

Les enfants au contact de la langue proscrite Comment les appropriations langagières des tout petits déjouent la censure des plus grands. I-Le prescrit et le proscrit

M'Badi Miehakanda

► **To cite this version:**

M'Badi Miehakanda. Les enfants au contact de la langue proscrite Comment les appropriations langagières des tout petits déjouent la censure des plus grands. I-Le prescrit et le proscrit. Revue de la petite enfance Suisse , Editeur :1022 [SUISSE]: Association de la revue [petite] enfance, 2012. <hal-01658926>

HAL Id: hal-01658926

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-01658926>

Submitted on 8 Dec 2017

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.

Les enfants au contact de la langue proscrite

Comment les appropriations langagières des tout petits déjouent la censure des plus grands.

Par M'Badi Miehakanda,
Consultant Psychopédagogue, Martinique.

I- Le prescrit et le proscrit

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

Au contact de son milieu familial et/ou dans les collectivités qu'il fréquente, le tout petit a un rapport plus ou moins direct avec la langue créole qu'emploient des adultes (conversations entendues) ou certains pairs de son entourage. Il surprend par moments ses locuteurs référents lors de l'introduction spontanée d'expressions en créole dans leurs énoncés. Ce n'est qu'au moment de l'intégration des règles liées aux pratiques langagières établies dans le cadre de son éducation que s'instaure une pudeur relative au parler créole en présence des adultes. Dès sa dernière année de crèche (2ans1/2 – 3 ans) et sa première année d'école, il commence à maîtriser le parler français, tout en intériorisant les contradictions des adultes de son entourage. Les distorsions langagières se sont ainsi déplacées d'un espace intersubjectif (entre l'enfant et l'adulte) à un espace intra subjectif (chez l'enfant lui-même) où le jeune locuteur a commencé à s'autocensurer dans ses pratiques langagières, se conformant aux exigences monolingues de l'école où il s'instruit.

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

Poser ainsi le tout petit en locuteur actif, capable de s'approprier 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'adulte référent dans un processus de développement langagier se fondant sur le bilinguisme naturel d'une société francophone-créolophone.

II- L'ostensible et l'implicite

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

Ce passage s'effectue pour les jeunes locuteurs observés au moyen de la langue française qui leur est ostensiblement transmise par les adultes de leur entourage.

Le processus de transmission se développerait dans ce contexte autour d'un contrat didactique impliquant, certes, la reconnaissance des compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques de l'enseignant par l'élève mais faisant aussi intervenir implicitement, à travers la confrontation des intentions pragmatiques, la culture et les compétences langagières de l'enfant.

Par ailleurs la transmission verticale des savoir-faire privilégiant le français dans les interactions adultes-enfants est parfois supplantée par une transmission plus implicite du créole qui opère couramment, notamment lors des échanges informels entre adultes que les petits enfants observent attentivement. Dans la transmission des savoir-faire langagiers, des distorsions surviennent lorsque l'adulte, convaincu de n'introduire l'enfant qu'au français, donne à celui-ci un accès implicite mais significatif à la langue créole.

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

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

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

III – De l'intersubjectif à l'intra subjectif : fonction du langage intérieur

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

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

Cette rencontre fait également l'objet de l'approche de Vygotsky (1985) avec sa notion de *zone proximale de développement* qui met en perspective l'intervention de l'adulte dans l'acquisition du langage par l'enfant : c'est une zone qui définit la distance entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide de l'adulte. Cette approche constructiviste de l'acquisition des savoirs s'applique à l'acquisition du langage chez l'enfant qui, de ce point de vue, passe d'une phase intersubjective (médiation de l'adulte) à une phase intra subjective (le langage intérieur) et réinvestit par la suite ses compétences langagières avec ses pairs. La distorsion cognitive entre les intentions pragmatiques de l'adulte et celles de l'enfant pourrait donc être constructive, à l'instar du conflit sociocognitif qu'évoquent Doise et Mugny (1991) dans leur ouvrage commun pour rendre compte de l'accès des enfants à la conservation de la masse, de la matière et des quantités.

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

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

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

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

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

Le langage intérieur intervient chez l'enfant comme un élément important du développement du champ sémantique où les composantes implicites de l'expérience intersubjective sont intégrées au même titre que les composantes ostensibles dans un scénario et une interprétation propres au jeune locuteur. Il est constitutif de cette phase intra subjective où l'intelligence de l'enfant se construit individuellement au contact des vécus mis en mémoire. Ce parler à soi-même correspond ici à une phase de préparation aux échanges intersubjectifs ultérieurs, à une activité cognitive générant une image mentale de l'expérience sociale du langage oral. Il a une fonction adaptative dans la construction et le développement du discours du locuteur, agissant à la manière d'une répétition optimisée par les représentations et les interprétations personnelles du jeune enfant pour qui la délimitation entre le prescrit et le proscrit n'est pas encore établie. C'est ce qui pourrait expliquer l'emploi spontané, par moments, de la langue proscrite dans les rapports habituels entre l'enfant et les adultes de son entourage.

IV-Compétences et potentialités langagières du tout petit

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

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

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

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

Dans l'ensemble de ses échanges avec son entourage l'enfant contribue, par des actes coverbaux (Colletta, 2009), au processus d'intercompréhension qui régit l'interaction.

C'est dans cette dynamique dialogique que l'enfant évolue vers une appropriation du langage dont ses interlocuteurs adultes font usage. Aussi, lorsque les interactions se déroulent en milieu diglossique où l'emploi d'une langue est privilégié dans l'éducation des enfants, importe-t-il de prendre en compte les aptitudes du jeune enfant à s'approprier les pratiques langagières des adultes qui les entourent, y compris celles qui impliquent implicitement l'expression d'une culture différente de celle qui est préconisée pour l'éducation des enfants.

L'enfant, dès qu'il accède à la parole (12 mois environ), sait repérer et restituer les différents emplois langagiers, qu'ils lui soient directement adressés ou non. Durant cette phase du développement du langage, l'appropriation est liée aux pratiques langagières comprises et restituées par l'enfant qui, lors des interactions, interprète les éléments et situations que lui présente l'adulte en les décodant au moyen de répétitions, de restitutions et de descriptions.

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

Cependant, un enfant ne commence réellement à communiquer que lorsqu'il a accédé, vers 2-3ans, à la représentation mentale de son entourage (ex : représentation d'un référent adulte absent) et de son environnement habituel (ex : références à son vécu familial durant les interactions à la crèche), certains concepts et rituels sociaux comme les rapports entre référents et référés, entre signifiants et signifiées et les tours de parole devant être intégrés et maîtrisés pour rendre possible la production mutuelle de véritables actes de langage (cf. Veneziano, 1998).

Dès les premières interactions avec son entourage le jeune enfant est un locuteur potentiel qui s'approprie le sens véhiculé par la (les) langue(s) présente(s) de manière ostensible ou implicite dans les milieux où il évolue. Le passage du langage préverbal au langage verbal est rendu possible, notamment, par la présence de co-verbaux dans les conduites langagières précoces. Ces formes d'expressions posturo-mimo-gestuelles restent d'ailleurs prioritaires lors de la maturation du langage oral et elles ont une fonction d'étayage chez le locuteur adulte. En matière d'appropriation langagière, l'enfant se situe dans un continuum entre le préverbal et le verbal où il intervient en auditeur actif à l'intérieur ou à la périphérie des interactions, relevant plus ou moins directement des éléments langagiers issus des langues parlées dans son environnement. Ainsi, une langue soumise à la censure dans les pratiques éducatives pourra-t-elle faire l'objet d'une acquisition parallèle à celle de la langue officielle.

Etre attentif à ces conditions d'acquisition langagière chez le jeune enfant pourra favoriser une prise en compte voire une introduction de la langue censurée, dans l'éducation et l'instruction.

Conclusion

Appréhender les modalités d'acquisition langagière chez les jeunes enfants est donc d'un intérêt à la fois pédagogique, éducatif et culturel, particulièrement lorsqu'on se trouve en présence de deux langues dont l'une est soumise à la censure sociale au regard des situations d'apprentissage concernant les jeunes publics. Nous avons vu l'importance d'une prise en compte des aptitudes des tout petits à s'imprégner d'une langue qui est censurée par son entourage éducatif et familial. Des processus psycho-cognitifs situationnels tels que l'intercompréhension entre locuteurs et l'attribution d'une intention communicative à un enfant par un adulte permettent, entre autres, d'appréhender les conditions d'acquisition langagière parmi les tout petits. Les craintes des adultes vis-à-vis de l'emploi du créole par les jeunes enfants ne se justifient pas puisque ceux-ci apprennent à le parler malgré la censure et que leurs apprentissages ne s'en trouvent pas affectés pour autant, si ce n'est par la marginalisation d'une dimension culturelle véhiculée par l'un des idiomes de leur environnement langagier.

Pour une meilleure maîtrise du langage oral et écrit indispensable aux apprentissages, les professionnels chargés de l'encadrement des jeunes locuteurs en Martinique devrait bénéficier d'un dispositif éducatif et pédagogique posant au même titre le français et le créole comme des langues de l'enseignement dans un apprentissage langagier prenant en compte les impératifs pragmatiques relatifs au contexte linguistique et culturel où évoluent les apprenants. Les avantages d'une telle approche bénéficient du témoignage de psycholinguistes qui, comme Dalgalian (2005), défendent le bien fondé de l'enseignement bilingue : « Les langues ne sont jamais en concurrence. Plus on apprend et plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues. Il y a un effet cumulatif. L'apprentissage d'une langue ne nuit pas à l'apprentissage d'une autre langue, c'est tout le contraire ». Salles-Loustau (1997), inspecteur général de l'éducation nationale chargé des langues régionales, précise même que « Les évaluations confirment que l'enseignement bilingue contribue fortement au développement intellectuel de l'élève et à son épanouissement ».

Bibliographie

Bernicot, Josie (2010). *La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: Une étude sur un grand corpus*. Psychologie de l'Interaction.

Brassac, Christian (2000) *Intercompréhension et Communication®*, In A.-C. Berthoud, L. Mondada (éds), *Modèles du discours en confrontation*. Berne, Peter Lang, pp 219-228

Bruner, Jerome (1983), *Savoir-dire, Savoir-faire*, Édition PUF.

Colletta Jean-Marc (2009), *Analyse des productions multimodales d'enfants français âgés de dix sept à quarante et un mois en situation de jeu*, Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon.

Coursil, Jacques (2001), *La fonction muette du langage*, Éditions IBIS ROUGE.

Dalgalian, Gilbert (2005) in *Les classes bilingues breton-français en écoles publiques : les questions que vous vous posez, Point de vue sur le bilinguisme précoce*, propos recueillis par Calves G, Div Yezh Briezh.

Doise, Willem. et Mugny, Gabriel (1991), *Le développement social de l'intelligence*, Éditions Sociales.

Dubar, Claude. (1996), *La Socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin (2e éd.)

Miehakanda, M'Badi (2010), *Une approche psycholinguistique des pratiques langagières*, Thèse de doctorat, UAG Martinique / Université de Nancy 2.

Salles-Loustau Jean (1997) - Inspecteur général de l'Éducation Nationale chargé des langues régionales.

Rosen, Evelyne (2002) *Conditions contractuelles de l'appropriation en classe de L1 et L2*, dans *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne nouvelle, pp 163-178.

Veneziano, Edy (1998). *La conversation: instrument, objet et source de connaissance*. Psychologie de l'Interaction, 7-8, p. 2-21.

Vygotsky Lev (1997), *Pensée et Langage*, éditions La Dispute.

Weitzman, Elaine (1985), *Apprendre à parler avec plaisir*, Édité par le Centre Hanen, Bibliothèque nationale du Canada, 322p.