

LA GESTION DU DIALOGUE ET LES MOUVEMENTS DISCURSIFS À L'ÉCOLE ET EN MATERNELLE

Hocine Nouani
chargé de cours
EPSE - UNIV.Alger.

L'écart important qui sépare la langue scolaire de sa variante ses effets sur la structure de cette langue au lieu de dialectale, amène l'école algérienne à concentrer ses s'intéresser à sa fonction de communication. Elle considère que la richesse lexicale et la complexité syntaxique reflètent une complexité de la pensée. Ainsi, les évaluations quantitatives de la langue de l'enfant restent comme étant le seul moyen utilisé pour mesurer le comportement langagier.

Soulignons d'abord que la complexité ne se réduit pas à la longueur des énoncés, ni même à leurs structures morphosyntaxiques. Des réponses dites "simples" peuvent correspondre à d'autres formes de complexité (François. F, 1990, 160), comme la diversité des jeux de langage et la maîtrise de leur gestion. Ces derniers pour se réaliser, sollicitent une haute élaboration mentale et non pas une simple performance linguistique. A titre d'exemple, la continuité du lien entre messages successifs ne s'exprime pas forcément par des outils syntaxiques ou par des connecteurs, mais soit par le seul fait du sens, favorisant surtout la juxtaposition, ou soit par la succession de termes opposés (moi je pars, toi tu reste), ou soit par le biais des implications lexicales (François . F, 1980, 257). L'utilisation des connecteurs reste d'ailleurs dans beaucoup de cas facultative.

Pour évaluer les aptitudes langagières réelles chez l'enfant,
Institut de psychologie (Université d'Alger).

l'analyse ne doit pas se contenter uniquement de l'aspect quantitatif. Il existe un autre aspect aussi important que le premier. Il s'agit de la prise en compte de la dimension pragmatique et des indices de l'énonciation. Ainsi, l'acte de communication est une opération complexe qui ne se limite pas à la simple émission de sons, il est le résultat d'une activité cognitive, qui doit prendre en compte le message, les sujets énonciateurs, la situation de communication, et le but de l'échange .. (Caron. J, 1983). Ce qui nous renvoie, sans hésitation, au dialogue et au rôle primordial qu'il joue dans l'acquisition et le développement du langage. Même pour ce qui concerne le monologue, lequel est considéré comme étant un dialogue intégré (Bakhtine. M, 1984).

En effet, l'acquisition du langage, comme le montre Bruner. J (Bruner. J, 1983) ne commence pas lorsque l'enfant produit ses premières paroles, mais avant. L'enfant avant qu'il n'ait recours à des moyens linguistiques, il est capable de produire des gestes et des vocalisations. Ces derniers sont des actes qui accomplissent des fonctions (de communication) pragmatiques. À titre d'exemple, se situer alternativement dans des rôles opposés (changement de places dans le cas du jeu de rôles, qui sont à l'origine de l'acquisition des déictiques

toi/moi), écouter / se faire écouter, offrir/demander, etc ... Le langage est un moyen qui offre à l'enfant différentes possibilités de rentrer en interaction avec autrui. À savoir, marquer la fin d'un échange, le début d'un autre, déplacer le champ thématique, modifier, ajouter, s'opposer au discours de l'autre, ainsi que d'autres actes langagiers. Ces multiples fonctions sont intimement liées à des jeux routiniers entre parents-enfants (scénarios de jeu). Ils sont considérés comme des véhicules déterminants dans le passage de la communication non verbale au langage. L'acquisition du langage dépend donc, de l'entrée de l'enfant dans ces scénarios de jeu (Bruner. J, 1987) . Son développement n'est

pas limité au seul développement du canal vocal selon la progression : cris, babil, lallations premiers mots, premières phrases (Van Der Straten, 1991), mais il remonte à la période prélinguistique de la petite enfance.

Apprendre à parler nécessite le support de l'adulte qui aide l'enfant à faire ou à dire des choses qu'il ne peut dire / faire seul, illustrant ainsi l'idée d'étayage décrite par Vygotsky. L-S (1985). Cela dit, l'adulte ne devrait pas minimiser les capacités de l'enfant, en

pensant que ce dernier ne connaît rien et qu'il doit tout lui apprendre. L'enfant n'est pas du tout un petit adulte et son intelligence n'est pas une petite intelligence (Vygotsky, L-S, 1985, 46).

Grâce à l'interaction dialogique l'enfant apprend à mieux faire des choses avec les mots, qu'il ne pourrait faire sans eux. Le but étant d'agir sur autrui (François . F, Hudelot. C, Sabeau - jouanet. E, 1984), tels que argumenter, expliquer, s'opposer au discours de l'autre. Ces conduites, qui une fois acquises dans le dialogue, vont lui permettre de rentrer dans d'autres conduites tel le récit, et par la suite le langage écrit (Nouani. H, 1994)

L'entrée de l'enfant dans le circuit interactif est source d'acquisitions linguistiques qui, à leur tour, vont donner à l'enfant la possibilité d'accéder à de nouveaux circuits communicatifs qui permettront l'acquisition de nouvelles capacités lexico-syntaxiques. Ceci explique le primat de la compétence communicative vis-à-vis de la compétence linguistique ou l'antériorité des conduites dialogiques sur les conduites monologiques (Hudelot. C, François. F, Sabeau-jouanet. E, 1984, 118).

En insistant sur l'apprentissage de structures toutes faites, l'école succombe à une hypernormativité injustifiée. Elle ignore que la langue ne se limite pas à la seule structure, mais elle est en même temps un acte (Austin. J-L, 1972). De ce fait,

ce que les enfants doivent apprendre, ce sont les actes de langage, pour agir sur l'autre, tel que convaincre, argumenter, expliquer, et surtout, savoir faire circuler les objets thématiques, échanger les significations et saisir les variations de sens (François. F, 1993). Ces conduites linguistiques sont le résultat d'un apprentissage essentiellement cognitif. L'enfant sera donc capable de gérer ses relations communicatives, durant lesquelles il développera, continuellement différentes façons de manier le langage. Ainsi, ce dernier, n'est pas confronté à une langue comme objet abstrait. Ce qu'il rencontre est bien, du langage en action (Halliday. M-A-K, 1973, 20). Les mots produits prennent sens en fonction de leur contexte situationnel. L'enfant n'accède à cette possibilité que lorsqu'il prend conscience de la variabilité sémiologique du code de la langue. Aucune acquisition ne serait possible alors, s'il devait y avoir réutilisation du langage dans les mêmes conditions que les conditions d'origine. Autrement dit, il doit y avoir métaphore au sens étymologique (François. F, Hudelot. C, Sabeau-Jouanet. E, 1984). L'explication de ce phénomène se trouve dans l'interaction dialogique précoce, favorisant ainsi, les échanges créatifs. François . F pense que les enfants jeunes n'acquièrent ni une grammaire ni un lexique, mais développent du langage dans des situations données, à partir desquelles, ils apprennent à jouer avec les mots. Pour ainsi dire, il n'existe pas d'énoncés émis en dehors des circonstances communicatives (François. F, 1991, 160).

Pour reprendre l'idée de l'étaillage, l'aide de l'adulte est alors indispensable dans le développement des capacités langagières de l'enfant. En collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est seul. Mais cette collaboration n'est fructueuse, que si les types d'échanges développés -entre l'adulte et l'enfant- dépassent un certain sectarisme de l'adulte dominant (comme il est surtout constaté dans la classe du maître à l'école). Des travaux sur les échanges dialogiques ont montré que l'enfant

face à ses pairs ; jouissait d'une créativité plus étendue (Boukhechba. R et Lakehal. M, 1995). La réflexion à plusieurs et la position conflictuelle dans laquelle va se retrouver (l'enfant avec ses paires), l'amène à dire des choses qu'il ne peut dire s'il se trouvait seul. Ainsi, un ensemble d'hypothèse a fait l'objet de notre recherche :

Les échanges enfant / enfant(e) permettent des comportements langagiers plus élaborés que les échanges adulte/enfant (s).

- Les questions catégorielles (quoi, comment, pourquoi. . .) posées par l'adulte entravent la production et le développement des conduites langagières chez l'enfant.

- La relation permanente entre adulte-enfant (en situation de classe) rend les échanges dialogiques entre sujets parallèles, quasiment irréalisables. Ce type de relations entrave les capacités de l'enfant à jouer avec le langage.

- Les enfants qui varient dans leurs places discursives appartiennent, surtout à des milieux socio-culturels favorisés.

Afin de réaliser cette étude, sur les échanges dialogiques, entre enfants-enfants et adulte (s) -enfants, nous avons pris comme échantillon, les enfants de la maternelle (où les échanges sont supposés jouir de plus de liberté) et ceux de l'école, dont les âges se situent entre 5 et 7 ans (1).

L'analyse des résultats s'est basée sur l'application de la grille d'analyses publiée antérieurement (Nouani. H, 1995-96).

Pour donner un aperçu global sur les résultats obtenus, nous présentons quelques passages tirés du corpus dans les

1) Corpus recueillis et analysés par BOUKHECHBA.R et LAKEHAL.M, dans le cadre du mémoire de fin de licence de psychologie (option orthophonie). Univ d'Alger 1995. En ce qui concerne les tâches proposées. Il s'agit d'un échange tournant autour d'une fête religieuse très populaire dans le milieu infantin pour la maternelle, et un échange tournant autour d'une discussion sur les fruits (l'orange et l'abricot) pour l'école.

deux situation.

I- Analyse des structures linguistiques (le locutoire).

Les quelques résultats présentés dans cette partie, illustrent bien la façon dont se sont déroulés les échanges.

Les types Questions-réponses.

1- Les types questions

1-1) Les questions catégorielles

exemple maternelle :

Ef : Kifès dbahtūn ? (1)

comment égorgé + vous + lui + accompli ?

comment l'avez-vous égorgé (le mouton) ?

nous avons une question catégorielle marquée par «Kifès, comment».

1-2) Les questions disjonctives

exemple maternelle :

Ad : l'id qrib willa mazèl ?

l'aid proche ou pas encore ?

est-ce que la fête est pour bientôt ?

Ef : qrib

1) N.B : Quelques précisions concernant la transcription phonétique : g = prépalatale occlusive, q = uvélaire occlusive, ʔ = laryngale occlusive, w = bilabiale constructive, x = vélaire constructive sourde, R = vélaire constructive sonore, h = pharyngale constructive sourde, , = pharyngale constructive sonore.

En ce qui concerne l'identification des intervenants, nous avons procédé de la manière suivante : Ad = adulte, Ef(s) = intervenant(s) enfants(s) non identifiés(s). Pour les autres enfants, nous les avons numérotés en fonction de la place qu'ils occupent en classe ou à la maternelle. Exemple : A1 = premier enfant assis à la première rangée, A2 = deuxième enfant assis à côté du premier, B1 = premier enfant assis à la deuxième rangée, C2 = deuxième enfant assis à la troisième rangée à côté de C1, etc...

proche

oui, c'est pour bientôt.

La réponse de l'enfant marquée par « qrib/bientôt » est incluse dans la question.

1-3) Les pro-questions

exemple maternelle :

A : wasmu ?

son nom à lui ?

quel est son nom ?

Ef : xarūf

mouton

le mouton

Ad : xarūf . . . wasmhom hadu ?

leur noms à eux ?

comment s'appellent ceux-là (les cornes) ?

Efs : grun

des cornes

Ad : šhal `andu ?

combien avoir lui ?

combien de cornes a-t-il ?

Efs : itnāni

deux

les énoncés (trois) et (cinq) sont les pro-questions.

1-4 Les questions qui orientent vers un champ thématique :

exemple maternelle :

Ab : škūn jqūlli ja ? atfal sbah

qui dire + incp à moi les enfants le matin

qu'avez-vous fait ce matin

Kinadtu wès därtu ?

quand se lever + accp + vous quoi faire + accp + vous ?
en vous levant du lit ?

ce type de questions posées par l'adulte, introduit les enfants dans une conduite de description.

Les types de réponses,

ce sont des énoncés dits simples ou complexes, pour ces derniers, il s'agit d'énoncés simples, plus un ajout monologique de reformulation, d'explication ou autre.

2-1/ Réponses impliquées thématiquement (non linguistiquement) :

exemple maternelle :

Ad : skwɪn jɔʊlli ja ? atfal sbah

qui dire + incp à moi les enfants le matin

qu'avez-vous fait ce matin ?

kinadtu wès därtu ?

quand se lever + accp + vous quoi faire + accp + vous ?
en vous levant du lit?

Efs : Rsalna wacna

se laver + accp + nous vissages + à nous

nous nous sommes lavé la figure

2-2/ Réponses linguistiquement induites avec ou sans ajout :

exemple maternelle :

Ad : kanu bazèf kbès wala swijja ?

être + ils + accp beaucoup moutons ou peu ?

Il y avait combien de moutons ?

B4 : bazèf

beaucoup

l'énoncé de l'enfant B4 «bazèf» est induit linguistiquement sans ajout, dans la question de l'adulte.

2-3/ Réponses indirectes :

On rencontre trois types de réponses indirectes :

- l'ajout ;
- le commentaire ;
- le déni de la question ou bien l'inversion des places discursives ;

II) Analyse du contenu communiqué (l'illocutoire)

A) Les macro-enchaînements :

L'analyse des différents jeux de langage, des types d'enchaînements, et la cohérence aux niveaux macro-structurel, en prenant en compte, le discours dans sa globalité (Charolles.M, 1978), a donné les résultats suivantes :

A-1) La saynète :

Ce qui compte dans l'idée de saynète, c'est que l'ensemble des échanges se centre à des degrés divers sur le contenu, les interlocuteurs, et sur le dire. C'est une unité par nature hétérogène, comportant à la fois éléments de continuité et de changement.

Exemple l'école :

C5 : robbama qala li ? axo FARID qalalaho.

peut-être dire + acp + il à frère de FARID dire + acp + il à lui , il se peut qu'il ait appelé le frère de FARID

`ajjatlo nāddilu watuma

appeler + acp + Il à lui prendre + je + incp à lui et après pour lui donner (quelque chose)

ga? a FARID. Kana `OMARO ma ' a MOSTAFA Oumma

venir + il + acp FARID être lui OMAR avec MUSTAFA après à ce moment, FARID se trouvait en compagnie de

OMAR

xaraga bisor 'a wadarabaho. . .

sortir + il + acp rapidement et frapper + il + acp lui et de
MOSTAFA, qu'il a frappé fortement en sortant.. .

A-2) Le champ :

L'unité du thème, son déplacement, sa progression et sa rupture, représentent des facteurs essentiels dans la circulation thématique d'une part, et le mécanisme de la mise en mots de l'autre (Nouani. H,1991). Le maintien du thème est une preuve de l'efficacité langagière. Pour qu'un discours se développe, il faut que sa progression thématique s'accompagne de la sélection de nouveaux sous-thèmes (contenus et points de vues) qui viennent s'ajouter aux anciens (François. F, 1991, 42-44). Il a été dans ce cas, question d'étudier le déroulement du thème, de l'ouverture jusqu'à sa clôture, et surtout son maintien. A qui revient cette initiative, à l'adulte ou aux enfants ? Les enfants prennent-ils plus d'initiative quand l'échange se déroule entre eux ? La réponse est clairement illustrée dans ce passage de corpus donné en exemple :

A 8 : ?alkabs

le mouton

Ab : ?alkabs, skun jqulli lkabs waqtäs

le mouton, qui dire + vous + incp à moi le mouton quand
qui peut me dire à quelle heure

naddabhoh nhar l'id ?

égorger + nous + incp le jour l'aid

on égorge le mouton, le jour de l'aid ?

Efs : nhar l'id

le jour de l'aid

A-3) Le genre :

Du point de vue des moyens linguistiques, les genres se caractérisent avant tout, par les types d'énoncés et les modes d'enchaînements, on peut changer de genre, en passant par exemple de la description au récit, marqué explicitement par des outils linguistiques comme "et puis", ou non. Ainsi, le changement des genres, devient le principe de fonctionnement du dialogue (François. F, 1991, 42-44) et surtout comme source de l'efficacité langagière.

Exemple école :

Ad : mumkin ? anna sagara 'alija, la jatatè'o
possible que arbre haut non pouvoir + il + incp
il est possible que l'arbre soit haut, et qu'il
qatfa lmiṣmisa, faja ? ti ? ajdan, mlih ? ajdan ?
cueillir + il + incp l'abricot apporter + il + incp bon aussi
n'a pas pu cueillir l'abricot. . . bon
B1 : jarkabu tajarata wajanzilubiha ? ila
monter + il + incp l'avion et descendre + il + incp dans
il monte l'avion et descend dans
ibustani watumma jatasallaqo sagarata
le jardin et après grimper + il + incp l'arbre
le jardin et après il grimpe l'arbre

A-4) Les mondes et les catégories :

Pour François.F, l'une des caractéristiques fondamentale de l'espace discursif, est de pouvoir changer de mondes. La diversité des mondes correspond à la diversité des catégories.

Nous avons évoqué plus haut l'idées de la créativité et de la pensée à plusieurs. Les quelques exemples présenté ci-dessous confirment bien cette idée.

Exemple maternelle :

B4 : ?ana roht Rir kikunt sRir
moi partir + je + acp seul quand être petit

je suis parti quand j'étais petit

Ad : ?ih

oui

B4 : rohna nasru ? ana wahad tafla ... ? ana ubabèt. ...

partir + nous + acp acheter + nous + incp moi une fille et
père je suis partie avec une fille et son père.

wahda wasamha SARAH uwahda kbira
'laSARAHwasamha ?ibtisām

une son nom SARAH et grande que SARAH son nom
IBTISAM

elle s'appelle SARAH, et sa copine plus âgée IBTISAM

A-5) Le pathos :

Le pathos est la façon de faire circuler un discours, en tenant compte de la relation interactive qui existe entre les participants, Sans chercher un affect sous-jacent, le pathos nous permet de déduire si le discours est homogène ou hétérogène. Cette hétérogénéité, nous l'avons surtout relevée dans les échanges égalitaires. Pour ce qui concerne les échanges dominés par l'adulte, l'homogénéité discursive a caractérisé la plupart des discours.

Ad : ?alkabaš, škūn jqūlli lkabš waqtāš

le mouton, qui dire + vous + incp à moi le mouton quand
qui peut me dire à quelle heure

naddabhoh nhar l'id ?

égorger + nous + incp le jour l'aid

on égorge le mouton, le jour de l'aid ?

B Les micro-enchaînements :

Il est à noter que l'intelligibilité des énoncés relève en partie de leurs enchaînements, car ces derniers sont aussi porteurs de sens, au même titre que les structures. L'enchaînement même est une modalité de la mise en mots.

Pour vérifier les liens inter et intra-énoncés à l'intérieur des différents mouvements discursifs (passage d'un sous-thème à l'autre, l'organisation des énoncés formant la saynète). Nous avons étudié comment s'articulent les énoncés, les uns sur les autres. Ainsi, les types d'enchaînements que nous avons rencontrés qu'ils soient explicites ou implicites, sont les suivants :

1- Niveau grammatical :

a/ Les connecteurs : les connecteurs inter et intra-énoncés, tels que «wa/et, bès/pour que».

b/ Les anaphores : comment fait l'enfant pour recoder et réactualiser les personnages et les objets. Vu la spécificité de la langue arabe, nous relevons essentiellement, les indices de personnes et/ou les pronoms personnels indépendants.

2- Niveau lexical :

On relève des énoncés, dont la continuité est assurée principalement par les implications lexicales, les reprises totales ou partielles du discours de l'autre ou de son propre discours, les ajouts et les modifications. De façon générale, nous citons les différents modes d'enchaînements qui s'y dessinent, et qui participent essentiellement dans la circulation thématique, ainsi que dans la dynamique du dialogue.

a/ Enoncés symétriques (parallèles) :

- reprise totale du discours de l'autre ;

exemple maternelle :

E6 : matrah

un matelats

B6 : u matrah

et un matelas

l'enfant B6 répète totalement l'énoncé émis par les élèves.

- reprise partielle du discours de l'autre ;

exemple maternelle :

A 11 : dbahnèh bmūs qdīm

égorger + nous + accp + nous + lui avec couteau ancien
on a égorger (le mouton) avec un ancien couteau

B4 : ?ana bmūs kbīr

moi avec couteau grand

moi, (je l'ai fait) avec un grand couteau

B4 fait une reprise partielle de l'énoncé de A11, marquée par «bmūs/couteau», pour dire autre chose que ce qui précède, où il substitue le terme «qdīm/ancien» par «kbīr/grand».

b/ Les énoncés complémentaires : nous avons les exemples suivants :

- les couples question-réponse ;

- la relation d'ajout ;

exemple maternelle :

A8 : taRsalha

laver + tu + incp + elle

tu doit laver (la toison)

C2 : taRsalha xatars m'amra baddam

laver + tu + incp + elle parce que pleine de sang

tu doit laver (la toison) tâchée de sang

l'enfant C2 complète l'énoncé de A8 par l'emploi de l'argumentation, marquée explicitement par le connecteur «xatars/ parce que».

c/ La relation de commentaire/métadiscursive :

c'est celle qui porte explicitement sur le discours de l'autre.

exemple maternelle :

C7 : ?ana marahts, rah wahdu

moi ne partir + je + accp pas partir + il + accp seul

moi je ne suis pas parti, il est parti seul

B5 : raht m'a papa

partir + je + accp avec mon papa

je suis parti avec mon papa

Le sujet B5 commente le propos de C7, en disant le contraire de ce qui précède.

d/ La relation d'enchaînement généralisée :

d-1) Enchaînement à distance ;

exemple maternelle :

Ad : sälluddam

couler + à lui + accp le sang

il a saigné

B3 : umba'd kidabhoh, ʔalqõh

après quand égorger + il + accp + lui relâcher + ils + accp + lui après l'avoir égorgé, ils l'ont relâché (le mouton)

l'enfant B3 complète le propos de A8 sans répéter explicitement l'énoncé précédent, c'est-à-dire sans tenir compte de ce qui a été dit juste avant .

d-2) Enchaînement à distance sur soi-même ;

exemple école :

B1 : rohna 'and gaddāti

partir + nous + accp chez grand mère

nous sommes partis chez ma grand mère

ʔabi ġèb salum

mon père apporter + il + accp une échelle

mon père a ramené une échelle

l'enfant B1 procède à une association avec le vécu propre de l'enfant, en l'intégrant dans la situation. Il parle de sa famille, et des événements qui s'y sont passés.

III) Les places discursives (le rôle des locuteurs) :

Nous avons volontairement choisi de réserver un niveau d'analyse à part pour les places discursives, au lieu de les intégrer dans le même niveau que le champ, les genres, les mondes...etc. Car vue l'intérêt que nous leur accordons, nous pensons qu'elles méritent un espace important dans notre travail. Ainsi, être un sujet énonciateur, c'est prendre place par rapport à l'autre et à ce qu'on dit. C'est -à-dire répondre, ajouter, déplacer le thème, manifester sa différence par rapport au discours de l'autre... Ces changements de places se manifestent donc, dans ce qui est interactif à l'égard d'autrui et dans la façon de présenter les autres aspects du dialogue (genres, catégories, mondes). Afin d'arriver à distinguer les sujets stables, de ceux qui ne le sont pas. Il est à signaler que les enfants de la maternelle prennent plus d'initiatives et changent souvent de places et de rôles discursifs que ceux de l'école. Il s'avère ainsi, que l'échange égalitaire est une source importante de la créativité linguistique, (voir notamment les exemples présentés dans la macro-structure).

L'efficacité langagière (le perlocutoire).

L'analyse des discours et la comparaison des conduites dialogiques chez l'enfant algérien, nous a permis de parvenir aux conclusions suivantes. En effet, l'enchaînement entre pairs favorise une meilleure apparition, voire une diversité d'utilisation des jeux de langage, comparé à l'enchaînement adulte-enfants.

Cette diversité se manifeste comme suit :

L'enchaînement sur soi-même, le mélange des genres discursifs, entre le réel et le fictif, la capacité de faire coexister des objets appartenant à des mondes différents : tels que «lahbal/la ficelle», «saqōr/la hache», «lahdida/le fer», et autres objets utilisés comme moyens de secours dans la situation (le

champ thématique).

Notons également l'emploi de l'argumentation (conduite essentiellement dialogique). l'explication et l'enchaînement symétrique par reprise totale ou partielle du discours de l'autre.

Pour mieux élucider ces propos, nous proposons quelques exemples :

1) Exemple du dialogue produit à l'école;

A10 : rigloho zalaqo wasaqata

pieds + à lui glisser + ils + accp et tomber + il + accp
ses pieds ont glissé et il est tombé

Le sujet A10 recourt à l'argumentation pour commenter la chute du héros, avec utilisation d'énoncés reflétant une cause/conséquence sous-jacente.

B10 : hatti ssulam li ? anzila

poser + tu + imp l'échelle pour que descendre + je + incp
ramène l'échelle pour que je descende

Le sujet B10 marque le but par l'emploi du connecteur «li/pour que», qui marque l'intérêt de l'acte précédent.

Le sujet B6 explique le point de vue de A1 en utilisant un quantificateur accompagné d'un geste ;

B6 : jdirulha hakka + geste

faire + ils + incp + à elle comme ça
il lui font comme ça

2) Exemple du dialogue produit en maternelle ;

C2 : taRsalha xaṭarš m'amra baddam

laver + tu + incp + elle parce que pleine de sang
tu doit laver (la toison) tachée de sang

C2 argumente l'acte de laver la toison par l'utilisation du connecteur «xatas / parce que»

B3 : umba'd kidabhoh, talqoh

après quand égorger + ils + accp + lui relâché (le mouton)

La conséquence est justifiée par le connecteur « ki/quand », qui marque la simultanéité des actes.

Il paraît utile de mettre en relief le rôle fondamental que joue le climat discursif dans la variation des jeux de langage. A la maternelle, il est constaté une atmosphère moins contraignante que celle de l'école. Etant donné que l'éducatrice privilégie plus ou moins la relation enfant-enfant.

Elle donne l'occasion d'introduire l'objet thématique, de dénier ou de s'opposer à son introduction, en apportant autre chose, leur laissant également le champ libre à un mouvement discursif plus large. L'enfant se trouverait ainsi, dans une situation qui serait presque similaire à celle de son entourage familial.

Ce type de rapports dans les échanges adulte-enfant est quasiment absent à l'école. Le maître intervient à chaque prise de parole, de façon systématique, afin de diriger et/ou fermer les points de vue des enfants, sans même les négocier. Il insiste à chaque fois à corriger les propos des enfants, sur le plan syntaxique. Il sélectionne le lexique, en veillant à ce qu'il soit conforme à l'exigence de la langue scolaire, c'est-à-dire, que chaque propos ou terme prononcé, est sévèrement contrôlé. Tout apport de la langue dialectale est substitué par son équivalent dans la langue scolaire. Il interrompt parfois les idées des enfants pour maintenir le thème : ce qui a pour conséquence d'entraver le déplacement thématique. Il empêche fortement les rapports parallèles et c'est toujours lui qui introduit et clôt les thèmes ainsi que les sous-thèmes.

Notons que le dialogue produit à l'école, a pour but essentiel d'initier les enfants à élaborer des phrases correctes comme l'exige la norme scolaire (l'arabe standard).

Si l'enfant est confronté en permanence à ce genre de

situations, il ne pourra pas améliorer ses conduites langagières (Greffou-Boudalia.M, 1989), du fait qu'il n'a pas la possibilité de jouer avec le langage.

Tenant compte de l'objectif primordial de tout éducateur qui consiste à préparer l'enfant pour l'école. L'exigence de mettre l'enfant dans une atmosphère discursive «libre» s'avère plus que nécessaire. Si de telles conditions lui sont offertes, l'école deviendra une continuité logique de la maternelle et même de la maison. Car il nous semble que l'essentiel des acquisitions, qu'elles soient d'ordre cognitif ou linguistique, ont lieu surtout dans la période préscolaire.

Signalons que les questions catégorielles, dans le contexte où elles sont posées : de façon consécutive et rapide, entravent l'apparition des actes de langage, car elles mettent l'enfant dans l'obligation de répondre dans la forme adéquate (attendue) et aux attentes de l'adulte. De surcroît, la relation permanente de type question-réponse entre l'adulte et l'enfant, empêche l'interaction enfant-enfant, qui seule permet une diversité des jeux de langage. Comme ce type de relations est surtout rare à l'école, les enfants ont eu recours à l'enchaînement indirect grâce auquel il y a eu variations dans les mouvements discursifs.

Enfin, les enfants ayant changé dans leur places discursives, appartiennent surtout au milieu «favorisé», on déduit alors que le facteur socio-culturel joue un rôle dans la qualité productive des mouvements discursifs, mais il est loin, d'être la seule variable mise en jeu.

En guise de conclusion, nous revenons à l'importance de l'atmosphère communicative (interactive), pour dire qu'un climat discursif propice favorise un meilleur fonctionnement du langage, rend le dialogue plus dynamique, agréable à écouter, et surtout plus créatif, comme on l'a vu en maternelle. Ce climat offre également la possibilité aux sujets de se découvrir, de se situer les uns par rapport aux autres, et enfin, de développer leurs capacités à jouer avec le langage.

BIBLIOGRAPHIE

Austin.J-L : Quand dire, c'est faire.

Seuil, Paris,1972 , 1e éd, Oxford, Clarendon, 1962.

Bakhtine.M : Esthétique et théorie du roman.

Paris, Ed. Gallimard, 1978.

Bakhtine. M ; Esthétique de la création verbale.

Paris, Ed. Gallimard,1984.

Bateson. G et al : La nouvelle communication.

Seuil, Paris, 1981.

Bernstein. B : Langage et classes sociales.

Codes socio-linguistiques et contrôle social.

Traduction française, Ed, de Minuit, 1975.

Boukhechba. R et Lakehal.M : La gestion du dialogue dans les échanges adultes-enfants et enfants-enfants à l'école et en maternelle. Mémoire de fin de licence de Psychologie (option Orthophonie). I.P.S.E. Univ d'Alger 1995.

Bruner. J-S : Le développement de l'enfant

Savoir faire, Savoir dire.

P.u.f. Paris, 1983.

Bruner.J-S : Car la culture donne formen à l'esprit.

De la révolution conginitive à la psychologie culturelle éd Eshel, 1991.

Caron.J : Les régulations du discours.

Psycholinguistique et pragmatique du langage.

P.u.f. Paris, 1983.

Caron. J : Précis de psycholinguistique.

P.u.f, Paris, 1989.

Charolles.M : «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes».

in Langue française, n° 38, juin 1978, pp 7-41.

Deleau. M : Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance

COLIN, PARIS, 1990.

De Weck. G : La cohésion dans les textes d'enfants.

Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1991.

François. F : «Quelques aspects de l'analyse du dialogue».

Coord, François. F, Paris, Univ. Paris V. Journée d'études.
Août 1981 a, C.n.r.s. E.r. a.

François. F ; « Dialogue et mise en mots». Dialogue adultes-
enfants et enfants-enfants en maternelle».

in Journal de psychologie, 1981 b, 2-3, pp 241-272.

François. F ; «Ebauches d'une dialogique».

In Connexions, n° 38, 1982, pp 61-88.

François.F, Hudelot. C, Sabeau-Jouanet. E : Conduites
linguistiques chez le jeune enfant.

P.u.f, Paris, 1984.

François .F : «Dialogue et déplacement discursif à l'école».
In Le français d'aujourd'hui, n° 71, 1985, pp 37-43.

François.F : Les pratiques de l'oral.

Dialogue, jeu et variations des figures du sens

Nathan, Paris, 1993.

Girardin. C : «Dialogue adulte-enfant». Contribution à
l'étude du dialogue. Acquisition du langage et condition de
communication.

Paris, Ed. Sela, 1983.

Halliday.M-A-K : Explorations in the functions of language.
London, Arnold E, 1973.

Hudelot. C : «Organisation linguistique d'échanges
verbaux chez des enfants de maternelle».

in Langages, n° 59, Paris 1980, pp. 63-78.

Hudelot. C, Salazar Orvig, A : «Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques chez le jeune enfant.»

UA 1031, CNRS, UNIV René Descartes. pp 99-115.

Jacques, F : Dialogique. Recherches sur le dialogue.

Paris, P.u.f, 1979.

Jacques. F : L'espace logique de l'interlocution.

P . u . f, Paris, 1985.

Jones, R : «Aspects du fonctionnement du dialogue adulte-enfant en milieu scolaire (C.M.1)».

Journée d'études, Aout 1981, C.N.R.S, E.R.A. pp 43-71.

Nouani. H : «Les conduites langagières et la norme scolaire»

in psychologie, n° 4, S.A.R.P, Alger, 1994, pp 93-102.

Nouani. H : «Langage et classes sociales»

in Revue algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation, n° 6, Alger, 1995. pp 29-41.

Nouani. H : «Ebauche pour l'analyse du discours».

in psychologie, n° 5-6, S.A.R.P, Alger, 1995-96.

Piaget. J & Inhelder, B : La psychologie e l'enfant.

Que-sais-je ? P.u.f, 1966.

Salazar Orvig. A, HUDELOT. C : «Enchaînements, continuité et déplacements dialogiques chez le jeune enfant.»

UA 1031, C.N.R.S, Univ Descartes. R, 1989. pp 99-115.

Searle, J-R : Les actes de langage.

Paris, Herman, 1972.

Slama-Cazacu. T : «Les échanges verbeaux entre les enfants, et entre adultes, dans la genèse de la parole». In Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française.

Paris, P.u.f, 1970, pp. 179-229.

Van Der Straten. A : Premiers gestes, premiers mots.
Formes précoces de la communication
centurion, Paris, 1991.
Vygotsky. L-S : Pensée et langage.
éd Sociales, Paris, 1985.