyses qui en ont été faites permettent d'accepter l'hypothèse formulée qui posait les distorsions langagières intervenant dans les interactions adultes-enfants comme des contingences à exploiter et à réinvestir dans le cadre d'une démarche didactique accueillant les différences et diversités dont nous avons découvert les enjeux éducatifs, pragmatiques et socioculturels.

Il convient, dans cette partie, d'en évaluer les implications tant dans le domaine de la recherche en sciences du langage que dans les domaines éducatifs, socioprofessionnels et sociopolitiques en rapport avec le développement et l'épanouissement psycholinguistique de l'enfant dans son milieu. Je me propose de l'introduire avec les tendances culturelles en cours dans les crèches visitées. Je la conclurai avec les témoignages des professionnels et acteurs socioculturels qui œuvrent pour la promotion des jeunes locuteurs en Martinique et sont de ce fait en lien direct avec les problématiques relatives à l'accès aux langues et aux cultures en Martinique.

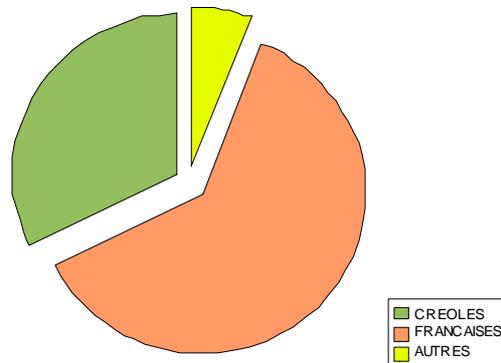
A / TENDANCES CULTURELS DES ACTIVITES OBSERVEES DANS LES CRECHES

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 les crèches martiniquaises. Cet état des lieux permet de repérer la diversité culturelle présente dans l'environnement langagier des enfants observés, diversité liée à un contexte qui pourrait ne pas relever uniquement de la diglossie décrite dans les chapitres précédents.

a. Les descriptions vestimentaires.

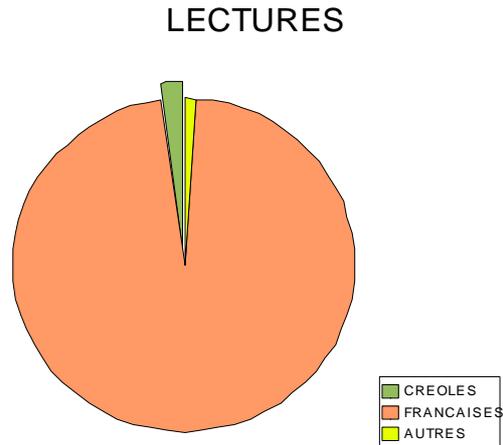
DESCRIPTIONS VESTIMENTAIRES



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).

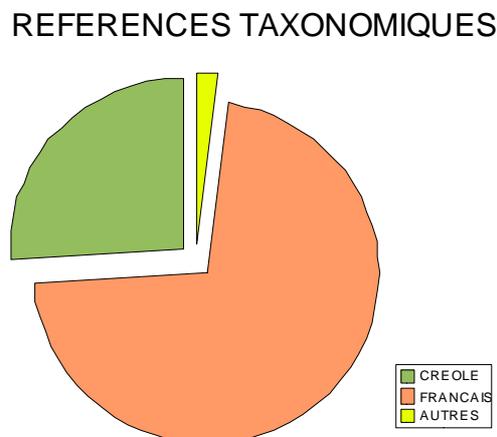
Les allusions aux vêtements des pays lointains restent marginales et ponctuelles, liées directement aux thèmes culturels inscrits occasionnellement au programme des activités (ex : choix de l'Asie comme thème de carnaval).

b. Les lectures.



Les lectures d'histoires issues principalement de textes français (97%) se réfèrent dans l'ensemble à la culture et l'environnement naturel (faune, flore, végétation, personnages...) de la France métropolitaine. 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 approfondie dans les librairies locales.

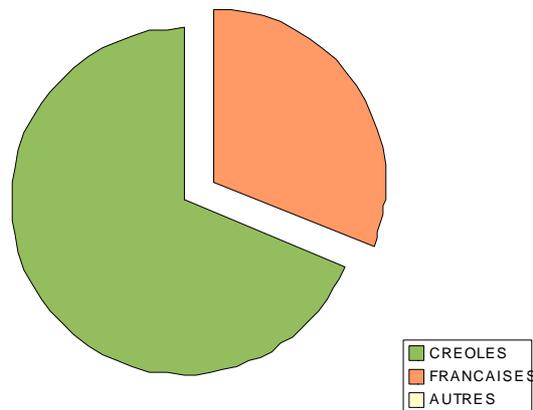
c. Les références taxonomiques.



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.

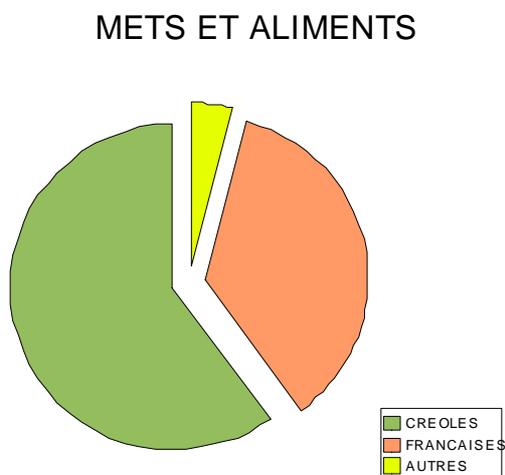
ANIMATIONS DIVERSES



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.

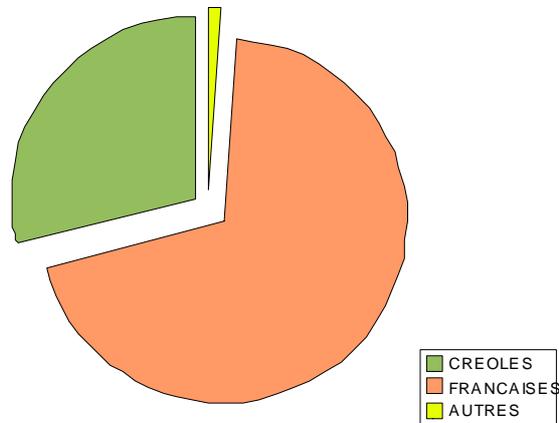
e. La présentation des mets et des aliments



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.

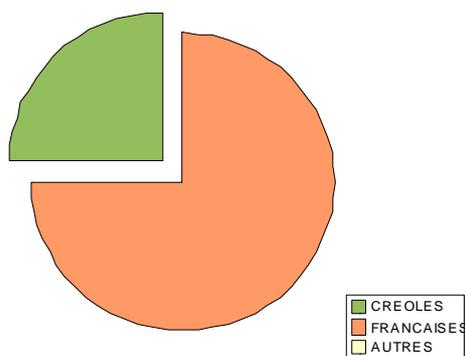
SUPPORTS MUSICAUX



Les supports musicaux 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 ce fut le cas pour la lecture, le potentiel documentaire disponible en matière de musique dans l'ensemble des établissements visités se limite le plus souvent aux supports 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 cet environnement antillais métissé par excellence.

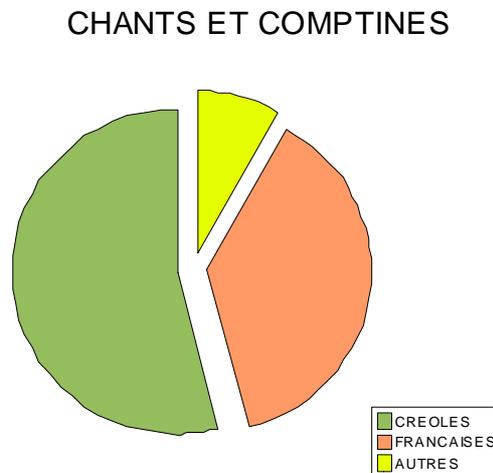
g. Présentation de la faune et de la flore.

FAUNE ET 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 (décelable 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



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 dominance de la référence aux classiques du patrimoine français peut s'expliquer 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.

La prise en compte de l'ensemble ces éléments de diversité des pratiques langagières est d'un intérêt évident pour l'analyse des interactions adultes-enfants dans les collectivités fréquentées par les tous petits en Martinique.

B / LES TEMOIGNAGES

Témoignages de professionnels de la petite enfance

a. Les directrices de crèches

La moyenne d'âge des directrices de crèches rencontrées se situe autour de la cinquantaine, les deux plus jeunes ayant trente-cinq et quarante-cinq ans. Elles ont en commun une éducation plus ou moins restrictive face à l'emploi du créole, excepté la plus jeune. Le positionnement qu'elles ont est principalement orienté vers un apprentissage privilégié du français dans leurs établissements. L'apprentissage précoce du créole leur semble généralement néfaste au développement langagier des enfants qui risqueraient d'adopter des conduites marquées par des mélanges français/créole ou des tournures linguistiques hybrides. Le créole demeure à leurs yeux un patois auquel les enfants auront le temps de se familiariser dans leurs milieux sociaux. Toutefois, chacune des directrices, en particulier la plus jeune, manifeste un certain engagement pour l'expression de la culture créole dans les activités qu'elles organisent pour les enfants. La plupart d'entre elles déplorent la rareté voir l'absence de supports (livres, musiques...) adaptés à l'introduction des tous petits à leur environnement culturel.

En termes de socialisation et de développement leurs points de vue convergent vers le constat que le passage d'un enfant par la crèche représente un avantage pour les enfants mais ne saurait constituer une nécessité absolue, certains bénéficiant d'un milieu familial suffisamment stimulant. Selon elles les crèches jouent par ailleurs un rôle social indiscutable auprès de certaines familles qu'elles accompagnent notamment dans le cadre de leur insertion sociale ou de leur introduction à la parentalité.

L'expression actuelle de leurs besoins, particulièrement dans les crèches privées, est orientée principalement vers une implication et une participation plus efficiente des collectivités locales compétentes (conseil général, CAF...) dans la mise en place des conditions matérielles, éducatives et techniques (finances, personnel, infrastructures) pour le développement et l'épanouissement des enfants dont elles ont la charge. Leurs attentes en matière d'apports techniques, de pistes didactiques et d'évaluation de leurs propres pratiques ont été clairement exprimées vis-à-vis du présent travail de recherche qui pourrait constituer aux yeux de l'ensemble du personnel une approche novatrice des méthodes mises en œuvre dans leur métier.

b. Les éducatrices de jeunes enfants

Surtout présentes dans les crèches municipales, les six éducatrices rencontrées jouent un rôle essentiel dans l'animation des groupes d'enfants aux côtés des auxiliaires de puériculture et l'élaboration des projets pédagogiques avec les directrices de leurs établissements d'appartenance. Elles sont notamment à l'interface dans les relations entre la direction et le personnel, entre les groupes d'enfants et leurs auxiliaires de puériculture, entre les enfants et leurs parents. Elles sont ainsi garantes de l'orientation culturelle et pédagogique des programmes retenus. C'est souvent avec leur concours qu'ont été prises des dispositions liées à l'organisation de mes visites et des observations. Leurs préoccupations en termes de moyens techniques (supports) s'associent en général à celles des directrices. Situées dans une tranche d'âge avoisinant la trentaine, leurs positionnements vis-à-vis de la langue et la culture créole sont plus progressistes car elles considèrent notamment le créole comme une langue. Dans la pratique, elles se conforment toutefois aux restrictions que leurs directions et les parents expriment à l'encontre de l'introduction de cet idiome dans les crèches. Certaines parviennent à sensibiliser des parents sur le plan culturel à l'occasion d'activités organisées dans le cadre de fêtes s'inscrivant dans la tradition martiniquaise.

Leurs opinions sur le rôle de la crèche dans la socialisation des tous petits diffèrent de celles des directrices car elles se montrent toutes plus formelles à propos de la mission incontournable de cette institution sur le plan socioéducatif. Les enfants qui bénéficient de la crèche ont à leurs yeux plus de chances de devenir de bons élèves dès leur entrée à l'école. L'une d'elles affirme même que les écoles maternelles gagneraient à prendre en compte les troubles (ex : du langage et de la communication) repérés et signalés par le personnel des crèches. Le suivi orthophonique d'un enfant dès la crèche lui semble plus souhaitable que trop précoce aux vues des difficultés rencontrées par certains enfants qui accèdent au système scolaire.

Souvent chargées d'assurer la transition entre la section des grands de la crèche et l'école maternelle à travers des périodes d'immersion dans les sections de petits de ces établissements, elles déplorent la rupture qui persiste entre les deux institutions et aspirent à une mise en commun de leurs travaux respectifs dans le but d'assurer une continuité de la crèche à l'école pour l'ensemble des enfants concernés.

En ce qui concerne la présente recherche, leurs souhaits sont orientés vers la mise en œuvre de nouveaux dispositifs pédagogiques et culturels prenant en compte le travail déjà réalisé par leurs soins dans ce domaine, mettant par ailleurs à la disposition des crèches des moyens pratiques (supports) adaptés à un encadrement optimal des tous petits qui leur sont confiés.

c. Les directrices d'écoles maternelles.

Parmi les huit directrices rencontrées on distingue autant d'approches différentes des apprentissages langagiers à l'école. L'une d'elles, qui est par ailleurs auteure de contes bilingues français / créole, met l'accent sur les rapports qu'entretiennent les jeunes locuteurs avec les deux idiomes. Elle constate par exemple que l'emploi du créole parmi les écoliers varie de manière significative des zones rurales populaires aux zones urbaines résidentielles. La première catégorie où elle a précédemment exercé regroupe le plus grand nombre de jeunes locuteurs compétents dans la pratique du créole, la seconde catégorie où elle exerce actuellement compte de plus en plus d'élèves dont le français est la langue maternelle. Une autre directrice, originaire de la France hexagonale, considère les élèves de la zone rurale où elle exerce comme des locuteurs bilingues qui ont toutefois tendance à « franciser » leur créole au sein de l'école. Elle note que les enseignants emploient le créole pour se faire comprendre de certains élèves ou pour renforcer des réprimandes.

Elle constate également que certains parents ne commencent à s'adresser en français à leurs enfants qu'au passage de la porte d'entrée de l'école, ce qui selon elle donne à penser qu'à la maison ils ne leur parlent que le créole. Dans un autre établissement scolaire situé en zone rurale agricole, la directrice déplore surtout le manque de préparation des enseignants pour l'accueil des enfants issus de familles créolophones où les parents ont des attentes substantielles en matière d'introduction leurs enfants à la langue française. Elle dénote une fracture entre d'une part les maîtres d'application formés en langues régionales et compétents pour instruire ces enfants, d'autre part les maîtres qui s'entêtent à employer des méthodes qui ont pourtant montré leurs limites et ce, en dépit de l'aide que leur proposent leurs collègues. Cette autre directrice d'un établissement situé en zone rurale agricole suggère l'idée d'une démarche réflexive de ses collègues enseignants autour de pratiques pédagogiques permettant d'appréhender les difficultés de compréhension que rencontrent certains élèves, notamment au moment de la mise en place des concepts spatiaux et de la combinatoire.

Les positionnements relevés parmi les directrices d'établissements scolaires se présentent essentiellement sous forme de constats et analyses des conditions sociales et pédagogiques de la scolarité des élèves martiniquais. Les opportunités didactiques de la présente thèse leur semblent indéniables mais elles doivent, selon elles, s'inscrire dans le cadre de programmes pédagogiques de l'éducation nationale pour être réellement efficaces.

d. Les enseignants(es)

Deux enseignants se distinguent par leur implication militante dans la mise en œuvre d'une pédagogie prenant en compte l'environnement linguistique et culturel de leurs élèves. Intervenant tous deux dans la même école située en zone rurale, l'une en section des petits, l'autre au CM1, ils fondent leur démarche sur un enseignement équivalant du français et du créole pour une scolarité plus épanouie de leurs élèves. Prenant en considération les résultats obtenus avec leurs classes respectives et du soutien de leur inspectrice de circonscription, ils souhaitent être relayés par leurs collègues pour assurer une continuité dans la scolarité des élèves fréquentant le même établissement. Mais ils travaillent activement avec une poignée de pairs à une généralisation de leurs méthodes en Martinique.

Une autre enseignante, originaire de la France hexagonale, fait part de ses regrets de ne pas disposer de supports écrits et imagés en rapport direct avec l'environnement culturel de ses élèves.

Lors des moments de langage et des lectures commentées, elle souhaite en effet utiliser des livres illustrés représentant des personnages et des scènes du vécu des jeunes Martiniquais qu'elle instruit. A défaut, elle s'est procuré en librairie un petit ouvrage africain qui lui semble plus adapté que les supports classiques proposés habituellement aux petits enfants en Martinique. Dans une autre classe, une professeure expérimentée d'origine martiniquaise est confrontée à la même situation : lors de sa lecture commentée elle utilise un livre illustré mettant en scène des personnages et environnements africains qu'elle prend toutefois soin de comparer avec des éléments du vécu quotidien de ses élèves (ex : faune).

Une jeune enseignante exerçant en zone urbaine constate que dès l'arrivée des enfants en section des petits les élèves bénéficiant d'un entourage familial stimulant sur le plan cognitif et éducatif se démarquent à travers leurs interventions. Ils constituent généralement le noyau dur des intervenants au sein de la classe durant les moments de langage où sont découvertes de nouvelles notions, les descriptions du temps ou du groupe classe.

Leur vocabulaire est plus riche que celui de leurs pairs avec qui ils sont engagés dans une émulation redoutable qui laisse peu de place aux échanges si l'enseignant n'intervient pas systématiquement en médiateur pour établir ou relancer pour établir la communication dans sa classe. Cette jeune enseignante affirme que dans ces contextes socio-scolaires, c'est l'idiome français qui s'impose comme une norme en termes d'usages langagiers, tous les échanges s'organisant autour de modèles socialement marqués dans le sens de la mise en œuvre de modalités langagières indiquées.

En règle générale, les enseignants(es) rencontrés(es) sont engagés dans une démarche réflexive autour des modalités d'enseignement en Martinique. Leurs positionnements volontaires se manifestent à travers des initiatives d'un intérêt pédagogique incontestable mais qui ne bénéficient pas des conditions d'application qu'elles méritent dans les écoles martiniquaises. Le système éducatif français dans lequel ils évoluent requiert une mobilisation plus généralisée des énergies pour prendre en compte les nouvelles orientations proposées et les inscrire dans son fonctionnement les isole habituellement dans le domaine du volontariat.

Témoignages de praticiennes

a. Les psychologues

Ces témoignages ont une dimension particulière car il s'agit de personnes dont l'implication en tant que tiers analysant a été active dans la mise en place de mon dispositif d'observation, notamment dans la prise en compte des contingences du terrain de recherche et des positionnements adoptés par l'observateur. Ces praticiennes interviennent en effet auprès de jeunes publics, l'une dans le cadre de l'enfance inadaptée, l'autre directement dans des crèches de la Martinique.

Personne rencontrée à **Rivière-Salée**, le 09/02/04:

Mlle M., psychologue clinicienne

Notes issues de ses propos :

- âges des directrices à prendre en compte pour les positions face au créole et aux mesures éducatives ;
- choix des termes pour définir les zones d'implantation des crèches (défavorisés, populaires... trop chargés socialement);
- concept d'homme noir susceptible d'être mal interprété ;
- nécessité de filmer autant que possible pour avoir le meilleur recul lors de l'interprétation des résultats ;

- prise en compte de l'ensemble des enfants, y compris ceux qui sont d'origine étrangère (« qui est antillais, qui ne l'est pas ? »);
- définir ce qu'on entend par espace vital ou trouver un autre concept ;
- prise en compte des enjeux que peut représenter la recherche pour les crèches et écoles visitées ;
- déterminer le nombre de crèches et d'écoles à visiter pour la recherche ;
- prendre conscience de l'immobilisme et de l'attentisme général.

Ces recommandations et remarques laissent transparaître un positionnement appelant à la vigilance vis à vis de la situation socioculturelle des personnes à observer au cours de ma recherche. Mademoiselle M. fait ainsi appel à une prise en compte des représentations sociales en cours en Martinique et des particularités contextuelles du terrain de recherche à définir suivant une grille conceptuelle spécifique.

Personne rencontrée à **Fort de France**, le 21 Février 2009:

Mme Y. (psychologue clinicienne / psychanalyste)

Notes issues de ses propos :

- poser le problème du moment où on emploie le créole ;
- étudier les intonations péjoratives du parler créole;
- analyser la question du refoulé au niveau du créole et du français ;
- organiser des observations longitudinales sur un mode clinique (de la section des petits à la section des grands : un à deux enfants par crèche)
- que veut dire être créolophone (représentation / diglossie) ;
- questionnaires d'enquête à adresser aux directrices, mais aussi aux parents et aux éducatrices des crèches (formulations différentes mais contenus semblables pour traitement) ;
- distance stratégique nécessaire lors des observations (la proximité risque d'être dommageable pour la qualité du matériel recueilli)
- risque d'amalgame entre le niveau socioculturel et le niveau socioéconomique des personnes issues des quartiers défavorisés (ces personnes peuvent témoigner de bons repérages socioculturels malgré leurs conditions socioéconomiques difficiles).

Au cours de cette rencontre, madame Y. s'exprime essentiellement sur situation sociolinguistique martiniquaise où elle estime que la place du créole est à définir dans un contexte de diglossie qui contribue à la persistance de questionnements à son sujet. Ses recommandations en tant que professionnelle sont relatives aux positionnements stratégiques du chercheur face à ses publics cibles dont les diversités sociales sont à prendre en compte au même titre que les situations de communication où elles sont impliquées.

Personne rencontrée à Fort de France, le 19/03/04 :

Mme Y. psychologue clinicienne / psychanalyste

Notes issues de ses propos :

- l'enfant est un sujet parlé (par son entourage).
- être attentif aux jeux de l'enfant (solitaires ou collectifs - avec la langue ou les objets - symboliques ou concret).
- référence à l'intégrité psychique de l'enfant (sujet, non objet ; relations précoces à l'Autre)
- importance du regard : celui qui est porté sur l'enfant ; celui que porte l'enfant ; la communication à travers le regard.
- l'enfant parvient à sortir de la phase du miroir grâce à l'adulte (ex : regards ; interprétation d'intentions communicatives...).
- analyse du jeu social où se déroule l'appropriation.
- être attentif aux relations transférentielles entre l'enfant et l'adulte à la crèche.
- description de la fonction de l'adulte autorisé par l'enfant et le parent à entretenir des rapports de proximité dans le domaine de l'accueil, de l'encadrement et des soins dispensés.

Lors de cette nouvelle rencontre les indications de madame Y. ciblent plus essentiellement les caractéristiques psychiques des jeunes publics à observer et les conditions psychosociales dans lesquelles ils évoluent. L'approche de ces paramètres relatifs au développement de l'enfant doit à son sens faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'observateur pour une prise en compte des spécificités psychologiques des conduites et situations rencontrées.

b. Les orthophonistes

Etant donné l'objet de ma recherche, les modalités d'accès des enfants au langage constituent une priorité et c'est tout naturellement que j'ai été amené à rencontrer des professionnelles spécialistes en la matière.

L'intérêt de ces rencontres fut à chaque fois partagé, les interlocutrices me faisant part de leurs expériences avec les enfants et leurs familles mais aussi de leurs projets en cours pour affiner leur approche avec une prise en compte des réalités culturelles de leurs patients.

Madame *M. H.*, orthophoniste

Marin, le 22 juin 2004

Madame H. commence par préciser comment les enfants apprennent à parler en Martinique : “par imitation des productions verbales inopinées des parents”. Face à ces conduites langagières, les parents donneraient à leur tour du sens aux productions de leurs enfants, notamment en les interprétant. La part du français et du créole dans l’acquisition du langage serait à considérer en fonction d’une priorité accordée au français pour la transmission, le créole se construisant tout seul chez l’enfant grâce à la mémorisation d’un stock (écoute et enregistrement des productions qu’elles lui soient adressées ou non). Dans l’éducation en Martinique, le créole n’intervient pas car on ne lui accorde pas de valeur pédagogique.

Ceci pose un problème chez les parents créolophones qui, malgré leur maîtrise limitée du français, n’utilisent pas le créole pour éduquer leurs enfants. Ces enfants n’ont alors pas de modèle linguistique auquel se conformer. Les parents s’appliquent ici à ne parler qu’un français (qu’ils déforment par manque de pratique) à leurs enfants qui, une fois scolarisés, perdent leurs repères face au français qu’emploient leurs enseignants.

D’un point de vue général, les parents en Martinique considèrent que les outils de la langue créole ne sont pas les bons pour l’éducation des enfants. Les grands parents peuvent réintroduire la langue créole auprès de leurs petits enfants car ils ont une meilleure maîtrise de cet idiome et bénéficient de compétences pour leur apporter un enseignement sur leur environnement naturel. Le manque de stimulation des enfants entraîne la pauvreté des échanges ; le manque d’information sur le langage qu’on emploie et sur ses capacités personnelles entraîne un aveu d’incompétence.

Si le créole n’est pas la langue de l’enseignement, il est important de préciser que le problème n’est pas uniquement d’ordre linguistique et demande un travail d’approche globale s’intéressant à la fois aux pratiques éducatives, aux représentations sociales, aux pratiques linguistiques diverses et aux particularités économiques, historiques et géographiques de la Martinique.

Un groupe d’orthophonistes dont fait partie madame H. travaille actuellement autour d’un projet visant à adapter les outils de la profession à l’acquisition du langage chez les enfants et les personnes âgées créolophones. Ce travail devrait aboutir à la création d’un imagier représentant des référents de la vie de ces personnes, des fruits, des plantes, des animaux, des personnages de leur environnement socioculturel, de manière à favoriser un échange thérapeutique plus productif.

En ce qui concerne les relations adulte / enfant, madame H. observe également que le créole est interdit à certains enfants issus de familles créolophones et que ceux-ci n'ont pas pour autant de référent dans la langue française qu'ils n'ont pas réellement acquise. Elle constate toutefois que, sur un plan général, les Martiniquais sont bilingues, qu'ils s'expriment aussi bien en créole qu'en français. C'est au contact de ses parents et à l'école que l'enfant se trouve confronté à l'obligation de s'exprimer exclusivement et correctement en français.

Les enfants commencent, selon elle, à parler spontanément le créole à l'âge de la puberté, entre pairs, en réaction à l'autorité parentale, conformément aux caractéristiques de cette période. Ainsi, l'enfant "teste" l'adulte et fixe le cadre pour voir s'il peut parler le créole avec lui : il passerait, petit, de l'acquisition spontanée du créole par imprégnation et imitation à, adolescent, un parlé spontané de cette langue.

La création d'outils professionnels (imagier) par les orthophonistes a donc pour but de répondre à des besoins d'harmonisation du sujet Martiniquais avec son espace linguistique et son environnement socioculturel. Car ces praticiens ont pu observer parmi leurs patients des besoins de repère linguistiques et culturels pouvant être à l'origine de mutismes durant les séances.

Leur approche des pratiques langagières en Martinique, en l'occurrence celle de madame H., met en évidence la complexité des situations dans lesquelles évoluent les enfants, notamment au contact des adultes de leur entourage. Très tôt confrontés à des censures relatives à l'emploi de la langue créole ils ne bénéficient pas toujours pour autant des outils et repères nécessaires à la maîtrise de la langue française. Madame H. observe que les parents sont en effet eux-mêmes porteurs de contradictions qui leur ont été inculquées durant leur propre éducation. Ces pratiques langagières sont transmises, selon elle, dans un contexte social où elles sont le plus souvent reproduites.

Madame C.-G., orthophoniste

Lamentin, le 17 Mai 2005

Ce qu'observe madame C.G. à travers les pathologies du langage qu'elle traite ce sont des mamans qui ne savent pas comment s'adresser à leur progéniture. Ces mamans élèvent seules leurs enfants et se sentent souvent isolées et démunies en matière de pratiques éducatives. La précarité de leur situation socioprofessionnelle les détourne, selon elle, des valeurs premières de ces préoccupations. Les introduire aux vertus éducatives du jeu fait partie de ses activités principales au contact de ces femmes qui manquent de repères dans ce domaine, notamment. Madame C.-G. ne pense pas que ces limites soient caractéristiques du contexte antillais ; elles seraient également observables en Europe, dans la France hexagonale.

Le problème se situe à son avis au niveau de l'entrée de l'enfant à l'école où la langue pratiquée est souvent en décalage avec celle du milieu familial. En Martinique, les familles éloignées des zones urbaines seraient plutôt créolophones par rapport à l'école que fréquentent leurs enfants. En se basant sur le développement du langage chez l'enfant, l'orthophoniste repère où en sont ses jeunes patients et comment s'organisent leurs interactions avec leurs mères. Elle repère notamment les conduites de retrait de celles-ci face à leurs enfants. Ceux-ci n'apprennent la langue qu'à travers les interactions et les stimulations au contact des adultes de son entourage : la mère qui vit seule avec son enfant et qui ne lui parle pas est tôt ou tard amenée à consulter l'orthophoniste pour les difficultés de communication qu'elle rencontre avec lui.

Pour ses patients de moins de trois ans, il n'y a pas de véritable traitement orthophonique, la praticienne organisant ses interventions autour des conseils et renseignements (ex : en matière de stimulation du langage verbal) qu'elle fournit au parent. Elle tient ainsi compte du niveau de développement du langage chez l'enfant qui vient dans son cabinet avec son parent et qui s'exprime encore en grande partie à l'aide du langage non verbal ou préverbal.

En terme d'appropriation de la langue, madame C.G pense que l'enfant doit « être à l'aise avec le langage dans toutes les situations », c'est-à-dire qu'un enfant apprend progressivement à utiliser différents registres d'expression suivant les personnes à qui il s'adresse et en fonction des situations où il se trouve. Plus précisément dans le contexte martiniquais l'enfant passe d'une période où il tend à mélanger le français et le créole à un stade où il a appris à faire la part de l'emploi du français et de l'emploi du créole. L'appropriation d'une langue est pour elle un processus qui fait appel à une démarche consciente du locuteur qui a une maîtrise de son utilisation.

En ce qui concerne la transmission de la langue, madame C.G. pense que la diglossie qui persiste en Martinique est due en partie à la « langue émotionnelle » dans laquelle un parent s'adresse à son enfant lorsque, par exemple, il est fâché contre lui. Le parent qui utilise habituellement le français avec ses enfants cède parfois à l'emploi du créole dans des situations émotionnelles spécifiques qui ne contribuent pas à valoriser cet idiome.

Avec les parents de la caraïbe anglophone, elle cherche à savoir dans quelle langue s'effectue la communication à la maison car suivant l'emploi prioritaire du français, du créole ou de l'anglais, elle peut faire un choix adapté à un suivi efficace de l'enfant.

Elle observe dans ces cas particuliers mais aussi d'une manière générale que les locuteurs créolophones qui viennent consulter sont peu enclins à révéler leur emploi du créole, en particulier lorsqu'il s'agit de faire référence aux modalités de communication avec leurs enfants.

Lorsqu'elle est amenée à se prononcer sur sa situation dans le contexte sociolinguistique martiniquais madame C.G. dit ne pas se considérer comme une bilingue français-créole mais comme une locutrice francophone du fait de son éducation. Elle s'estime toutefois capable de communiquer en créole, ayant grandi dans un environnement socioculturel créolophone, notamment avec ses pairs. Elle met son expérience du français, du créole et de l'anglais appris à l'école à profit dans sa profession d'orthophoniste, donnant à ces idiomes un caractère essentiellement fonctionnel.

Dans l'ensemble, ses propos attribuent les carences langagières de jeunes patients à un défaut de communication avec leurs parents dont les problématiques personnelles (ex : isolement ; sentiment d'abandon) constituent des obstacles aux interactions éducatives. Son analyse de la situation linguistique de ses patients porte sur une nécessaire prise en compte de leur niveau de développement et du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent.

Témoignages divers

a. Le conteur-chanteur

Monsieur *E. S.*, conteur / poète.

Sainte Luce, le 03 juillet 2004

Composant habituellement des chansons et musiques en harmonie avec la culture et la tradition Martiniquaise, monsieur *E. S.* a souvent eu l'occasion de mener des actions avec et pour les enfants, d'où son intérêt pour ma recherche sur les transmissions et appropriations en Martinique.

Monsieur *S.* commence en faisant la description de l'accueil de ses chansons et contes dans les écoles. Les enseignants du primaire auraient particulièrement apprécié les incidences pédagogiques de ses interventions auprès des enfants. Son approche de la faune et de la flore antillaise enrichit en effet ses propos car elle apporte aux enfants de précieuses illustrations aux messages véhiculés par ses textes (contes et chansons) : ex. "Moriko", le thème du chasseur qui détruit la nature et finit par en subir les conséquences.

Son expérience approfondie de la faune et de la flore locale lui permet d'obtenir une attention et une écoute attentive des enfants captivés par ces rencontres qui se transforment parfois en leçons de choses interactives (co-animées par les enfants et le conteur). Les chants d'oiseaux de la Martinique qu'il a eu l'occasion de faire écouter aux élèves de la maternelle et du primaire lui ont permis de constater qu'en Martinique, le chant de la perdrix locale pouvait être pris par l'ensemble d'une classe pour celui d'un hibou. E. S., explique cette confusion par le contenu et les supports habituels (modèles européens) auxquels sont confrontés les élèves dès leur plus jeune âge. Il constate toutefois que les enfants de la campagne reconnaissent la plupart des chants d'oiseaux de la Martinique.

Face aux jeunes publics, il importe pour E. S. de mettre en évidence les valeurs esthétiques de la langue créole et d'employer des tournures ou expressions dans le chant (références aux chants d'oiseaux : tourterelles ; perdrix ; pipiris...). Les enfants manifestent un grand enthousiasme à l'écoute de ces chants, des musiques et images véhiculées par la langue créole (ex : un couple d'oiseaux qui fait sa cours à l'instar d'un couple d'amoureux...).

“Pourquoi se centrer sur les mots grossiers alors qu'il y a tant de belles choses à dire en créole?”dit-il pour conclure.

b. L'écrivaine créole/français

Personne rencontrée à Schœlcher le 23 / 04 / 04.

Madame T. L., Directrice d'établissement scolaire.

Madame L. met d'entrée l'accent sur les différences entre l'école rurale (Josseaud/Rivière-Pilote) où elle a exercé et l'école urbaine qu'elle dirige actuellement à Schœlcher. Dans les campagnes martiniquaises, les jeunes écoliers parlent encore le créole et le français alors que dans les quartiers résidentiels des villes très peu d'enfants se hasardent à prononcer quelques mots de créole car ils s'expriment exclusivement en français.

Elle constate une « déperdition progressive du créole » et craint que ce processus ne soit irréversible : « d'année en année les enfants parlent de moins en moins le créole dans les cours de récréation ». Ce constat de déperdition est fait dans un contexte où on commence à prendre sérieusement le créole en compte (ex : dans les universités). Il y a aujourd'hui des professeurs en langues et cultures régionales qui peuvent étudier la langue avec les élèves mais paradoxalement on observe dans les écoles maternelles notamment un recul très net du créole parlé.

Dans l'école maternelle d'Anse Madame Schœlcher, madame L. déplore n'entendre pas plus de deux enfants s'exprimer spontanément en créole dans la cours de récréation. Cette régression du créole dans les écoles maternelles la pousse à dire que cette langue n'est plus aujourd'hui la langue maternelle de ces enfants : elle en arrive à se demander si ces petits martiniquais entendent parler le créole dès leurs premiers jours, si ceux pour qui c'est le cas ne sont pas de plus en plus rares. Ce phénomène se déroule en dépit d'une prise de conscience du peuple martiniquais au plus haut niveau : un travail impulsé par les intellectuels locaux intervient à ces yeux un peu tard, même s'il s'avère indispensable. Il convient aujourd'hui d'amener les enseignants à considérer réellement la langue en tant que telle. Lorsqu'elle était encore chargée de classe, madame L. pratiquait avec ses élèves des traductions à partir des comptines "classiques" ("une souris verte" ; "bonjour madame, quelle heure est-il"...) pour s'assurer que les notions avaient été bien comprises ; des traductions à partir des textes d'auteurs comme L.G. Damas ("Hoquet"="Mi déba mi"/ "parlez-moi de désastre, parlez-m'en").

Dans son école actuelle la directrice a déjà eu l'occasion de lire aux élèves des poèmes en créole, de faire venir des auteurs comme monsieur Devasoine et monsieur Boukman qui revalorisent la langue créole. Pour des petits martiniquais, il a fallut traduire les interventions en créole.

On peut se trouver face à des enfants martiniquais qui ne comprennent pas ce qu'on dit si on s'adresse à eux en créole.

L'école a un rôle important à jouer dans la revalorisation de la langue créole qu'elle devrait inscrire dans ses objectifs généraux relatifs aux langues et cultures régionales. Mais c'est le volontariat qui prévaut actuellement dans ce domaine et qui fait cruellement défaut parmi les enseignants de l'école maternelle. Ceux-ci pourraient pratiquer les traductions pour bien faire comprendre ce qu'ils veulent véhiculer mais ils se refusent à le faire en se dissimulant derrière le refus exprimé des parents. Les rares enseignants qui font cet effort d'employer la langue créole avec leurs élèves estiment qu'en tant que créolophone il n'est point utile de faire appel aux conseillers pédagogiques de langues et cultures régionales. Pourtant, "il ne suffit pas de parler une langue pour prétendre la connaître : ces personnes croient que parce qu'ils parlent créole ils connaissent le fonctionnement de cette langue alors que ce n'est pas le cas". Il y a selon madame L. un manque de rigueur manifeste chez ces enseignants qui croient bon se baser sur la grammaire française pour faire l'approche de la grammaire créole, malgré d'évidentes différences entre ces deux langues.

L'enseignant, en toute bonne foi, induit ainsi ses élèves en erreur : une trop grande confiance en ses aptitudes à utiliser la langue créole dans ses pratiques pédagogiques conduit à d'inévitables et regrettables dérapages.

Aujourd'hui, le créole est une question de volonté : lorsque le martiniquais veut, il peut. Le choix du "non à l'autogestion" du 07 décembre 2003 suivi du choix "indépendantiste" le 21 mars 2004 aux régionales vient l'attester. Ses choix sont fonction de ses intérêts, même s'ils peuvent sembler contradictoires : à la première réponse alimentaire a succédé une réponse pragmatique qui dénote une certaine conscientisation du peuple martiniquais sur les questions identitaires et économiques. La conscientisation face au fait culturel créole est en cours aujourd'hui et c'est aux enseignants de faire comprendre aux parents que le français et le créole sont deux langues d'égale valeur, à prendre en considération avec une égale vigilance dans l'éducation des enfants.

L'institution a un rôle déterminant à jouer dans ce processus car elle ne prend pas en compte l'initiative relative au créole comme elle sait si bien le faire par ailleurs quand elle souhaite imposer des points de vue. Sous prétexte de volontariat, bon nombre d'enseignants ne se sentent pas investis d'une tâche importante envers la langue créole et n'hésitent pas à la négliger voire la dénigrer. Dès lors que l'institution permettra le passage du volontariat et de l'optionnel au caractère obligatoire de cette tâche, il n'y aura plus de frein pour l'apprentissage de la langue créole à l'école.

Les résistances des parents face à l'emploi du créole renforcent en effet les réserves des enseignants envers qui ils expriment de manière plus ou moins significative leurs attentes.

La langue créole doit être pratiquée non pas dans la perspective d'un meilleur apprentissage de la langue française mais pour elle-même, c'est à dire pour ce qu'elle est. Parce que si on procède ainsi, on amène l'enfant à ne plus parler le créole en lui faisant comprendre que : "voilà comment tu parles... voilà comme tu devrais parler".

Petit à petit, on amène l'élève à perdre la "mauvaise" manière de parler (la langue créole) pour adopter la "bonne" (la langue française). Nous devons amener les enfants à se familiariser avec les deux langues et à reconnaître la valeur de la langue créole, même si l'enjeu est de maîtriser la langue française. "Être d'abord soi-même, être avec tout ce que j'ai, avec ma langue, ma culture, ce que je suis". Pour qu'un enfant puisse s'exprimer avec sa langue créole sans qu'on lui dise qu'il "ne s'exprime pas" parce qu'il ne maîtrise pas ou ne connaît pas la langue française (cas d'un élève Sainte -Lucien qui s'exprime en créole et en anglais).

Si on prend le créole en considération face aux élèves issus de familles créolophones, ceux-ci seront plus à l'aise dans leurs corps et mieux disposés à apprendre. Tout le monde peut et doit pouvoir s'exprimer, maîtriser non seulement des langues mais aussi des concepts. Par exemple expliquer en créole la notion du temps qui passe face à des élèves de la section des moyens (école maternelle de Josseaud) parlant le créole et le français équivaut à passer d'une langue à l'autre en respectant leurs caractéristiques respectives (syntaxe, sémantique...) : "le temps s'en va" devait être expliqué par les élèves et l'enseignante lors de la traduction d'une comptine ("Bonjour madame quelle heure est-il ?...") ; c'est finalement un élève qui a proposé une explication correcte en lançant "eh bien madame, lè a ka kouri". Les enfants peuvent donc se montrer fort capables de passer d'une langue à l'autre pour saisir le sens d'une expression ; ils peuvent très tôt (sans savoir ni lire ni écrire) s'approprier une expression et la réinvestir à bon escient.

Le créole a beaucoup changé depuis les travaux linguistiques de Lafcadio Hearn. Il évolue comme toute langue mais tend aujourd'hui à devenir déliquescents dans sa structure. On dit aujourd'hui "an émission ki animé pa antel", on ne dit plus "an émission entel ka animé" ; on ne dit plus "bagay la mwen té ka diw la-a", on dit "bagay la mwen té ka diw la", le "a" qui venait en postposition a disparu, tout comme dans "mounan mwen envité-a" qui devient aujourd'hui "mounan mwen envité". Le "a" placé en postposition marquait l'insistance ; aujourd'hui cela se perd. Il est vraiment nécessaire de faire une étude réelle de la langue créole à tous les niveaux et pour cela l'institution doit donner aux fonctionnaires des indications dans ce sens pour passer de l'aléatoire à l'obligatoire.

Nous devons aboutir à une politique linguistique incluant le créole en commençant par le pratiquer sans complexe en tout lieu et toute circonstance pour le faire admettre comme une langue à part entière.

Actuellement le créole employé dans les médias (radios ; télés) est une bonne et mauvaise chose à la fois : bonne parce qu'on l'entend et qu'on est de ce fait moins complexés pour le parler ; mauvaise car ceux qui l'emploient en ces lieux ne sont pas toujours de bons locuteurs. Pourquoi n'est-on pas aussi rigoureux dans la pratique du créole sur les médias qu'on l'est dans la pratique d'autres langues comme le français ou l'espagnol ? Pourtant nous nous montrons très rigoureux lorsqu'il s'agit de défendre nos traditions culinaires ("pâté en pot" ; "matoutou crabes"...) ou vestimentaires ("tête kalandé"...). Toute langue quelle qu'elle soit doit être respectée en tant que telle.

Dans les établissements scolaires l'appropriation de la langue (créole) par les enfants s'observe essentiellement à l'occasion des jeux et conversations entre pairs mais rarement lors des rapports avec les enseignants.

En tant qu'auteure, madame L. s'est résolument positionnée pour la pratique du créole, ce qui l'a emmenée bien au delà des frontières de la Martinique (Caraïbes ; France ; Canada...). C'est le créole qu'elle parle aussi bien qu'elle écrit qui l'a fait reconnaître dans le domaine de la littérature et de la pédagogie.

Le témoignage de madame L. est orienté vers une reconnaissance de la langue créole au même titre que la langue française à des fins pédagogiques et à condition qu'une politique éducative permette aux enseignants d'agir dans ce sens. Le volontariat apparaît à ses yeux comme une commodité pour le système éducatif qui ne construit pas au-delà de la norme en cours et contribue à isoler les initiatives dans ce domaine.

c. Le militant de la cause créole

Monsieur *D. B.*, chroniqueur de la langue créole

UAG, le 18 juin 2004

Notes issues des propos recueillis:

- nécessité d'un travail ciblé sur la démarche créative de l'enfant à partir de supports adaptés (chants mimés, comptines, poésie courtes... textes courts)
- nécessité d'une formation des enseignants à la langue créole (pour une familiarisation avec les écrits...)
- priorité d'une sensibilisation des parents au parler créole avec leurs enfants
- importance d'une mutualisation des expériences et réflexions des différents acteurs intervenant dans la valorisation du créole
- travail de réflexion commune (veille « politologique ») vers l'élaboration d'une politique linguistique prenant en compte la langue créole.

Monsieur B. effectue un travail quotidien sur l'historique et la dynamique de la langue créole. Il a conscience de la portée pédagogique de ses interventions radiophoniques et souhaite effectivement sensibiliser ses auditeurs aux caractéristiques et expressions (linguistiques, culturelles, historiques) du créole. Sa démarche est à son sens une manière pour les Martiniquais de se familiariser à un emploi moins stigmatisé de la langue créole, de découvrir les origines et les richesses de cet idiome pour mieux l'accueillir en tant que langue au sens noble du terme.

Selon Daniel B., il n'est point nécessaire de brusquer les locuteurs Martiniquais pour les sensibiliser car la plupart d'entre eux a été éduquée à considérer le créole comme une langue seconde, voir triviale. Une approche pédagogique et démocratique finira par introduire le créole à sa vraie place dans l'espace écolinguistique martiniquais.

Son travail sur les proverbes créoles (*figurant dans "An ti zin' pawol"*) met en évidence la richesse métaphorique de la langue créole tout en faisant un clin d'œil à l'inconscient collectif des Antillais : il s'agit d'un recueil de proverbes de sa composition et s'inspirant du vécu socioculturel et historique de nos régions. L'intérêt de cette forme d'expression est d'employer des phrases courtes et imagées faisant référence à l'oralité de nos sociétés pour parvenir à solliciter un instant le raisonnement du lecteur Antillais.

Très sensibilisé par l'objet de la présente thèse (*ciblant les apprentissages précoces de la langue en Martinique*) il suggère qu'outre les chants mimés et les comptines, les poésies courtes soient employées pour éveiller l'attention des tous petits à l'expression de la langue et de la culture créole. Sur l'idée d'une mise en commun des travaux des acteurs travaillant autour du créole, il exprime des regrets sur une tendance générale de chacun à s'isoler dans son champ de recherche et à faire passer ses ambitions personnelles avant l'intérêt collectif. Monsieur B. se dit toutefois disposé à contribuer aux œuvres collectives relatives au créole, précisant même qu'il s'agit d'une priorité dans le contexte sociolinguistique actuel.

Il me propose justement, pour conclure, de rentrer en contact avec monsieur Edgar Septua, un chanteur/conteur bien connu qu'il présente comme un créateur dans la langue créole.

L'entretien se termine par des recommandations de monsieur Boukman qui insiste pour que le travail de recherche en cours (dans les crèches et les écoles maternelles) soit mené à bien ; il assure vouloir y contribuer suivant ses domaines de compétence.

Réflexions inspirées des témoignages

Il ressort de l'exposé de ces différentes opinions et approches que la transmission et l'appropriation des savoir-faire langagiers et culturels en Martinique fait l'objet d'une attention commune des professionnels et acteurs de la petite enfance. Au-delà de la diversité de leurs domaines d'intervention j'ai pu en effet relever chez les personnes rencontrées un intérêt partagé pour une prise en compte effective des paramètres socioculturels et sociolinguistiques dans l'éducation, l'encadrement ou le suivi des tous petits en Martinique.

Ces témoignages montrent en fait la nécessité voir l'urgence d'une approche interdisciplinaire des pratiques langagières et des modalités relationnelles qui s'y rapportent tout en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle que présente le contexte social où évoluent les locuteurs dès la phase initiale de leur développement langagier. Le cadre d'une telle approche doit être défini de manière que chaque domaine de réflexion puisse se développer en synergie avec les autres concernés. Ainsi l'imagier créole des orthophonistes pourrait, par exemple, bénéficier à la fois du travail de monsieur S. sur l'environnement naturel local et des traductions français / créole de madame L. Les crèches et les petites sections des écoles maternelles pourraient mettre en pratique ce même imagier en l'exploitant à des fins langagières et culturelles. Les émissions radiophoniques de monsieur B. portant sur l'emploi du créole, renforcées par l'approche esthétique de monsieur S., pourraient par ailleurs être relayées voir réinvesties dans le cadre d'une école des parents où ceux-ci se familiariseraient avec une connaissance et une pratique de cette langue à des fins éducatives.

Une prise en compte équivalente du créole et du français à des fins pédagogiques, éducatives et pragmatiques doit faire l'objet d'une implication commune des professionnels, acteurs et chercheurs concernés par les conduites d'apprentissage en Martinique. Pour cela l'équipe représentant ces différents domaines doit s'activer autour d'une ligne directrice définie notamment à partir des données recueillies au sein des interactions en milieu naturel et rendant compte de la diversité des productions langagières dans des situations sociales distinctes. La constitution d'un observatoire tel que celui qui est décrit dans le chapitre précédent contribuera à la mise en place de cette équipe interdisciplinaire où l'Université des Antilles et de la Guyane et les collectivités territoriales seront compétentes sur le plan logistique et administratif. Il s'agira d'activer une dynamique psychosociale motivée par l'épanouissement de l'individu dans les différents milieux où il évolue.

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 tous 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 qu'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 voire 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 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'inter compréhension 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 porteur 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 : « mesié zé danm byen bonswa, byen bonswa sé ti manmay-la, mesié zé danm byen bonswa, byen bonswa... »⁴⁶ (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. 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.

⁴⁶ « Messieurs et dames bien bonsoir... bien bonsoir les petits enfants, messieurs et dames bien bonsoir... bien bonsoir »... « Monsieur Bibou ! »

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 qu'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 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).

C / 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. 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 qu'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 touts 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.

Mise en projet

Bien qu'ayant fait une approche plurielle des pratiques langagières relatives à la petite enfance en Martinique, fournissant ainsi une analyse pragmatique de l'accès au langage chez les tout petits en phase de socialisation, je ne prétends pas avoir appréhendé le problème dans toutes ses dimensions. Aussi, je me propose, à travers la production de nouveaux ouvrages et articles mais aussi au rythme de mes recherches et actions auprès de ces jeunes publics, de poursuivre la réflexion en diversifiant les points d'ancrage de cette problématique langagière (expériences de l'enfant dans sa famille ; expériences intra subjectives de l'enfant...) et en explorant de nouveaux domaines d'analyse, notamment une théorie des stades de développement langagiers à partir du terrain de recherche exploré, l'apport du jeu et une exploitation didactique de l'observation naturelle présentée. L'élaboration d'un projet éducatif élaboré par des éducateurs, des pédagogues et des chercheurs, mettant à profit ces travaux de recherche-action, contribuera certainement à dynamiser la politique linguistique relative aux langues et cultures régionales en l'orientant vers une expression légitime de son bilinguisme et de sa diversité culturelle. Pour investir une telle orientation didactique, l'ensemble des adultes en charge de l'encadrement de la petite enfance en Martinique ou concernés par le sujet doivent pouvoir, en effet, se référer à un cadre commun défini sous leur impulsion.

ANNEXE

LE CORPUS

A/ Remarques introductives

Comme je l'ai précisé, ma démarche est du domaine de la pragmatique et utilise la théorie des actes de langage pour effectuer le recueil des données relatives aux observations des interactions adultes-enfants. Pour un traitement adapté des observables de la présente recherche, j'emploie une typologie des actes de langage inspirée de celle d'Austin (1969), reprise par Searle et Vanderveken (1982) puis développée plus tard par Galiano dans sa thèse (2004). Cette typologie prend en compte à la fois la diversité des contextes où s'inscrivent les interactions et celle des actes langagiers et de leurs forces illocutoires. Elle représente un intérêt particulier pour l'appréhension situations communicatives, notamment celles qui régissent les relations entre les enfants qui apprennent à parler et les adultes qui les entourent. Le caractère empirique des observations pratiquées ici est lié à la portée heuristique d'un relevé des données correspondant aux conditions naturelles d'évolution des locuteurs dans leurs activités habituelles. La présentation suivante propose, à partir d'un tableau élaboré par Galiano (2004) et inspiré des thèses de Searle et Vanderveken (1985), "cinq utilisations possibles du langage de manière universelle" que j'ai mises en œuvre dans mon approche des pratiques langagières. Elles me semblent correspondre à la diversité des conditions de rencontre adultes-enfants, dans les collectivités préscolaires notamment. L'auteure, dans le respect de l'intention poursuivie par tout locuteur et pour définir les actes ainsi que leurs directions d'ajustement⁴⁷, suggère une typologie de cinq actes illocutoires dont je décris ci-dessous les caractéristiques en fonction de mon terrain de recherche.

Définition et fonctions des actes illocutoires observés

◆ Les actes assertifs

- Définition : c'est une catégorie d'actes qui engage le sujet qui s'exprime sur la vérité de quelque chose (affirmer, confirmer, constater, présenter, décrire, expliquer, rectifier, contester...).
- Fonctions dans les interactions observées : ce sont des régulateurs sociaux qui interviennent dans les rapports adultes-enfants au moment de la présentation et de la description collective d'éléments de connaissance à découvrir ou à renforcer.

⁴⁷ Point de départ et d'arrivée de l'acte de langage (ex : des mots au monde ; du monde aux mots).

Dans un premier temps, ils sont employés prioritairement par les adultes qui s'adressent aux tout petits ; ces derniers commencent à les utiliser dès qu'ils ont atteint un niveau de développement langagier conforme à une communication élaborée (maîtrise des fonctions sociales du langage : comprendre, repérer et restituer des notions ou situations).

◆ Les actes directifs

- Définition : le locuteur les adresse à un allocataire pour que celui-ci fasse quelque chose (ordonner, autoriser, inviter, conseiller, suggérer, avertir, défier, relancer, questionner, demander).
- Fonctions dans les interactions observées : malgré leur tendance draconienne, ils jouent un rôle indiscutable de régulateurs sociaux lors de l'encadrement des activités collectives par les adultes référents.

◆ Les actes promissifs (ou commissifs)

- Définition : ce type d'acte langagier engage le sujet qui s'exprime pour une action future (promettre, offrir, refuser, permettre...).
- Fonctions dans les interactions observées : la fonction régulatrice de ces actes est repérable lors des négociations entre pairs (jouets ; places) ou au moment où l'adulte souhaite introduire une nouvelle activité collective (conciliation ; mise en place des enjeux) ; ils viennent souvent étayer les directifs.

◆ Les actes déclaratifs

- Définition : établit une correspondance entre le contenu de l'acte illocutoire et la réalité (déclarer, ratifier, ajourner, bénir, licencier...).
- Fonctions dans les interactions observées : cette catégorie d'actes intervient dans les interactions lors de la phase explicative d'une présentation animée par l'adulte ou au moment de l'évocation d'évènements vécus par l'enfant. Pour ce dernier, les déclaratifs sont notamment des moyens langagiers de renforcer ou d'affirmer sa position sociale parmi ses pairs (émulation ; implication dans les échanges...).

◆ Les actes expressifs

- Définition : expriment un état psychologique à propos d'une réalité donnée (souhaiter, remercier, excuser, saluer, féliciter, menacer, insulter, se plaindre...).
- Fonctions dans les interactions observées : à l'image des précédentes cette catégorie d'actes a une fonction de régulateur social dans les échanges adultes-enfants et dans les rapports entre tous petits. Ceux-ci en font un usage abondant durant les deux premières années de leur développement langagier à la crèche (sections des petits et des moyens) pour communiquer avec leur entourage. Les idiosyncrasies et les interjections sont alors leurs formes d'expression les plus courantes. Les adultes utilisent les expressifs au contact des enfants à cette même période pour amorcer ou maintenir les interactions dans le cadre de régressions de leurs propres conduites langagières.

Tableau des Actes illocutoires présenté par Galiano⁴⁸ :

Acte illocutoire	But illocutoire	Direction d'ajustement	Type d'actes
<u>Acte assertif</u>	<i>Décrire le monde</i>	Monde<--Mots	Affirmer, confirmer, constater, présenter, décrire, expliquer, rectifier, contester...
<u>Acte directif</u>	<i>Faire accomplir une action future à son interlocuteur</i>	Monde-->Mots	Ordonner, autoriser, inviter, conseiller, suggérer, avertir, défier, relancer, questionner, demander...
<u>Acte commissif</u>	<i>S'engager à accomplir une action future</i>	Monde-->Mots	Promettre, offrir...
<u>Acte déclaratif</u>	<i>Réaliser une action en vertu de son énonciation</i>	Monde<-->Mots	Déclarer, ratifier, ajourner, bénir, licencier...
<u>Acte expressif</u>	<i>Exprimer un état psychologique</i>	∅ ⁴⁹ <-->Mots	Souhaiter, remercier, excuser, saluer, féliciter, menacer, insulter, se plaindre...

Ce tableau fait état à la fois du but illocutoire de chaque catégorie d'actes et de sa direction d'ajustement par rapport au monde, tout en indiquant les types d'actes relatifs à chaque catégorie. Il constitue un référentiel adapté aux exigences pragmatiques et empiriques de la démarche en cours.

Répertoire de l'adulte

⁴⁸ Extrait de thèse : Anna Rita Galiano (2004), Université Nancy 2, Nancy.

⁴⁹ Les actes expressifs ont une direction sans ajustement car ils sont relatifs non pas à un état des choses du monde mais à l'état du locuteur qui les produit

❖ **Les actes illocutoires Assertifs (240 dans les crèches ; 91 dans les écoles ; total 331)**

➤ Les interprétations d'intention⁵⁰

- Interprétations des regards (observation du 11 février 2005 ; enfant de 9 mois).

- l'enfant sollicite l'adulte du regard
- L'adulte répond verbalement : "tu veux ton jus ?"
- L'enfant tourne son regard vers le plateau de jus puis à nouveau vers l'adulte.

L'échange se conclue avec la remise d'une timbale de jus à l'enfant.

- ✓ Au moment de la distribution du jus à la crèche (section de petits) un garçon qui attend son tour adresse un regard à sa puéricultrice (référent) qui lui répond verbalement en attribuant une intention relative à la prise du jus matinal. « Tu veux ton jus ? » est une réponse-constat à une sollicitation non-verbale ; l'adulte interprète le regard de l'enfant comme une demande s'inscrivant dans un contexte habituel de dégustation de jus. Cette illocution est un assertif en ce qu'elle interroge l'enfant sur la signification de son regard dans une situation sociale donnée.

- Interprétations des postures (observation d'avril 2004 ; enfant de 10 mois).

- l'adulte, accueillant une enfant qui vient d'arriver: « Bonjour Christelle... Bonjour la maman de Christelle ».
- l'enfant, sans un mot, baille les yeux mi-clos, le regard tourné vers son interlocutrice.
- L'adulte, écarquillant les yeux, le regard fixé sur l'enfant : « hé ben ! tu es bien fatiguée ! »

- ✓ Dès son arrivée dans son groupe (section de petits) une fillette se tient debout, tenant encore la main la main de sa mère. Les yeux mi-clos, en face de sa « référente » qui l'accueille... Dans ce contexte, l'exclamatif « eh ben ! Tu es bien fatiguée ! » prend la valeur d'un assertif en ce qu'il décrit un état physique particulier à un moment où il est inhabituel de l'observer.

⁵⁰ A ce stade préverbal du développement langagier les regards échangés ont une force illocutoire comparable pour l'adulte à celle des actes de langage verbal compte tenu des intentions communicatives qu'ils leur attribuent.

• Interprétations des gestes (observation collective d'avril 2004 ; enfants de 10 mois).

- L'adulte regarde avec insistance deux enfants de son groupe de petits en train de se disputer un jouet.
- L'un des enfants observés adresse un bref regard à l'adulte puis se tourne vers son concurrent en le menaçant.
- L'adulte intervient cette fois verbalement : « an-an ! tu ne vas pas le taper ! »
- L'enfant baisse sa main menaçante et désigne son voisin de l'index en prononçant : « ta moi ! »

- ✓ A la crèche (section des moyens) un garçonnet manipule un jouet à côté d'un pair qui tente de s'en saisir : il menace celui-ci en levant la main droite et en ouvrant grands les yeux ; sa référente qui a suivi la scène réagit verbalement... La tonalité directive de l'acte illocutoire « an-an ! Tu ne vas pas le taper ! » (ordre) a ici pour fonction de prévenir le geste d'un enfant impliqué dans un conflit ; en arrière-plan, le socle de cet acte est un assertif qui communique au locuteur un constat à partir de l'anticipation d'une de ses intentions (révélation d'un détail repéré).

• Interprétations des productions préverbales (observation de juin 2004 ; enfant de huit mois)

- L'enfant, allongée sur le sol, le buste relevé, prenant appui sur ses bras tendus, regarde fixement l'adulte occupée puis l'interpelle : « Ha !... Héé ! N'ayant pas obtenu de réponse, elle se met à pleurer bruyamment.
 - L'adulte, occupée avec un autre enfant, finit par réagir verbalement en la regardant : « tu peux protester mais tu attendras ton tour ! »
 - L'enfant arrête de pleurer un moment, continue de fixer l'adulte du regard puis pose sa tête sur son tapis de sol en tournant son regard vers un mur adjacent...
- ✓ Au moment du repas à la crèche (section des petits), une fillette (Liliane) voyant un de ses pairs déjeuner, adresse à l'adulte qui assure le service des regards insistants puis des cris suivis de sanglots; l'adulte référente, accoutumée à cette conduite qu'elle qualifie de capricieuse (servie parmi les premiers, elle se détournerait systématiquement de son repas) la fait patienter pour être sûre que Liliane déjeune sans histoire.

La première partie de son illocution (« tu peux protester ») est un assertif récusant une attitude de l'enfant, la deuxième partie (« tu attendras ton tour ») vient renforcer la première dans un registre plus directif.

• Interprétations des productions verbales (observation du 01 février 2005; enfants de 4 ans)

- L'enseignante, en introduisant la notion du temps qu'il fait : « regardez le ciel, comment est-il aujourd'hui ? »
 - Un premier enfant : « le ciel est gris, il pleut »
 - Un deuxième enfant : « on ne voit pas le soleil, les nuages cachent le soleil. »
 - L'enseignante : « lorsque les nuages sont gris et qu'ils cachent le soleil, on dit que le temps est comment ? »
 - Le premier enfant : « on dit le temps est laid ... Vieux, le temps est vieux ! »
 - L'enseignante conclut : « on dit que le temps est pluvieux. »
 - L'enfant : « le temps est pluvieux. »
 - L'enseignante à la classe entière : « aujourd'hui, le temps est... ? »
 - La classe : « aujourd'hui, le temps est pluvieux. »
- ✓ A l'école maternelle (section de petits), au moment de l'accueil, les enfants rassemblés autour d'un tapis observent et décrivent le ciel avec leur enseignante: le terme de "vieux" est corrigé par l'enseignante qui lui substitue le mot pluvieux qu'elle juge plus approprié. Ici le mot vieux prend un sens différent suivant qu'on se situe du point de vue de l'enfant (laid) ou de celui de l'adulte (pluvieux).

La description sollicitée par l'adulte n'est obtenue qu'au bout du troisième échange, après introduction du terme pluvieux qui est censé rendre compte de l'état du temps ce jour-là. L'assertif « aujourd'hui le temps est vieux » est une reprise, par la classe, du directif de l'enseignante (« on dit que le temps est pluvieux ») qui corrige lui-même l'assertion d'un élève (« vieux, le temps est vieux »).

• Interprétations des conduites motrices (observation de janvier 2005; enfant de huit mois)

- Une auxiliaire de puériculture s'adressant à la directrice de passage dans la section des petits: « ce matin, tu vas avoir droit à une surprise dans le 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** ⁵¹ »
- ✓ A la crèche (section des 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. L'expression "Gadé'y"⁵² sera restituée par l'enfant concerné⁵³ 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 groupe⁵⁴.

Les descriptions ⁵⁵

- Descriptions de situations (observation du 11 février 2004 ; enfant de onze mois)

- L'enfant regardant son père s'éloigner 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 ? »
- ✓ A la crèche (section des moyens) un garçonnet regarde partir son père qui vient de le confier à l'auxiliaire de puériculture référente; cette dernière observant la scène tente de rassurer l'enfant avant de l'inviter à se joindre à son groupe. La première illocution de l'adulte « ton papa est parti ? » est un assertif qui fait, sous une forme interrogative, le constat du départ du père à partir de l'appel du petit garçon concerné. La seconde illocution « il reviendra ce soir »

⁵¹ En français : « regarde-le ! Il a déjà envi de marcher, ma parole ! »

⁵² En français : « regarde-le ».

⁵³ 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

⁵⁴ Dans un entretien post-observation, la directrice suggère que les enfants restituent 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.

⁵⁵ Les descriptions produites par les adultes qui s'adressent aux petits enfants dont ils assurent l'encadrement sont ici des assertifs qui font une présentation explicative d'objets, de situations ou d'éléments constitutifs d'un contexte donné.

est un promissif qui vient renforcer l'assertion en rassurant l'enfant sur le retour de son père⁵⁶.

• Descriptions des mets (observation de novembre 2004; enfants de 6 à 10 mois)

- L'adulte arrivant avec le plateau-déjeuner du groupe et s'adressant à l'ensemble du groupe : « voici le repas ! »
- Une autre adulte référente du groupe, regardant successivement le plateau et les enfants : « qu'est-ce qu'il y a au menu aujourd'hui ? »
- La première adulte en regardant le groupe d'enfants : « aujourd'hui, nous avons de la purée de citrouille ! (puis, en tournant son regard vers sa collègue) « en Martinique ça s'appelle une purée de giraumon ! »

✓ A la crèche (section des petits), au moment du repas, la référente du groupe annonce la composition du plat du jour en s'adressant à voix haute à une de ses collègues en présence des enfants, de manière que ceux-ci entendent également... Ici, les adultes, à travers leur interaction, s'adressent indirectement aux enfants : la première production, un déclaratif, est suivie d'un échange d'assertifs procédant à une présentation du met du jour.

La particularité de la présente situation est que l'ensemble des illocutions échangées entre les adultes est accompagné de regards adressés aux enfants qui sont, de ce fait les ultimes interlocuteurs de cette séquence interactive.

• Description de récits (observation du 19 avril 2005; enfants de 3 à 4 ans)

- L'enseignante, concluant une histoire⁵⁷ : « ... Alors... cette histoire... qu'est-ce qui est arrivé à M'Toto (l'héroïne de l'histoire) ? » *directif-question
- Un premier élève (Kévin) : « elle coulait... » *déclaratif
- L'enseignante : « Et pourquoi, elle a coulé M'Toto ? qu'est-ce qu'elle a fait ? » *directif-question
- Un deuxième élève (Bruno) : « Un crocodile l'a sauvé ; elle se noyait. » *déclaratifs
- L'enseignante : « Et pourquoi elle se noyait ? » *directif-question
- Une troisième élève (Célia) : « Parce-que elle a glissé. » *déclaratif

⁵⁶ On constate ici que les productions de l'adulte diffèrent tout en se complétant. Comme dans la plupart des cas, l'emploi par un locuteur d'une catégorie d'acte de langage n'est pas isolé. Il est souvent renforcé par une autre catégorie d'acte.

⁵⁷ Les aventures d'une petite fille racontées et commentées avec le groupe-classe (grand livre illustré, feuilleté au rythme des commentaires collectifs) ; lecture dirigée et « orientée » par l'enseignante.

- L'enseignante : « Qu'est-ce qu'elle a fait qu'elle ne devait pas faire ? » *directif-question
 - Kévin : « Elle est tombée. » *déclaratif
 - L'enseignante : « Qu'est-ce que sa maman lui avait dit ? » *directif-question
 - Un autre élève (Félix) : « ... de pas aller. » *déclaratif
 - L'enseignante : « ... de ne pas aller où ? » *directif-question
 - Félix : « dans la rivière. » *déclaratif
 - L'enseignante : « et qu'est-ce qu'elle a fait M'Toto ? » *directif-question
 - Bruno : « elle a été quand-même. » *déclaratif
 - L'enseignante : « elle a été quand-même... ça veut dire qu'elle a... ? »
 - Félix : « ... coulé ! » *déclaratif
 - L'enseignante : « elle a déso... » *directif-question
 - Félix, Célia et Kévin, en chœur : « ...sobéit ! » *déclaratif
 - L'enseignante : « **Et vous voyez... elle a désobéi, elle a été punie.** » *assertif-constat
- ✓ A l'école maternelle (section des petits), durant la lecture commentée d'une histoire, l'enseignante invite sa classe à réagir face à la conduite de l'héroïne qu'elle juge imprudente malgré les recommandations de sa mère. Aux questions directives de l'enseignante les élèves réagissent en employant des déclaratifs censés répondre aux exigences du référent collectif de la classe, notamment en matière d'expression verbale et de compréhension. L'assertion qui conclut les échanges est une description de la situation exposée dans l'histoire. L'enseignante y précise l'objet de son attente auprès de ses élèves : en fait, le terme désobéir est celui qu'elle souhaite entendre dans la situation présentée.
- Descriptions du temps (observation du 01 février 2005).
- L'enseignante, en s'adressant à sa classe : « regardez le ciel... comment est le temps aujourd'hui ?
 - Une première élève : « le temps est beau ».
 - Un deuxième élève : « ya du soleil et les nuages sont gris ».

- L'enseignante : « il y a du soleil mais les nuages sont gris, alors on dit que le temps est ... ? »
- Le deuxième élève : « couvert ! »
- Un troisième élève : « il est incertain »
- L'enseignante : « le temps est in-cer-tain : on voit le soleil mais aussi des nuages gris dans le ciel ».

✓ A l'école maternelle (section de petits), durant l'expression langagière du matin, les élèves sont invités à observer le ciel pour s'exprimer sur le temps qu'il fait en employant du vocabulaire appris précédemment... l'enseignante renforce l'intervention de celui qui a employé le mot attendu. Elle conclut l'échange au moyen d'un assertif qui fait une description explicative de l'état du temps en reprenant le terme (incertain) employé par le dernier élève.

• Description du corps (observation d'avril 2004 ; 8 enfants de 8 à 10 mois)

- L'adulte référent initiant sur un mode à la fois verbal et gestuel une comptine avec sa section des petits à la crèche : « j'ai deux mains qui touchent » (en touchant son bras gauche avec sa main droite).
- Les enfants imitent le geste de l'adulte.
- L'adulte poursuit la comptine en évoquant une deuxième fonction des mains : « j'ai deux mains qui caressent... doux... » (en caressant son bras gauche avec sa main droite).
- Les enfants imitent ce geste en reprenant le mot : « doux ».

✓ A la crèche (section de petits), une comptine mimée est animée par l'adulte référent qui présente les différentes fonctions des mains au moment du retour au calme et de la mobilisation de l'attention précédent une activité. Dans ce groupe, l'auxiliaire de puériculture s'adresse aux enfants au moyen d'assertifs décrivant les actions des mains au quotidien. Ses interventions invitent la petite assemblée à prendre part à l'exercice, d'où un dialogue gestuel dans lequel les enfants répondent aux sollicitations de l'adulte. L'on peut observer dans ce cas l'instauration des tours de parole à travers un jeu de sollicitations-réponses.

• Description de vêtements (observation du 04 février 2005 ; élèves de 4 à 5 ans)

- L'enseignante qui introduit un moment de langage autour des couleurs : « regardez Axelle, comme elle est habillée. »
- Une élève observant Axelle : « elle a un jupe et un haut. »
- L'enseignante : « de quelles couleurs sont ses vêtements ? »
- Le même élève : « rouge et bleu. »
- L'enseignante : « Axelle porte un chemisier rouge et une jupe bleue. »

- ✓ A l'école maternelle (section de petits) au moment consacré à la découverte des couleurs, l'enseignante invite la classe à observer une élève, à nommer les couleurs de ses vêtements. Elle commence avec des directifs qui attirent l'attention des élèves sur les vêtements d'une de leurs camarades. Elle conclut avec un assertif qui reprend les descriptions attendues au début de l'échange et proposées entre temps par les enfants.

❖ **Les actes illocutoires Directifs (172 dans les crèches ; 198 dans les écoles ; total 370)**

➤ Les corrections d'énoncés

• Prononciation (observation du 05 avril 2005)

- Un élève dont l'attention est attirée par le bruit d'un hélicoptère qui passe : « regardez l'hélicottère ! »
- L'enseignante s'adressant à l'élève : « c'est un hé-li-cop-tè-re ! »
- L'élève : « hé-li-cotp-tè-re ! »

- ✓ A l'école maternelle (section de petits), durant l'expression langagière du matin, une fillette réagit au passage d'un hélicoptère au dessus de l'école: elle annonce "l'hélicottère" à son enseignante qui corrige sa prononciation avant de reprendre le cours du thème du jour. Le directif « c'est un hé-li-cop-tè-re » fait référence au registre taxonomique qui est ici renforcé par l'enseignante.

• Productions créoles (observation du 23 novembre 2004 ; enfant de 10 mois)

- L'enfant qui vient de finir de boire son jus s'adresse à son auxiliaire de puériculture en lui tendant sa timbale : « mi ! »
 - La puéricultrice, en prenant la timbale : « **on ne dit pas mi on dit tiens !** »
 - L'enfant, sans répondre, tourne le dos à son interlocutrice et regagne son aire de jeu
- ✓ A la crèche (section de moyens), à la fin de la dégustation du jus, un garçonnet remet sa timbale à l'adulte référent après l'avoir interpellé pour attirer son attention ("mi"); en saisissant la timbale, l'adulte lui montre qu'il a compris son message mais qu'il convient de dire "tiens" plutôt que "mi" ; l'enfant qui n'a pas réagi à ce directif continue ses activités de jeu libre.

• Emploi des genres masculin et féminin (observation du 26 avril 2005 : enfant de 4 ans).

- L'enseignante agacée par la conduite d'une élève : « Océane, ça suffit maintenant, tu suis la file indienne comme tes camarades ! »
 - Un élève qui a vu Océane se faire bousculer : « c'est Maguy ! Il l'a poussée. »
 - L'enseignante : « **elle l'a poussée : "il" c'est pour les garçons.** »
- ✓ A l'école maternelle (section de petits), à la fin de l'expression langagière autour des absences, un garçonnet intervient pour désigner la conduite d'un de ses pairs (fille) : "c'est Maguy ! il a poussé Océane" ; l'enseignante réagit à l'énoncé (non à l'intention de l'élève de dénoncer la bousculade) avec un directif qui met le genre en rapport avec le pronom à employer.

• Emploi correct des pronoms (observation du 22 mars 2005; enfant de 4 ans).

- Une élève qui raconte son dimanche passé en famille : « ma maman aime quand je la donne beaucoup de bisous. »
- L'enseignante : « **c'est je lui donne des bisous pour les mamans comme pour les papas...** »
- L'élève : « je lui donne beaucoup, beaucoup de bisous ! »

- ✓ A l'école maternelle (section de petits), l'enseignante réagit à l'énoncé d'un de ses élèves relatant son vécu familial du week-end au moment de l'expression langagière du matin ; il s'agit ici du pronom « la » employé par l'enfant à la place du pronom « lui » ; l'adulte, au moyen de ce directif, introduit l'élève à une règle de la grammaire française.

➤ Les consignes

- De rassemblement (observation du 07 décembre 2004 ; enfants de 22 à 30 mois).

- L'adulte référent s'adressant à sa section après la toilette du matin : « Venez tous vous asseoir autour du tapis... »
- Les enfants, dispersés dans leur aire de jeux, s'approchent un à un du tapis...

- ✓ A la crèche (section de grands), de retour de la toilette, l'auxiliaire de puériculture invite les enfants de son groupe à se rassembler pour leur faire la lecture d'une petite histoire ; elle utilise pour cela un directif-consigne que connaissent bien les enfants.

- Retour au calme (observation du 19 avril 2005 ; enfants de 4 à 5 ans)

- L'enseignante s'adressant à sa classe qui s'est dissipée à la fin d'un moment de langage : « Je veux voir toutes les mains, on lève les mains. »

Les élèves lèvent les mains en les agitant légèrement, ce qui a pour effet de ramener le silence dans la classe.

- ✓ A l'école maternelle (section de petits), suite à l'accueil du groupe classe et à l'évocation d'une visite effectuée la veille, l'enseignante veut entamer la découverte d'une histoire sur un livre illustré ; elle souhaite alors obtenir le calme parmi les élèves qui se sont quelque peu dispersés entre temps et donne une consigne qui a habituellement pour effet de fixer l'attention des enfants...

• D'exécution d'une tâche (observation du 01 février 2005 ; élèves de 3 à 4 ans)

- L'enseignante sollicitant un volontaire parmi ses élèves pour effectuer un exercice de motricité qu'elle vient d'explicitier et de montrer : « **qui peut reprendre l'exercice tout seul ?** »
- Une élève en levant le doigt et en hochant la tête : « moi...moi, Marie (prénom de l'enseignante). »
- L'enseignante : « **Tania ? Viens te placer au point de départ.** »

- ✓ A l'école maternelle (section de petits) durant la motricité collective l'enseignante vient d'effectuer le parcours qu'elle souhaite voir réaliser par sa classe; pour avoir la conviction que sa démonstration a été bien comprise, elle fait appel à un volontaire qui donnera l'exemple à ses pairs par la même occasion. La question « qui peut reprendre l'exercice tout seul ? » est en fait un directif énoncé sous la forme d'une consigne adressée à l'ensemble de la classe.

• D'observation-compréhension (observation du 04 février 2005 ; enfants de 3 à 4ans)

- L'enseignante présentant un livre d'images à sa classe : « regardez bien la couverture du livre, que voyez-vous ? »
- Un élève lève le doigt : « une petite fille qui se promène dans la forêt. »
- L'enseignante : « une petite fille qui se promène dans la forêt... **et comment est-elle habillée ?...** »

- ✓ A l'école maternelle (section de petits), pour introduire une activité de langage autour d'une lecture, l'enseignante demande à ses élèves rassemblés sur un tapis coin lecture) d'observer les images figurant sur la couverture du livre qu'elle leur présente... elle engage sa classe, au moyen de ces deux directifs, dans une démarche descriptive qui accompagnera le récit de l'histoire contenue dans ce livre.

• D'animation d'une séquence de motricité (observation du 19 avril 2005 ; enfants de 3 à 4 ans)

- L'enseignante initiant une séance de danse traditionnelle avec sa classe : « allez, vous vous mettez en file indienne et vous me suivez... »

L'ATSEM actionne le lecteur CD pour lancer le support musical.

- L'enseignante : « suivez-moi, on marche au rythme de la musique... »

Lors du refrain de la chanson, les consignes changent...

- L'enseignante : « maintenant on saute, on saute, on saute ; on arrête de sauter et marche en frappant des mains... »

- ✓ A l'école maternelle (section de petits), la maîtresse introduit un exercice de motricité basé sur le schéma corporel et l'orientation spatiale (latéralisation), exercice animé par une séquence de danse "bèlè"⁵⁸, la mise en œuvre se faisant au moyen de consignes simples à exécuter physiquement et énoncées au rythme du support musical.

- De discrimination sensorielle (observation du 7 janvier 2005 ; enfants de 16 à 30 mois).

- La directrice de l'établissement, à l'arrivée du repas dans le groupe : « c'est l'heure du déjeuner ; dites-moi de quelle couleur est le repas d'aujourd'hui. »⁵⁹
- Un enfant (22 mois) : « jaune ! »
- La directrice : « le repas est jaune... c'est du couscous. »

- ✓ A la crèche (sections de moyens et de grands), au moment du repas la directrice de l'établissement demande aux enfants d'observer le contenu de leurs assiettes pour évaluer dans des conditions pratiques les connaissances acquises lors des précédentes séquences de découverte sensorielle. Le directif « dites moi de quelle couleur est le repas d'aujourd'hui » sollicite une réponse que produit un des enfants (« jaune ») ; l'adulte manifeste son approbation à travers l'assertif-descriptif « le repas est jaune... c'est du couscous ».

➤ Les rappels à l'ordre

- L'échange entre pairs (observation du 09 janvier 2004 ; enfant 9 mois)

⁵⁸ Danse traditionnelle martiniquaise d'origine africaine (tambour, baguettes, voix).

⁵⁹ Au menu, il y avait du couscous au poulet (la couleur à repérer par les enfants était le jaune).

- La puéricultrice s'adressant à un enfant de son groupe durant les jeux libres : « **tu n'es pas tout seul, les jouets sont à tous les enfants ici.** »
- ✓ A la crèche (section de petits), un garçonnet refuse de se séparer d'un jouet qu'il manipule depuis un moment, malgré l'insistance d'un pair qui souhaiterait lui aussi en bénéficier ; l'adulte référent intervient pour rappeler la règle de partage qui régit les rapports entre enfants à la crèche (instauration d'un des principes de la socialisation).
 - Régulation de la conduite en groupe (observation du 08 février 2005 ; enfants de 3 à 5 ans)
- L'enseignante ramenant le calme parmi ses élèves sortant de récréation : « **Rangez vous ! arrêtez de pousser !** »
- ✓ A l'école maternelle (section de petits) les élèves s'apprêtent à rentrer dans leur classe suivant les consignes de leur enseignante: celle-ci doit élever la voix pour ramener le calme parmi les enfants dissipés...
 - Encadrement du repas (observation du 23 janvier 2004 ; enfant de 7 mois)
- La puéricultrice faisant prendre son déjeuner à un enfant : « **c'est moi qui tiens la cuillère...** tu es déjà grand d'après toi ? »
- ✓ A la crèche (section de petits) au moment du repas, une auxiliaire de puériculture donne à manger (à la cuiller) à un garçonnet de sept mois qui tente de se saisir de la cuillère pour l'amener à sa bouche ; l'adulte réagit en signifiant qu'il veut garder le contrôle de l'opération pour éviter les salissures.
 - Répartition des enfants dans leurs groupes respectifs (observation du 11 février 2005 ; enfant de 28 mois)
- La puéricultrice, interrompant momentanément sa lecture : « **Adeline, retourne dans ton groupe, ma chérie.** »
- ✓ A la crèche (section des moyens), le groupe s'est rassemblé autour du tapis pour écouter la lecture d'une petite histoire; une fillette du groupe des grands, attirée par l'activité annoncée, approche et s'apprête à s'asseoir parmi les "moyens" ; la référente de ce groupe interrompt sa présentation pour renvoyer la petite « intruse »

vers ses pairs (instauration d'un autre principe de socialisation : le repérage spatial)

- Mise en place de la discipline (observation du 23 avril 2004; enfant de 15 mois)

- L'enfant s'accrochant à la blouse de sa puéricultrice : « Maryse, je veux rester avec toi. »
- La puéricultrice : « non, non, non : ya pas de préférence, tu te ranges comme les autres. »
- ✓ La crèche (section de moyens), le groupe se prépare à partir pour la toilette; les adultes référents veulent que les enfants se déplacent rangés par deux; une fillette appelle sa puéricultrice en s'accrochant à sa blouse; cette dernière la renvoie dans les rangs en lui rappelant une consigne applicable à tous les enfants et en mettant momentanément de côté les rapports privilégiés qu'elles entretiennent dans d'autres situations (initiation à la discipline, autre principe de socialisation).

❖ **Les actes illocutoires commissifs (187 dans les crèches ; 79 dans les écoles ; total 266) :**

➤ Les conduites conciliantes

- Les résolutions de conflit (observation du 12 novembre 2004 ; enfants de 18 et 22 mois).

- Un garçon protestant au sujet du jouet qu'un pair vient de lui prendre : « c'est à moi ! Tatie, c'est ma voiture ! »
- L'adulte référent à l'enfant : « passes la voiture à Sylvio un moment, tu pourras rejouer avec tout à l'heure ?... »
- ✓ A la crèche (section de moyens), durant une séquence de jeu libre, deux enfants se disputent un jouet, l'un venant de s'en saisir au détriment de l'autre. La puéricultrice intervient auprès de ce dernier pour le rassurer quant à son utilisation ultérieure.

- Les encouragements (29 octobre 2004 ; enfant de 7 mois).

- L'adulte référent encourageant le geste d'un garçon vis-à-vis d'un de ses pairs : « c'est très bien de partager avec tes camarades, Enzo. »
- ✓ A la crèche (section de petits), au cours d'un jeu de manipulation, un garçonnet de 7

mois tend un jouet à un pair qui le lui demande (en tendant la main) ; la puéricultrice le félicite de ce geste qu'elle encourage habituellement dans le groupe...

- Les conduites d'aide (observation du 14 décembre 2004 ; enfant de 11 mois).

Un des garçons du groupe des moyens sollicite sa puéricultrice du regard tout en tentant d'attraper un ballon qui est passé de l'autre côté d'une clôture délimitant sa section et celle des grands

- L'adulte référent répondant à la sollicitation : « attends, je vais t'aider. »
- ✓ A la crèche (section de moyens) un garçonnet tente de se saisir d'un ballon qui est hors de sa portée ; après avoir observé ses efforts vains et pour répondre à sa sollicitation sa puéricultrice lui propose son aide en accompagnant son geste...

➤ Les sollicitations

- Les annonces (observation du 19 avril 2005 ; enfants de 3 à 4 ans)

- L'enseignante, juste à la fin d'un moment de langage relatif à la présentation du groupe-classe : « alors, les enfants, rappelez-moi quel jour on est aujourd'hui. »
- Une élève, en levant le doigt : « aujourd'hui, c'est mardi. »
- L'enseignante, acquiesçant : « aujourd'hui, c'est mardi... c'est le jour de notre activité bèlè... comme tous les mardis, nous allons danser avec vos camarades de la section des grands. »
- ✓ A l'école maternelle (section de petits), l'enseignante mobilise l'attention de sa classe autour l'activité du jour de manière à la préparer à l'évènement qu'apprécient particulièrement l'ensemble des élèves.

- Les questions/réponses (observation du 22 avril 2005 ; enfants de 3 à 4 ans)

- L'enseignante interrogeant un élève : « où vas-tu mettre l'étiquette de Cécilia ? »
- L'élève, en plaçant l'étiquette sous le symbole des filles : « là ! »

- L'enseignante : « pourquoi mets-tu Cécilia là ? »
- L'élève : « parce que Cécilia est une fille. »
- L'enseignante : « oui, parce que Cécilia est une fille. »

(Ex : pourquoi mets-tu Cécilia là ?... oui parce c'est une fille)

- ✓ A l'école maternelle (section de petits), les élèves viennent de repérer les absents qu'ils ont dénombrés. Ils commencent à se distinguer suivant le sexe de chaque individu ; l'enseignante demande à l'élève qui répartit les garçons et les filles de justifier ses choix de symboles masculins ou féminins pour chaque individu sélectionné... L'affirmation finale de l'adulte vient en fait renforcer une réponse de l'enfant aux précédentes sollicitations. Durant cet échange, l'enseignante accompagne chacune des réponses de son élève, s'engageant ainsi à l'aider à produire les bonnes réponses.

- Les annonces (observation du 04 février 2005 ; enfants de 3 à 4 ans)

- L'enseignante s'adressant à sa classe : « la semaine prochaine, nous irons visiter un jardin botanique : vous découvrirez beaucoup de choses dans ce jardin... »
- ✓ A l'école maternelle (section de petits) au cours de l'expression langagière du matin, l'enseignante présente et annonce à ses élèves une sortie éducative prévue dans un jardin botanique en engageant ses propos sur l'intérêt d'une telle visite.

- Les promesses (observation du 13 février 2004 ; enfants de 21 à 28 mois)

- Une fillette au cours d'une séance de maquillage : « Tatie, je mon papillon aussi ! »
- L'adulte occupée à maquiller un autre enfant du groupe : « attends, je viens te maquiller dès que j'ai fini avec Katy. »
- ✓ A la crèche (section de grands) au cours d'une séance de maquillage l'auxiliaire de puériculture tente de rassurer une fillette de 2 ans 1/2 qui s'impatiente.

➤ Les réponses aux sollicitations

- Réponse à une requête non verbale (observation du 22 octobre 2004 ; enfant de 8 mois).

Une fillette de 8 mois regarde avec insistance sa puéricultrice qui fait déjeuner un autre enfant du groupe... L'adulte n'ayant pas répondu à cette première sollicitation, la petite fille se met à pleurer.

- La puéricultrice qui réagit aux pleurs de l'enfant : « je te donnerai ton repas quand tu auras vraiment faim... »
- ✓ A la crèche (section des petits) au moment du déjeuner une fillette de 8 mois s'impatiente en voyant l'ensemble de ses pairs servis avant elle; sa référente lui annonce d'un air entendu qu'elle ne la servira que lorsqu'elle le jugera bon, en raison des caprices auxquels elle l'a habitué (prises de repas tardives).

- Interprétation d'un regard (observation du 4 février 2005 ; enfants de 15 à 22 mois).

- L'adulte référent répondant verbalement au regard d'un enfant de son groupe : « c'est le monsieur qui est venu vous écouter parler... »
- ✓ A la crèche (section des moyens) un garçonnet de 15 mois me voyant arriver me dévisage et interroge sa référente du regard; celle-ci lui répond verbalement en le rassurant...

❖ **Les actes illocutoires Déclaratifs (68 dans les crèches; 100 dans les écoles; total 168)**

- Les annonces : (observation du 11 juin 2004 ; enfants de 13 à 22 mois)

- La puéricultrice s'adressant à sa section moyens : « **c'est l'heure de notre petite chanson**... venez tous sur le tapis. »
- ✓ A la crèche (section des moyens), les enfants qui viennent de prendre la collation du matin s'affairent dans leur aire de jeux lorsque l'adulte référent du groupe les appelle à se rassembler pour chanter. Cette annonce (c'est l'heure de notre petite chanson) énoncée sous la forme d'un déclaratif est suivie d'un directif (venez tous sur le tapis) qui vient la renforcer.
- Les explications (observation du 11 juin 2004 ; enfant de 26 mois)
 - Une enfant venant de terminer son ouvrage (encastremets) : « j'ai fini avant Elodie ! »
 - La puéricultrice expliquant la situation à l'enfant : « **il faut plus de temps à Elodie pour terminer**. »
- ✓ A la crèche (section des grands), au cours d'une activité d'encastrement de personnages sur une planche en bois, Erika (26 mois) annonce à sa puéricultrice la fin de ses travaux en comparant sa performance à celle d'un pair. L'adulte réagit à cette annonce en employant un déclaratif qui apporte à Erika une explication au décalage entre son temps de réalisation et celui de sa camarade.
- Les constats (observation du 13 février 2004 ; enfant de 7 mois)
 - La l'auxiliaire de puériculture s'adressant à un garçon de la section des petits : « **tu as bu tout ton jus... c'est bien !** »
- ✓ A la section des petits d'une crèche, une auxiliaire de puériculture vient de finir de donner son jus à un garçon de 7 mois qu'elle tient dans ses bras. Elle lui communique sa satisfaction en faisant le constat de cet accomplissement au moyen d'un déclaratif (tu as bu tout ton jus) qu'elle renforce avec un expressif de félicitation (c'est bien).
- Les évocations (observation du 04 février 2005 ; enfants 3 à 4 ans)

- L'enseignante initiant un moment de langage avec sa classe : « **mardi dernier, nous avons visité un jardin botanique**. Est-ce que vous souvenez de ce que vous avez vu ? »
 - Un premier élève : « y avait des plantes ! »
 - Un deuxième élève : « y avait des mandarines mais on nous a pas laissé goûter ! »
- ✓ A l'école maternelle (section des petits) l'enseignante introduit un moment de langage en rappelant un évènement vécu par la classe. Son déclaratif (mardi dernier, nous avons visité un jardin botanique) est suivi du directif (est-ce que vous souvenez de ce que vous avez vu ?) qui sollicite des réactions parmi élèves. Deux de ceux-ci répondent en produisant à leur tour des déclaratifs qui évoquent leurs vécus de l'évènement.
- Les remarques (observation du 24 février 2005 ; enfants de 3 à 4 ans)
 - L'enseignante, suite à une chanson décrivant les parties rondes du corps (nez, menton, ventre)⁶⁰ : « alors est-ce que vous connaissez un rond, les enfants ? »
 - La classe d'une seule voix : « ouii ! »
 - L'enseignante : « vous connaissez un rond ?... **tout le monde connaît un rond !** ».
- ✓ A l'école maternelle (section des petits) l'enseignante veut introduire une nouvelle notion. Suite à une petite chanson sur le rond, elle sollicite les connaissances de ses élèves sur cette forme. Elle conclut avec deux déclaratifs, l'un sollicitant les connaissances des élèves, l'autre étant plus affirmatif face à celles-ci.
- Les confirmations (observation du 19 avril 2005 ; enfants de 3 à 4 ans)
 - l'enseignante (décrivant un passage de l'histoire) : d'après vous, qu'est-ce qu'il va faire, le crocodile... vous pensez qu'il va manger le linge, un crocodile ça mange les vêtements ?
 - La classe en chœur : « noon ! »
 - Un élève (très discrètement, à peine perceptible) : « ça mange les gens ».
 - L'enseignante (attirant l'attention de la classe sur l'intervention de l'élève) : « vous avez entendu ce qu'a dit Bruno... qu'est-ce qu'il fait, le crocodile d'habitude ? »

⁶⁰ Texte de la chanson : « j'ai un petit nez tout rond, rond, rond, rond comme un ballon, mais il ne peut pas rouler car il est bien accroché... j'ai un pti menton tout rond... ».

- Un deuxième élève (qui reprend l'énoncé retenu par l'enseignante) : « ça mange les gens ».
 - Une troisième élève (qui renchérit instantanément) : « ça mange les enfants aussi ».
 - L'enseignante : « **oui, un crocodile ça mange les gens.** »
- ✓ A l'école maternelle (section des petits), l'enseignante commente une histoire avec sa classe. Elle attire l'attention de ses élèves sur un des personnages, le crocodile dont elle décrit une action qu'elle associe à une fonction.
- Les probabilités (Observation du 04 mai 2005 ; enfants de 22 à 32 mois)
 - L'adulte référent : "on dirait que je ne vois pas tous les enfants ; qui est-ce qui n'est pas venu aujourd'hui ?"
 - Une petite fille de 2 ans ½ : "**Océane n'est pas là !**"
 - L'adulte : "c'est vrai, je n'ai pas vu Océane, elle est peut être malade aujourd'hui ; qui encore ?"
- ✓ A la crèche (section des grands) la puéricultrice fait le point sur la composition du groupe avec les enfants en incitant ceux-ci à repérer les absents. Une petite fille déclare l'absence d'une de ses camarades. La puéricultrice confirme cette déclaration (c'est vrai, je n'ai pas vu Océane) en la renforçant avec une nouvelle déclaration énoncée sous la forme d'une probabilité.

❖ **Les actes illocutoires Expressifs (153 dans les crèches ; 11 dans les écoles ; total 164) :**

➤ Les expressions verbales spontanées

- Les chansons (ex : "**Asiparé man pa bel ankò**"⁶¹)
- ✓ A la crèche (section de moyens et de grands), durant l'animation d'une séquence de chant, une des référentes entonne spontanément une chanson issue du folklore martiniquais qui traduit le dépit et la rancœur d'une courageuse femme délaissée pour une autre par le père de ses enfants.

⁶¹ En français : « il paraît que je ne suis plus belle » (expression du dépit amoureux d'une jeune femme à son mari infidèle).

Cette chanson est généralement choisie par les femmes pour exprimer la souffrance des Antillaises face à légèreté de leurs conjoints (message lancé aux hommes présents, histoire personnelle ?...); les enfants ne sont sans doute pas les destinataires du message profond mais l'expression affective de l'adulte rencontre certaine ici l'intérêt des enfants pour la mélodie si bien chantée et rythmée.

- L'accueil (ex : Bonjour Christelle ! **Man-man ! Ton sur ton : tu es à la mode, oui !**)
- ✓ A la crèche (section des petits), une fillette de 10 mois est accueillie par sa référente qui la complimente pour sa toilette qu'elle semble apprécier ; elle l'introduit ici aux échanges sociaux entre femmes, le compliment s'adressant aussi (indirectement) à la mère qui l'accompagne (pour le choix des vêtements de sa fille)
- L'animation d'un groupe (ex : **Pour le groupe des "Petits lapins", hip hip hip!**)
- ✓ A la crèche (toutes sections réunis pour fêter le carnaval), l'éducatrice passe en revue chaque groupe afin de le faire acclamer par l'assistance ; elle met ainsi en valeur l'ensemble des membres de ces groupes et contribue au renforcement du sentiment d'appartenance de chacun à son groupe.
- Les réactions (ex : **Ah non, je suis pas d'accord !** Tu amènes le ballon pour tatie !)
- ✓ A la crèche (section de moyens), les enfants sont regroupés autour de leur auxiliaire de puériculture pour un chant mimé ; un garçon du groupe (12 mois) s'est éloigné avec un ballon et semble insensible aux appels de sa "tatie" ; celle-ci proteste en introduisant spontanément le "je" (qui étaye son implication dans la demande) mais termine par une marque d'affection (troisième personne/tatie) comme "l'impact" de

son intervention.

➤ La structuration de la référence conjointe

- L'émulation (ex : nous verrons qui choisira le plus beau déguisement)
- ✓ A la crèche (section des grands) au cours de la préparation d'une fête (carnaval), les adultes référents organisent avec les enfants un libre choix de leurs costumes dans des bacs disposés aux quatre coins d'une grande salle ; l'une d'entre elles cherche à renforcer l'émulation dans cet exercice ludique ; elle souhaite sans doute ainsi encourager l'ensemble du groupe à participer...

C / Répertoire de l'enfant

❖ **Les actes illocutoires Assertifs (75 dans les crèches ; 101 dans les écoles ; total 176)**

PRODUCTIONS PREVERBALES⁶² ET NON VERBALES

⁶² Ces productions se réfèrent au modèle des coverbaux présenté par Colletta qui considère le langage de l'enfant dans sa globalité, avec ses aspects verbaux, non-verbaux et préverbaux. Les coverbaux sont envisagés comme des prémices puis des supports aux productions verbales des jeunes locuteurs. Dans le cas présent,

➤ Les contestations

- Idiosyncrasie en réaction à une agression (observation du 13 avril 2004 ; enfants de 7 et 10 mois).
 - Une petite fille de 7 mois qui se fait bousculer par un garçon de 10 mois : « haaa...haaa ! tatata ! » (assise, les yeux écarquillés en direction de son « agresseur », le buste en avant et la main droite relevée en signe de menace).
 - La puéricultrice : « j'ai dit qu'on vient s'asseoir sur le tapis ; on ne brutalise pas ses camarades, David. »
- ✓ A la crèche (section des petits) le groupe de huit enfants se rassemble pour le chant du matin à la demande de l'auxiliaire de puériculture. En se déplaçant debout, un garçon pousse une de ses camarades restée assise sur son passage. Celle-ci oppose une résistance tenace (association d'une production idiosyncrasique à une posture et un geste de menace) qui attire l'attention de l'adulte. Cette dernière lance un rappel à l'ordre en produisant deux directifs, l'un sous la forme d'une consigne adressée à l'ensemble du groupe, l'autre en termes de réprimande envers le garçon en cause.

➤ Les désignations

- Réponse à une sollicitation d'un adulte (observation du 23 avril 2004 ; enfants de 8 et 9 mois).
- La puéricultrice de la section (ramassant tous les jouets pour préparer une activité de danse collective) s'adresse à deux enfants assis côte à côte qui manipulent encore des objets divers : « qui est-ce qui n'a pas déposé les jouets dans le bac ? »
- L'un des enfants (un garçon de 9 mois) désigne son voisin (un garçon de 8 mois) de l'index en regardant son interlocutrice.

➤ Les affirmations

- Confirmation des dires de l'adulte (observation du 13 avril 2004 ; enfants de 15 à 22 mois)
- La puéricultrice qui vient de donner une consigne à son groupe : « tout le monde a bien compris ? »

- Un garçon (15 mois), ne quittant pas l'adulte des yeux, fait des **mouvements énergiques de la tête (de haut en bas) en signe d'acquiescement.**

➤ Les descriptions

- Réactions occulo-motrices (observation du 13 avril 2004 ; enfants de 15 à 22 mois)
 - La puéricultrice observant le ciel à travers la fenêtre : « regardez le ciel, les enfants ; de quelle couleur est le ciel aujourd'hui, vous vous souvenez de cette couleur ? »
 - Une fillette de 16 mois scrute tour à tour le ciel et les objets de son entourage puis **son regard s'arrête sur un cube de couleur bleu qu'elle prend sans mot dire pour le montrer à l'adulte.**
 - La puéricultrice adressant un sourire à l'enfant : « c'est ça, le ciel est bleu comme le cube que tient Pierrette... alors le ciel est bleu, ça veut dire que le temps est... ? »
 - 3 enfants en chœur : « beau ! »
- ✓ A la crèche (section des moyens), au terme de l'accueil matinal la puéricultrice introduit son groupe à l'observation du temps. Elle commence par attirer l'attention des enfants sur la couleur du ciel. Cela entraîne la réaction immédiate d'une fille qui, bien que sachant parler, s'empresse d'identifier la couleur sollicitée à l'aide d'un objet situé dans son environnement immédiat.

PRODUCTIONS VERBALES

- Répétition d'un mot ou d'une expression en réponse à une sollicitation de l'adulte (observation du 9 avril 2004; enfants de 7 à 10 mois)

- La puéricultrice montrant un livre d'images à un garçon de 9 mois : regarde cette image-là, tu connais ça... qu'est-ce que c'est ?
- L'enfant (Olivier) observant l'image : « bayon ! »
- La puéricultrice : « c'est un ballon, un bal-lon, répète ! »
- Olivier : « bayon ! »

✓ A la crèche (section des petits), pendant une séquence de jeux libres, un enfant manipule un petit livre en carton; la puéricultrice de son groupe l'ayant observé vient s'asseoir à côté de lui et commence à feuilleter le livre en lui présentant le contenu de chaque page (une image par page). Elle s'attarde sur les objets que l'enfant est supposé connaître selon elle. « Bayon » est justement une production d'Olivier que l'adulte sollicite dans la désignation d'un objet. Cette réponse de l'enfant est corrigée par la puéricultrice, visiblement insatisfaite de la prononciation.

• Réponse à une sollicitation verbale exprimée sous forme de consigne (observation du 22 avril 2005; enfants de 3 à 5 ans)

- L'enseignante à sa classe : « est-ce que tous les enfants sont venus aujourd'hui ? Qui est absent aujourd'hui ? »
- Une élève réagit immédiatement, n'ayant pas vu une de ses proches camarades : « Lyvia est pas là ! »
- L'enseignante : « Lyvia n'est pas là ! Qui d'autre ? »

✓ A l'école maternelle, au moment de l'observation matinale du groupe-classe, l'enseignante demande à ses élèves de contribuer au repérage des absents. Elle initie l'échange au moyen de deux consignes énoncées sous forme de questions. La première élève qui réagit à cette sollicitation emploie un assertif (constatatif) repris par l'enseignante. Cette dernière confirme la remarque de son élève et peut ainsi renforcer la mobilisation de l'attention de la classe sur d'autres absences éventuelles.

• La description collective du temps qu'il fait, sous le contrôle de l'adulte (observation du 04 février 2004 ; enfants de 4 à 5ans)

- L'enseignante s'adressant à la classe : « quel temps fait-il aujourd'hui ? »

- Un élève scrutant le ciel : « **on ne voit pas le soleil.** »
 - L'enseignante : « et pourquoi on ne voit pas le soleil ? »
 - Un autre élève : « parce-que y a plein de nuages dans le ciel. »
 - Un nouvel élève : « **les nuages sont gris.** »
 - L'enseignante : « quand il y a autant de nuages gris dans le ciel, on dit que le temps est couvert. »
- ✓ Au moment de la description matinale du temps, l'enseignante d'une section des petits interroge la classe sur le temps qu'il fait. Un premier élève réagit en faisant constater l'absence du soleil au moyen d'un assertif descriptif ; deux autres élèves interviennent par la suite pour décrire les nuages qu'ils observent.

❖ **Les actes illocutoires Directifs (0 dans les crèches; 11 dans les écoles; total 11)**

- Reprise d'une consigne énoncée par l'enseignante à sa classe (observation du 1^{er} février 2005; enfants de 3 à 5 ans)

- L'enseignante annonçant une nouvelle activité : « maintenant, nous allons rencontrer Marlène (l'ATSEM) dans la salle d'à côté pour récupérer le matériel de l'activité sportive. »
- Un élève s'adressant à une camarade qui tarde à réagir : « **lève-toi, on va faire le sport !** »

La petite fille se lève et suit le groupe-classe sans un mot.

- ✓ A l'école maternelle, l'enseignante d'une section de petits rassemble les élèves de sa classe pour les conduire vers les activités sportives du matin. Elle annonce, au moyen d'un directif, le déplacement du groupe dans une salle voisine pour récupérer du matériel. L'un de ses élèves, ayant constaté que son camarade n'avait pas réagi à la consigne de l'enseignante, vient la renforcer en adressant un directif à son voisin distrait.

- Répétition d'une question directive adressée au groupe classe (observation du 22

avril 2005 ; enfants de 4 à 5 ans)

- L'enseignante à sa classe : « regardez vos camarades, les enfants : qui est présent, qui est absent ; ki moun ki la, ki moun ki pa la ?
 - Un élève amusé : **ki moun ki la, ki moun ki pa la ?**⁶³
 - L'enseignante : ki moun ki pa la ?
- ✓ A l'école maternelle, en section des petits, l'enseignante procède à l'observation du groupe-classe avec ses élèves. Elle sollicite ceux-ci tout d'abord en français puis en créole. Un élève réagit instantanément à l'énoncé créole en le répétant, ce qui semble renforcer sa valeur perlocutoire parmi ses camarades. Trois de ces derniers font d'ailleurs écho à cette reprise en la répétant à leur tour.

• **Ordre accompagné d'une menace lors d'une confrontation entre pairs**

(observation du 04 février 2005 ; enfants de 3 à 4 ans).

- Une élève (4 ans) tente de résister à une agression physique de son voisin : « mééé ! »
 - L'autre élève (4 ans) qui s'approprie deux places sur le banc : « **sôti la**, man foutéw an tjòk i ! »⁶⁴
- ✓ A l'école maternelle, section des petits, pendant que l'enseignante rassemble ses élèves sur les bancs placés autour du tapis en vue d'entamer une séance de lecture, un garçon bouscule sa voisine dont il veut prendre la place. Le directif « sôti la » est adressé à une élève par un de ses pairs qui veut lui prendre sa place. Il est renforcé par un commissif (« man ka foutéw an tjòk i ») énoncé sous la forme d'une menace dont le but est ici d'intimider.

❖ **Les actes illocutoires commissifs (113 dans les crèches; 37 dans les écoles; total 150)**

PRODUCTIONS PREVERBALES

⁶³ Qui est présent, qui est absent ? (en langue française).

⁶⁴ Pousse-toi de là ou je te fiche un coup de poing ! (en langue française).

➤ Les relations avec les adultes

- les offres d'objets (observation du 09 mars 2004 ; enfant de 09 mois)

- L'auxiliaire de puériculture actionnant des objets pour en montrer le fonctionnement aux enfants de sa section : « maintenant, regardez ce qu'on fait avec ces instruments (elle les agite)... ce sont des maracas.
- Une petite fille (Sophie, 09 mois), visiblement intéressée par ces maracas, s'approche de l'adulte et, sans quitter ces instruments des yeux, **lui tend la balle qu'elle manipulait depuis un moment.**
- L'auxiliaire de puériculture ayant saisi l'intention de Sophie à travers ce geste : « non, Sophie, je ne peux pas encore te donner les maracas. Tout le monde pourra les toucher tout à l'heure, quand j'aurai fini de vous montrer tous les instruments de musique.
- ✓ A la crèche (section des petits) la puéricultrice anime avec l'éducatrice de l'établissement une séance de découverte d'instruments de percussion. Une enfant, particulièrement attirée par le son des maracas, offre son jouet à l'adulte pour les obtenir en échange. Cette offre de l'enfant rentre dans la catégorie des actes commissifs ; l'adulte y répond au moyen de deux autres commissifs, l'un exprimant un refus momentané, l'autre inscrivant la locutrice dans une promesse vis-à-vis de l'ensemble du groupe.

➤ Les relations avec les pairs

- Le regard conciliant souligné d'un sourire (observation du 09 mars 2004 ; enfants de 09 et 10 mois)

- Un garçon (Alexandre, 09 mois) vient de chuter avec un pair (10 mois) sur qui il avait pris appui pour attraper un placé sur une table. En se relevant de sa chute, **il adresse à son pair un regard qu'il accompagne d'un sourire.** Puis il poursuit l'exploration de son espace de jeux.
- L'autre garçon (Olivier, 10 mois), contrarié dans un premier temps (sourcils froncés), réagit en détournant son regard d'Alexandre et en reprenant ses activités de jeu (manipulation d'un camion en plastique).

- ✓ A la crèche (section des petits), les enfants vaquent à leurs occupations à un moment consacré aux jeux libres. Alexandre qui se déplace encore à quatre pattes prend appui sur Olivier qui joue assis avec un camion. Il tente d'attraper un cube placé sur une table située à proximité mais trébuche, entraînant Olivier dans sa chute. Le regard et le sourire qu'adresse Alexandre à celui-ci constituent un acte commissif dont l'effet perlocutoire semble recevoir un accueil favorable.

- Le regard menaçant, sourcils froncés (observation du 12 mars 2004; enfants de 10 et 20 mois)

- Un garçon (Guillaume, 20 mois) qui tente de se saisir d'un jouet que manipule une fille (Séverine, 10 mois) : je jouais déjà avec ça !
- Séverine, mécontente, se manifeste en retenant fermement la poupée qu'elle a en main et en adressant un regard de défiance (yeux fixes, sourcils froncés) à son « agresseur ».
- L'auxiliaire de puériculture intervient pour réguler ce conflit : Guillaume ! tu sais bien que les jouets sont à tout le monde ici. Laisse Séverine jouer avec la poupée pour le moment, il y a d'autres jouets dans la salle.
- ✓ A la crèche, les puéricultrices ont regroupé la section des moyens et la section de petits en d'une animation musicale commune (chants et danses). Dans la phase introductive de ce regroupement, l'ensemble des enfants s'active dans des jeux libres. Guillaume vient de repérer Séverine affairée avec une poupée qu'il tente de lui prendre. Séverine a une réaction non verbale qui se manifeste par une conduite mimo-gestuelle exprimant une menace.

➤ L'exploration spatiale

- La manipulation commune d'un objet (observation du 14 février 2004; enfants de 7 et 8 mois)

- Olivier (7mois) se tient assis à côté de Stéphanie (8 mois) avec qui il explore un cadran d'éveil (miroir, hochets, touches et sonnerie de téléphone) : il actionne la sonnerie du téléphone à deux reprises puis regarde sa voisine.

- Stéphanie qui faisait tourner un hochet marque un temps d'arrêt en tournant son regard vers le bouton de la sonnerie : elle actionne à son tour la sonnerie du téléphone en tapant sur le bouton.
 - Olivier attend que Stéphanie arrête de taper puis tape à son tour le même bouton, accompagnant chaque bruit produit d'onomatopées : « haaa...haaa ! »
- ✓ A la crèche (section des petits), après la collation du matin, les enfants vaquent dans leur aire de jeux avec les jouets dont ils disposent. Olivier et Stéphanie, assis côte à côte, sont intéressés par le même jouet dont ils explorent chacun une partie.
- Lorsqu'Olivier commence à actionner la sonnerie du téléphone, il attire l'attention de Stéphanie qui l'actionne à son tour. S'engage alors un dialogue gestuel autour de cette sonnerie. Ces conduites gestuelles se manifestent comme des prémisses des tours de parole, chaque enfant laissant agir son pair avant d'agir lui-même autour du point commun.

• Le suivi des déplacements de l'adulte (observation du 09 mars 2004; enfant de 8 mois)

- Christelle (8mois), assise parmi ses pairs, voit s'éloigner sa puéricultrice : elle suit du regard son déplacement, puis, lorsqu'elle ne la voit plus, se met à pleurer.
 - La puéricultrice revenant sur ses pas : « je reviens tout de suite, j'emmène Quentin à la toilette et je reviens te chercher. »
 - Christelle qui avait arrêté de pleurer en voyant réapparaître la puéricultrice recommence à sangloter lorsqu'elle perd à nouveau celle-ci de vue.
- ✓ A la crèche (section des petits) les puéricultrices conduisent tour à tour les enfants du groupe à la toilette, avant le passage imminent du médecin. Christelle qui entretient des rapports privilégiés avec une de ces puéricultrices ne supporte pas de voir celle-ci s'éloigner puis disparaître. Ses pleurs provoquent le retour de l'adulte qui explique à l'enfant la raison de son déplacement en l'assurant de son retour imminent. La nouvelle « disparition » de l'adulte relance les pleurs de l'enfant qui ne s'est visiblement pas accommodé des explications relatives au déplacement.

PRODUCTIONS VERBALES

➤ Les appels à l'adulte

- Les idiosyncrasies (observation du 11 juin 2004 ; enfants de 7 mois et 8 mois).

- ✓ A la crèche, section des petits au moment de, Marielle et Denis tentent d'escalader un petit obstacle. Le mini-toboggan s'avérant trop étroit pour le passage des deux enfants, Denis lance un "aah... ta !" en regardant la puéricultrice et en bousculant quelque peu sa voisine pour forcer le passage. Cette production qui s'adresse à l'adulte semble solliciter son intervention pour le franchissement de l'obstacle.

- Un conflit avec un pair (observation du 19 novembre 2004 ; enfants de 9 à 11 mois).

- ✓ A la crèche, section des petits au moment de la toilette du matin, huit enfants sont assis côte à côte sur un banc et attendent leur tour face aux deux puéricultrices occupées avec deux de leurs pairs. Anaïs (9 mois) qui vient de recevoir un coup de pied sur la jambe. Jeanny, sa voisine (11 mois), balance en effet ses deux jambes sans se soucier des camarades assis à côté d'elle. Anaïs, furieuse, profite de l'attention de la puéricultrice qui a vu la scène pour désigner de l'index (bras tendu) Jeanny en prononçant "y a tapé !"

- L'appropriation d'un jouet (observation du 16 novembre 2004 ; enfants de 12 à 18 mois)

- ✓ A la crèche, section des moyens à la fin de la séquence de jeux libres, Guillaume (12 mois) refuse de se séparer du ballon avec lequel il jouait si bien. Malgré les consignes répétées de la puéricultrice (« maintenant, on range tous les jouets ; j'ai dit tous les jouets), Guillaume s'entête à garder le ballon dans ses bras en criant "cé mon bayon !".

- La découverte collective (observation du 16 novembre 2004 ; enfants de 22 à 36 mois)

- ✓ A la crèche, section des grands durant la lecture collective d'un livre d'images, la puéricultrice demande au groupe d'observer une image qu'elle décrit. (ex : "tatie, je veux voir aussi")

D / Quelques éléments d'analyse du corpus

L'approche des actes illocutoires des adultes révèle que ceux-ci emploient fréquemment des directifs lorsqu'ils s'adressent aux enfants. La langue utilisée est principalement le français bien que certaines formules créoles ressortent dans certaines expressions verbales (« an-an » ; « han »...). Il m'a été donné d'observer que les enfants étaient certes à l'écoute des contenus verbaux des adultes s'adressant à eux mais qu'ils s'intéressaient aussi aux productions qui ne leur étaient pas adressées (échanges spontanés entre adultes en leur présence). Les adultes renforcent souvent les conditions d'une communication spontanée dans un cadre de référence relatif au jeu libre. Il s'agit de régressions ponctuelles des adultes qui semblent convenir aux enfants, ceux-ci laissant alors libre cours à l'expression de leur humeur du moment (joie, agressivité, directivité...) sans craindre la sanction de l'adulte référent mais en respectant toutefois le cadre spécifique du jeu où ce référent conserve un pouvoir d'organisation et de vigilance (sécurité...). L'on peut parfois observer la transposition de cette régression affective dans les échanges verbaux ostensibles entre adultes, ceux-ci reproduisant spontanément (en présence des enfants) les attitudes adoptées avec les tous petits dans les jeux libres. Ces dispositions particulières des adultes donnent à leurs échanges une connotation socio affective que l'on ne rencontre pas par ailleurs (échanges intimes entre femmes) et qui incite à s'exprimer principalement dans le registre de l'affectivité. La présence des tous petits aurait-elle une influence sur les conduites langagières des adultes ? Peut être, mais il ne faut pas perdre de vue que ces situations de communication entre adultes ne sont que ponctuelles et que d'autres (échanges intimes ; échanges professionnels), également perçues par les jeunes locuteurs, fournissent des cadres de référence dont on peut se demander s'ils ne prévalent pas parfois sur ceux que veulent fournir les adultes référents des crèches.

BIBLIOGRAPHIE

- ✍ ARMANGAUD, Françoise, *La pragmatique*, PUF, Coll. Que sais-je ? 1985
- ✍ ARRIVE, Michel, *Langage et Psychanalyse, Linguistique et Inconscient*, Édition PUF, 1994.
- ✍ AUSTIN, John-L, *Quand dire c'est faire*, Edition du SEUIL, Coll. Points, 1962, traduction française 1979
- ✍ BEBEL-GISLER, Danny, *Le créole, force jugulée*, Éditions Gallimard, 1971
- ✍ BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique*, Éditions GALLIMARD, 1974
- ✍ , *Pour BENVENISTE, Emile : Langue, Discours, Société, sous la direction de KRISTEVA Julia, MILNER Jean-Claude et RUWET Nicolas*, Éditions du SEUIL, Paris, 1975
- ✍ BERNABE, Jean, CHAMOISEAU, Patrick et CONFIANT, Raphaël, *Eloge de la créolité*, Édition BILINGUE, 1993
- ✍ BERNICOT, Josie, *Les Actes de langage chez l'Enfant*, PUF, Paris, 1992
- ✍ BOYSSON-BARDIES, Bénédicte, *Comment la parole vient aux enfants*, Édition Odile JACOB, 2005
- ✍ BOYSSON-BARDIES, Bénédicte, *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Édition Odile JACOB, avril 2003
- ✍ BOUKMAN, Daniel, *Bea ba jou démaré*, Editions MANGO, 1989
- ✍ BOUKMAN, Daniel, *Zizing Pawol* ; Editions MABOUYA, 2000
- ✍ BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, 1980
- ✍ BRITTO, Francis. *Diglossia: a study of the theory with application to Tamil*. Washington, DC: Georgetown University, 1985

- ✍ BRONCKAR, Jean-Paul et SCHNEUWLY, Bernard, *Vygotsky aujourd'hui*, Édition Delachaux et Niestlé, 1985

- ✍ BRUNER, Jérôme-Seymour, *SAVOIR FAIRE SAVOIR DIRE*. Édition PUF, 1983

- ✍ BRUNER, Jérôme-Seymour, *Comment les enfants apprennent à parler*, Éditions RETZ, Paris, 1987

- ✍ BRUNER, Jérôme-Seymour, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Éditions ESHEL, Paris, 1991

- ✍ BRUNER, Jérôme-Seymour, *L'éducation, entrée dans la culture*, Editions RETZ, 1996.

- ✍ CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues*, Édition PLON, 2002

- ✍ CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme*, Édition PAYOT, 2002

- ✍ CALVET, Louis-Jean, *Les voix de la ville*, Édition PAYOT, 1994

- ✍ CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues*, Édition HACHETTE LITTERATURES, 1999

- ✍ CALVET, Louis-Jean, *Langue, Corps, Société*, Édition PAYOT, 1975

- ✍ CALVET, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Éditions PLON, 2001

- ✍ CARON, Jean, *Précis de Psycholinguistique*, Édition PUF, 1989

- ✍ CHARAUDEAU, Patrick, *Langue, discours et identité culturelle*, Revue de didactologie des langues – cultures 2001

- ✍ CHAUDENSON, Robert, *Des îles, des hommes, des langues*, Éditions L'Harmattan, 1992.

- ✍ CHOMSKY N., PIAGET J., *Pensée et Langage*, Éditions Sociales, 1985.

- ✍ CHOMSKY, Noam., *Le Langage et La Pensée*, Petite Bibliothèque Payot, 2001

- ✍ CLARK, H. *Using language*, Cambridge University Press, 1996.

- ✍ COLLETTA, J-M., *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Hayen, Mardaga, 2004.
- ✍ CONFIANT, Raphaël, *Contes créoles des Amériques*, Éditions STOCK, 1995
- ✍ COSTERMANS, Jean, *Psychologie du langage*, Édition P. MARDAGA, 1980
- ✍ COURSIL, Jacques, *La fonction muette du langage*, Éditions IBIS ROUGE, 2001
- ✍ DOISE, W et MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence*, Éditions Sociales, 1991
- ✍ DOISE, Willem, *L'Etude des représentations sociales*, Éditions DELACHAUX et NIESTLE, 1986
- ✍ DUBAR, Claude, *La Socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1996 (2e éd.)
- ✍ DURIF, Denise, *Quel langage en maternelle ?*, Armand Colin-Bourrelrier, 1986
- ✍ DURIZOT JNO BAPTISTE, Paulette, *Cultures et stratégies identitaires dans la caraïbe*, Édition L'HARMATTAN, 2001
- ✍ ESPACE CREOLE (GEREC / LACITO), *Créole et Education*, Éditions L'Harmattan, 1990
- ✍ GEORGEL, Thérèse, *Contes et légendes des Antilles*, Éditions Fernand NATHAN, 1963
- ✍ KAIL, Michèle, FAYOL, Michel, *L'Acquisition du langage*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000
- ✍ KLEIN, Michel, DIAKTINE, René et SIMON, Jules, *"La Psychanalyse précoce"*, *Le Fil Rouge*, 1973.
- ✍ KESTEMBERG, Evelyne, *"Autrement vu"*, PUF, 1981.
- ✍ KREMnitz, Georg, *Français et Créole : ce qu'en pensent les enseignants, le conflit linguistique à la Martinique*, Kreolische Bibliothek; Bd. 5. Hamburg: H. Buske, 1983
- ✍ LEOVICI, Serge, *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, PUF, 1970, Paris

- ✍ LEGENDRE, Florence, *Les enseignants issus de l'immigration : Représentation du métier et de l'école*, Edition SUDEL, juin 2006
- ✍ LEINER, Jacqueline, *Imaginaire, Langage, Identité culturelle, Négritude*, Éditeur Jean-Michel PLACE, 1980
- ✍ MACLEAN, Paul, *Les trois cerveaux de l'homme*, Éditions R. LAFFON, 1990.
- ✍ MARTINET, André, *Eléments de linguistique générale*, Éditions Armand COLIN, 2001
- ✍ MONTAGNER, Hubert, *L'enfant et la communication*, Editions STOCK, 1984.
- ✍ NOISEUX, Gilles., *Traité de l'enseignement par la médiation, Sainte Foy, MST* Editeur, 1997, 1998.
- ✍ NOT, Louis, *Les pédagogies de la connaissance*, Édition PRIVAT, 1980
- ✍ PIAGET, Jean, *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris: Presses universitaires de France. 1975.
- ✍ PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Édition DELACHAUX et NIESTLE, Paris, 1989.
- ✍ RELOUZAT, Raymond, *Tradition orale et imaginaire créole*, IBIS ROUGE Éditions, 1998
- ✍ RETZ, H., *Les méthodes en sociologie, l'observation*, Editions La Découverte, 2004
- ✍ RICHARD, Jean-François, *Les activités mentales*, Édition Armand COLIN, 1995
- ✍ RONDAL, Jean-Adolphe, *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Éditions P. MARDAGA, 1983
- ✍ SEGAL, Georges, *Tactique du changement : thérapie et temps court*, Éditions du SEUIL, 1986
- ✍ SEARLE, John, *Les Actes de langage*, Hermann, coll. Savoir : lettres, 1972
- ✍ STERN, Daniel, *Mère Enfant, les premières relations*, Pierre MARDAGA, 1977
- ✍ TAUTELLE, D. *L'enfant à la rencontre du langage*, Éditions Pierre MARDAGA, 1985
- ✍ TOMATIS, Alfred A. *De la communication intra-utérine au langage humain, la libération d'Oedipe*, Éditions ESF, 1991
- ✍ WYATT, Gertrude L. *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Édition DESSART ET MARDAGA, 1977

*Index auteurs***A**

Abelson, Robert (31)
Austin, John (26 ; 27 ; 53 ; 156)

B

Barreteau, Daniel (5 ; 17 ; 205)
Batt, M. (42 ; 50)
Bebel Gisler, Danny (20)
Berger, M. (24)
Bernabé, Jean (3 ; 5 ; 19 ; 21)
Bernicot, Josie (4 ; 10 ; 26 ; 27 ; 28 ; 31 . 50)
Boyson-Bardie, Bénédicte (10)
Boukman, Daniel (5 ; 196 ; 200)
Bourdieu, Pierre (202)
Brassac, Christian (37 ; 38 ; 42 ; 43 ; 47 ; 120 ; 125 ; 127 ; 159 ; 207 ; 210)
Britto, Francis (21)
Bruner, Jérôme Seymour (1 ; 6 ; 10 ; 25 ; 26 ; 27 ; 31 ; 32 ; 36 ; 37 ; 38 ; 50 ; 108 ; 119 ; 120 ; 155 ; 206 ; 213)

C

Candelier, Michel (24)
Charaudeau, Patrick (173)
Chomsky, Noam (1 ; 10)
Cicurel, Francine (35 ; 36 ; 208)
Clark, Herbert H (30 ; 32 ; 47 ; 50 ; 115 ; 207)
Colletta, Jean-Michel (33 ; 63 ; 65 ; 113 ; 119 ; 123 ; 129)
Confiant, Raphaël (5)

D

Dabène, Louise (22 ; 35)
Debuyser, Colette (162)
Doise, Willem (32 ; 50 ; 210)
Dubar, Claude (203)

F

Ferguson, Charles (7 ; 19 ; 21)

G

Ghiglione, Rodolphe (47 ; 50 ;)
Gumperz, John J (24)
Guimelli, Christian (23)

H

Hermann-Brenneke, G (24)

J

Jodelet, Denise (11 ; 18 ; 22)

K

Kerbrat-Orecchionni, Catherine (27 ; 51 ; 64 ; 66 ; 67 ; 119 ; 124 ; 125)

Kostlusky, Katia (119)

Kremnitz, Georg (20 ; 21 ; 50)

L

Landsheere, Gilbert De (59)

M

Miehakanda, M'Badi (1 ; 2)

Moore, D. (35)

Moscovici, Serge (18 ; 22 ; 23)

Mugny, Gabriel (32 ; 50)

P

Perrenoud, Philippe (58)

R

Rosen, Emile (36 ; 37 ; 38 ; 125)

S

Searle, John (26 ; 27 ; 53 ; 156)

Schank, Roger C. (31)

Simon, Diana-Lee (35 ; 86)

T

Trognon, Alain (3 ; 4 ; 26 ; 27 ; 42 ; 43 ; 47 ; 50 ; 52 ; 63)

V

Vanderveken, Daniel (26 ; 27 ; 53)

Vygotsky, (26 ; 32 ; 34 ; 35 ; 50 ; 85 ; 110 ; 155)

*Index des notions***A**

- Acquisition du langage*, 3, 6, 10, 23, 25, 32, 33, 60, 155, 157, 160, 191, 208, 212.
Acrolecte, 17, 18, 21, 161.
Actes de langage, 53, 55, 56, 60, 62, 63, 65, 69, 107, 118, 119.
Actes illocutoires, 26, 43, 52, 53, 54, 61, 62, 67, 107, 110, 112, 117, 120, 124, 128, 131, 133, 134, 138, 140,
Adulte référent, 30, 32, 41, 48, 49, 50, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 87, 97, 102, 109, 110, 123, 140, 142, 145, 147, 155, 161, 209.
Ajustement, 40, 42, 54, 108, 124, 125, 127, 128, 138, 151.
Allocutaire, 40, 43, 46, 52, 54, 209.
Ancrage, 18, 22, 32, 163, 174, 214.
Appropriation, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 19, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 46, 59, 60, 69, 76, 86, 121, 125, 129, 140, 190, 193, 194, 199, 200, 203, 212.
Assertif, 49, 54, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 84, 87, 91, 93, 94, 100, 101, 104, 107, 110, 113, 117, 118, 122, 123, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 140, 141, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 158.
Asymétrie, 9, 35, 36, 37, 42, 43, 45, 47, 120, 124, 125, 126, 127, 151, 152, 156, 159, 208, 210, 213.

B

- Basilecte*, 18, 21.
Bilinguisme, 19, 212, 214.

C

- Co-construction*, 33, 43, 47, 113, 125, 154, 159, 166.
Communiacton, 37, 127, 207.
Communication, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 74, 75, 108, 109, 117, 119, 121, 125, 129, 141, 143, 144, 148, 149, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 170, 171, 174, 185, 188, 189, 190, 193, 194, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 213.
Conflit linguistique, 20, 50, 166.
Conflit sociocognitif, 32, 210.
Contenu propositionnel, 27, 42, 44, 146.
Contexte situationnel, 27, 30, 44, 48, 49, 119, 125, 163, 164, 166.
Contrat didactique, 35, 36, 37, 38, 125, 127, 161, 173, 174, 208, 210.
Conversation, 13, 24, 26, 27, 30, 38, 42, 47, 119, 124, 125, 127, 162, 164, 199, 203, 211.
Coverbaux, 33, 65, 66, 107, 112, 113, 114, 119, 123, 129, 135, 141, 142, 143, 144, 148, 150, 152, 162.
Créole, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 36, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 56, 92, 99, 100, 101, 104, 105, 112, 126, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167,

168, 169, 170, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213.

D

Déclaratif, 54, 60, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 100, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 117, 118, 122, 124, 129, 131, 134, 137, 140, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 151, 158.

Didactique, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 46, 54, 59, 60, 66, 90, 125, 127, 161, 164, 165, 170, 173, 174, 177, 184, 187, 206, 208, 210, 212, 213, 214.

Diglossie, 7, 19, 21, 36, 37, 170, 173, 177, 189, 193, 205, 207, 211.

Directif, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 113, 117, 118, 120, 124, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 146, 149, 150, 151, 153, 158, 159, 163, 167.

Distorsions, 10, 40, 42, 43, 46, 47, 49, 59, 60, 120, 126, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 177, 208, 209, 210.

Diversité culturelle, 4, 40, 171, 177, 206, 214.

Dynamique, 4, 6, 26, 42, 54, 59, 66, 70, 87, 127, 132, 134, 153, 154, 161, 180, 199, 201, 203, 207, 208, 209, 210, 212, 213.

E

Espace écolinguistique, 4, 9, 200.

Expressif, 54, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 89, 91, 92, 98, 100, 103, 104, 105, 109, 110, 116, 117, 118, 122, 124, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 144, 145, 148, 149, 151, 152, 153, 158.

F

Force illocutoire, 27, 37, 44, 54, 63, 92, 120, 124.

Format, 25, 26, 28, 29, 31, 35, 119.

Français, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 18, 20, 21, 23, 24, 29, 36, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 67, 83, 99, 100, 112, 116, 153, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 213.

H

Habitus langagiers, 162, 164, 165, 202, 204.

Hétérotopique, 20.

Homéostasie, 9, 46.

Homotopique, 19, 20.

I

Idiome, 7, 8, 18, 20, 37, 38, 40, 48, 49, 53, 162, 163, 165, 167, 170, 173, 174, 185, 186, 188, 191, 193, 194, 199, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211.

Implicite, 38, 50, 96, 159, 162, 167, 203, 211.

Intention communicative, 25, 43, 47, 118, 209.

Intentionnelle, 26, 42, 119, 125, 151, 153, 154, 167, 208, 212.

Interaction, 4, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 51, 54, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 82, 87, 92, 95, 104, 108, 109, 112, 118, 119, 120, 123, 125, 128, 134, 139, 149, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 166, 168, 174, 177, 183, 193, 194, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213.

Interagir, 119, 143.

Intercompréhension, 37, 42, 43, 47, 120, 125, 127, 135, 153, 154, 155, 159, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 174, 175, 207, 209, 210, 212.

Interprétation, 4, 25, 26, 29, 36, 43, 44, 46, 47, 105, 153, 188, 190, 207, 210.

Intersubjectif, 43, 160, 161.

Intra-subjectif, 160, 166.

J

Jeu, 1, 2, 20, 25, 29, 35, 41, 47, 50, 57, 60, 65, 73, 74, 75, 79, 86, 89, 98, 109, 116, 118, 132, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 155, 156, 158, 160, 161, 164, 175, 180, 190, 192, 199, 208, 214.

L

Langage écrit, 41, 157, 158, 173.

Langage familial, 66, 159.

Langage intérieur, 32, 34, 160, 166.

Langage normé, 157, 158, 159, 160, 162.

Langage oral, 3, 5, 6, 9, 29, 30, 33, 41, 46, 66, 119, 129, 155, 157, 163, 167, 212, 213.

Langue, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 50, 53, 54, 56, 59, 92, 99, 101, 104, 112, 116, 122, 125, 126, 153, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 178, 180, 181, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214.

Locuteur, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 21, 22, 23, 24, 26,

Logique interlocutoire, 26, 27, 43, 50, 52.

M

Modalités communicatives, 207, 208.

O

Objectivation, 18, 22, 23, 24.

Ostensibles, 9, 35, 49, 50, 66, 108, 116, 123, 163, 203, 212.

P

Politique linguistique, 5, 7, 168, 169, 170, 198, 199, 204, 214.

Pragmatique, 4, 10, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53,

60, 119, 120, 121, 125, 127, 151, 156, 165, 166, 177, 197, 201, 204, 207, 208, 209, 212, 213, 214.

Pratiques langagières, 3, 4, 6, 7, 9, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 35, 37, 40, 41, 42, 46, 50, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 125, 138, 156, 157, 160, 161, 162, 170, 173, 177, 183, 192, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 212, 214.

Psycholinguistique, 3, 4, 10, 22, 50, 52, 54, 176, 177.

R

Registre taxonomique, 48, 49, 50, 126, 161, 166.

Représentations sociales, 5, 9, 11, 18, 22, 34, 37, 38, 40, 55, 56, 58, 59, 168, 189, 191, 204, 206, 210.

Rituels langagiers, 9, 10, 31, 45, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 173.

Rupture, 17, 41, 46, 70, 92, 125, 137, 157, 164, 170, 185, 203, 209.

S

Socialisation, 3, 13, 17, 66, 111, 144, 149, 152, 163, 177, 184, 185, 214.

Sociolinguistique, 4, 7, 9, 11, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 32, 38, 41, 64, 162, 165, 174, 175, 177, 194, 200, 202, 204, 207, 208, 210, 211, 213.

Subjectivité, 47, 125, 159, 161, 207.

T

Tiers analysant, 52, 188.

Transmission, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 19, 21, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 53, 56, 59, 66, 120, 153, 157, 159, 168, 174, 183, 191, 193, 194, 200, 212.

Z

Zone proximale de développement, 26, 32, 85, 110, 118.