

QUAND LES ENFANTS JOUENT...

Implications du jeu dans l'accès au SAVOIR

M'Badi Miehakanda, Docteur SH – UAG Martinique / Nancy 2

LIRDEF (EA 3749, UM2-UM3) / TFD

Introduction

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

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

Structuration de la communication à travers le jeu.

Une approche des relations mères-enfants (mémoire de maîtrise de psychologie du développement¹ ; Miehakanda, 1998) m'a donné l'occasion de mettre en évidence la médiation du jeu dans la structuration des rapports entre des enfants rencontrant des difficultés scolaires et leurs parents. Le cadre spécifique de cette recherche-action était celui des prises en charge éducatives et thérapeutiques d'enfants scolarisés à l'école primaire (CE1 - CLIS - CLAD)².

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...).

¹ M. MIEHAKANDA, Maîtrise de psychologie de l'enfant et de l'adolescent : *Les relations mère-enfant autour du jeu*, Bordeaux 2, 1998.

² 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).

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.

La construction de ce moment demandait donc une implication effective de l'enfant et de son parent : ce dernier devait se soumettre, au même titre que son garçon ou sa fille à des règles librement consenties. L'observateur avait pour tâche de restituer au cours d'entretiens individuels l'évolution des conduites au fil des séances de jeu.

Il en est ressorti que les enfants découvraient avec leurs parents, par la médiation d'une situation ludique bénéficiant de la supervision d'un thérapeute, de nouvelles manières de communiquer qui leur donnaient l'occasion d'exprimer plus librement leurs points de vue (critiques de conduites parentales...) et d'affirmer progressivement leurs personnalités.

Jeux décelables dans les interactions adultes-enfants

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jeux des jeunes locuteurs dans l'entre-deux langues

Les enfants qui fréquentent les crèches et les écoles maternelles en Martinique sont chacun dotés de langages personnels diversifiés³ 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.

³ Expérience familiale du langage.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

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

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