

L'enfant, "étranger" en questions.

Marie-Christine Pouder

▶ **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder. L'enfant, "étranger" en questions.. Cahiers de Linguistique Sociale, 1996, n°28-29, p.309-317. hal-00117229

HAL Id: hal-00117229
https://hal.science/hal-00117229

Submitted on 30 Nov 2006

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.

Le questionnement social, textes réunis par J.Richard-Zappella, Cahiers de Linguistique Sociale, n°28-29, 1996, IRED, Université de Rouen.
Contributions issues du colloque, Le questionnement social, organisé en mars 1995 à L'Université de Rouen.
p.309-317.

L'ENFANT, « ÉTRANGER » EN QUESTIONS

M-CH. POUDER

Nous partirons du postulat que l'interaction avec des enfants d'origine étrangère met en évidence un certain nombre de difficultés qui ne sont pas vraiment constitutives de ce genre de relations ; elles ne sont que l'expression, l'amplification de la non-transparence de l'énonciation, souvent à l'œuvre dans l'interaction adulte-enfant, parfois dans le dialogue enfant-enfant et même sans doute dans l'interaction en général.

1. COMMENT LA QUESTION VIENT-ELLE AUX PETITS ENFANTS ?

La venue au monde de l'enfant l'actualise comme être qui, réagissant à son environnement avec sa propre spécificité, interagit dans le temps et dans l'espace avec les adultes tutélaires, les enfants et les adolescents qui l'entourent. Ses réactions végétatives et motrices sont interprétées, ses réactions posturales et mélodiques sont encouragées ou inhibées selon l'éthique éducative du milieu qui l'entoure. Bien qu'il soit très difficile de généraliser dans ce domaine, les études portant essentiellement sur le développement du langage d'enfants de classes moyennes ou aisées, et de milieux plutôt intellectuels, nous évoquerons quelques étapes du développement de la question chez le jeune enfant.

1.1. La mise en place de l'interrogation est précoce et sa maîtrise n'est sans doute assurée qu'à un âge avancé dans la mesure où, variantes socio-lectales et individuelles comprises, ce « système » est l'un des plus complexes du français (note 1). La « question » s'acquiert avant qu'il y ait apprentissage en tant que tel ; celui-ci est plutôt réservé à des formes très ritualisées comme les formes de politesse, les formes d'invitation et de réprimande.

Pour saisir l'émergence de la forme interrogative, il faut se resituer dans une perspective de grammaire d'action, de relation entre verbal et non-verbal, et bien sûr d'actes de langage.

Certains auteurs (note 2) soulignent combien on peut repérer très tôt dans le babil du bébé des intonations interrogatives dans des moments d'imitations réciproques avec l'adulte ; parallèlement des gestes comme l'avancée d'un bras avec ouverture et ferme-

ture de la main ou une rotation de la tête, la tension du buste sont perçus par l'adulte comme une demande d'obtenir un objet intéressant ou d'aller dans une direction donnée.

Les premiers énoncés reconnus se présentent donc comme des « questions » avec intonation montante. Parmi les premiers types de questions, on note une question de régulation, de renvoi (ce qui deviendra une sorte de « hein ? » ou de « quoi ?»), qui a pour effet une reconduction de la question par l'adulte, ce qui laisse du temps à l'enfant pour mieux traiter l'information.

Les premières « vraies » questions qui n'émanent pas d'un contexte directement imitatif sont des vocalisations liées aux gestes et sont interprétées comme appel, assertion étonnée ou demande d'aide à l'adulte (vers un an). Elles se développent lorsque l'enfant apprend à se mouvoir dans un espace plus élargi, à quatre pattes ou sur ses deux jambes (aide pour accéder à un objet, aide pour s'asseoir).

1.2. Dès 16-17 mois, les premiers mots apparaissent et doublent gestes et intonations.

Le « geste » interrogatif paraît étayé sur le vouloir (le désir ?) : ex. : ai a ba ? + main tendue, interprété en contexte comme une demande de pomme.

Dans les exemples de Cl. Fondet les vocalisations interrogatives se réfèrent à de l'indécision « asa ? ») ou au désir de l'autre. Les contextes pragmatiques et sémantiques sont déjà complexes (à la question « où est la pantoufle ? », l'enfant peut répondre en allant chercher l'objet absent avant de dire « là-bas ! » ou « là ! »). Il y a en général antériorité de la réponse gestuelle sur la question.

A 21 mois l'enfant peut à son tour exprimer l'interrogation sur le lieu (dans « où est papa ? » par exemple), utiliser l'interrogation en mimant une conversation téléphonique « comment ça va ? ») ou interroger qui l'interroge.

Il y a un lien entre injonction et question ; plus tardivement un lien entre le doute et la question qui apparaît comme demande d'explication portant sur l'être, l'usage, ou comme demande de nomination.

1-3 La période des 24-25 mois voit l'apparition de la généralisation du questionnement en « où ? »

(avec variantes « ule ? », « a le u ? », «e u la dam ? »), et des « c'est quoi? », « akese ?» , « kise lafesa ? » et du « t'as vu ? » « a vu ? ») de connivence phatique.

C'est aussi le moment où pendant la « lecture » de livres avec l'adulte ou avec un lecteur plus âgé que lui, l'enfant pose des questions sur la dénomination des choses ; il s'agit là d'un contexte d'intense acquisition du vocabulaire, lié à la mise en relation des mondes signifiés (présent/absent, fictif/réaliste, moi/autre, maintenant/ avant/ après) (note 3).

Les interactions entre les enfants de deux ans sont d'une grande complexité sémantique et pragmatique (questionnement sur l'existence, sur l'objet, sur l'action), les réponses sont très souvent exprimées sous forme d'actions, de gestes, de mouvements. On voit apparaître des actes indirects ; d'abord formulé avec une intonation interrogative (injonction indirecte), un énoncé va par exemple être répété sous une forme injonctive (ex : « tu me le mets là ? » -----> » tu le mets là ! ») avant que n'éclatent parfois de véritables disputes.

Les données américaines et anglaises vont dans le sens de la précocité des acquisitions, et de l'influence de cette modalité d'assertion sur la maîtrise des tours de parole, les phénomènes d'ellipses et d'inférences qui sont construits dans le lien question-réponse.

311

L'interrogation apparaît comme le moyen par excellence d'accorder l'attention de deux individus, au besoin avec un questionnement d'ajustement sur un objet ou un état du monde (nomination d'objet, intention, action, désignation …) et de construire à deux ou à plusieurs des séquences qui produisent de la complexité linguistique. Les capacités monologiques de l'enfant de trois ans, si elles émergent de l'écoute de récits oraux d'histoires ou d'une imitation d'un comportement de lecteur de livres sont également issues de ce fonctionnement dialogique du questionnement sur la vie quotidienne.

1.4. Le développement du questionnement méta-discursif et méta-communicatif est particulièrement important pendant la troisième année de vie (cf. Bonnet - Tamine, Fondet). L'apparition répétée des « pourquoi ? » entraîne les interactants dans des considérations causales qui ne sont pas sans poser problème à bien des adultes. D'après Cl. Fondet, « ce qui est spécifiquement objet d'apprentissage, c'est la question qui fera progresser la connaissance » et non l'injonction, marque du vouloir ou l'assertion, marque de la constatation.

1.5. La scolarité en maternelle stimule le questionnement qui se diversifie en différentes catégories dans des contextes de découverte, d'imitation, de jeux de rôles ou de fiction. L'arrivée au CP marque à la fois l'inhibition des modalités gestuelles de la communication et une décontextualisation croissante des activités centrées sur les processus d'acquisition de connaissance, en particulier de la connaissance du code.

Les communications entre enfants sont autorisées pour des travaux de groupe au sein desquels les questions métalinguistiques sont favorisées. Dans la relation adulte / enfant orale la question se fait le plus souvent collective et à l'écrit elle est relayée par les énoncés de problèmes ou les consignes d'exercices. Elle n'est pas toujours une question de prise d'information mais plutôt un procédé qui vise à vérifier qu'un raisonnement est acquis et par lequel l'enseignant évalue l'élève. La réponse à un problème, la réponse à un exercice sont des éléments de la communication pédagogique centrée sur l'apprentissage. Le passage à l'écrit marque le temps de l'organisation d'objets internes selon une logique discursive marquée par la dialogie de l'oral.

1.6. Les enfants d'origine étrangère scolarisés en Clin (note 4) y trouvent un espace en général propice à l'acquisition, entre autres, du système de la question ; les gestes, les mimiques, les intonations sont bientôt suivis des signifiants utilisés dans la communauté d'accueil. Le passage dans une classe traditionnelle marquera pour les anciens élèves de Clin un changement important dans le style de communication à l'adulte et aux autres enfants ; le questionnement encouragé dans une classe à petit effectif ne sera plus autant toléré dans un grand groupe où, de plus, les interactions entre enfants non gérées par le maître seront ressenties comme des bavardages et des perturbations.

2. L'ENFANT « QUESTIONNé ».

Nous venons de voir que le procès même de la socialisation / scolarisation semblait demander l'inhibition du questionnement chez l'enfant. Dans le même temps où il commence à dominer le système, c'est lui qui est, à son tour, « questionné » (note 5).

2.1. Dans le cadre périscolaire de l'aide à l'enfance, la question, sous des formes diverses, entoure l'élève et sa famille ; le médecin, l'assistant social, le rééducateur, le psychologue, l'orthophoniste, pratiquent chacun dans leur espace symbolique ...

« la question ». Le questionnement plus ou moins bienveillant ou habile du travailleur social ou médical fait surgir le récit des conflits scolaires, de l'insertion sociale difficile, des rapports familiaux disjoints, l'anamnèse symptômale ou communicative. Le lieu de l'attention conjointe n'est plus constitué uniquement par les injonctions du monde du « travail » (note 6).

Le circuit de l'aide est lancé par un « que faire ? », un « que dire ? », exprimés par la famille ou par l'institution. Il est rare que l'enfant, lui, puisse transgresser le rituel des questions posées par les professionnels avec ses reprises, reformulations, évaluations. C'est le plus souvent son symptôme, ou son inadaptation qui joue le rôle de la question lancée à tous.

2.2. La question directe de l'adulte vers l'enfant est très présente dans l'entretien psychologique (note 7) ou dans l'enquête en psycho- ou socio-linguistique alors qu'elle se fait indirecte dans la pratique analytique qui privilégie l'association libre, le récit de confidence, l'observation, l'interprétation du dessin ou du jeu symbolique,

Les différents tests, les questionnaires oraux ou écrits, les entretiens fonctionnent comme variantes plus ou moins élaborées de l'interrogation(-oire).

Les hebdomadaires pour la jeunesse, les mensuels, certains livres incluent maintenant en leur sein des questionnaires de contrôle, de vérification des connaissances acquises lors de la lecture. Les méthodes de lecture fleurissent de QCM divers ; les anciennes méthodes des tests ont été reprises dans le monde de la littérature pour la jeunesse et de l'apprentissage des connaissances. Il semble qu'en acceptant le questionnaire comme outil d'évaluation et d'accès à des informations, les pédagogues tiennent assez peu compte du type de savoir-faire linguistique qu'il réclame dans la pratique quotidienne.

2.3. Même dans l'enquête orale, les difficultés surgissent. Si l'on prend l'exemple de l'enquête linguistique en milieu scolaire, se posent des problèmes de compréhension de consigne, de délimitation des catégories mais aussi d'identité (se vivre arabe et/ou français, chinois ...) par rapport à un prénom, à des ascendants. Pour une même déclaration, « je parle l'arabe » peuvent correspondre des pratiques qui vont de la connaissance de quelques expressions usuelles et stéréotypées à une expression fluente en dialectal et plus rarement en littéral (note 8).

Des questions concernant le milieu familial peuvent être ressenties comme intrusives par les jeunes et entraîner mutisme, fabulations, réponses-écran. Certains enfants, en situation irrégulière ou complexe, ne savent pas non plus comment répondre ou se protègent à juste titre (généalogie masquée, travail clandestin des parents ou des enfants, présence illégale sur le territoire, etc.).

3. LA RELATION À L'ENFANT FRANCOPHONE : LE LEURRE D'UNE CULTURE PARTAGEE ?

L'entrée dans ce qu'on appelle la convention signifiante ne va pas de soi ; elle est le résultat d'une longue imprégnation qui n'est pas sans évoquer un conditionnement journalier ; micro-conventions familiales, macro-conventions scolaires se rencontrent en partie, de manière variable, selon les habitus sociaux.

3.1. Dans l'acquisition de la langue orale comme dans l'acquisition de l'écrit, la répétition d'un signifiant, sa lecture en contexte n'impliquent pas que la compréhension de son signifié en soit acquise ; entre signifié personnel et contre-sens absolu, il existe tout un éventail de possibilités qui peut être exploré à travers un questionnement métalinguistique.

Michel Leiris (note 9) relate dans ses essais biographiques combien il recevait avec émotion de la main de sa mère « le gâteau qui pleure » sans penser à la Madeleine des écritures et combien le mot « citadelle » se teintait pour lui de l'air martial de sa tante Adèle. Ces signifiés personnels encouragés par l'entourage sont fréquents dans l'enfance.

Les phénomènes de reconstruction lexicale ou de paralexie sont également habituels. Qu'un enfant de cinq ans reconstruise de manière motivée l'appellation des petits du lion en « lion-sot » et « lionne-sotte » et c'est toute la relation adulte-enfant qui en est affectée ; le petit ne peut être qu'un « sot » par rapport au parent. Si un enfant vous raconte que pendant sa classe de nature en Bretagne il a bu de « l'acide » et mangé des « tourtereaux », ce message nécessitera quelques explications ! Néanmoins ces confusions liées à d'autres sont constitutives d'un univers qui peut évoluer du surréalisme à l'inadaptation.

3.2. Les premiers temps de l'accès à l'écrit témoignent du fait que la maîtrise de la lecture peut s'accompagner d'une incompréhension partielle du message. Lisant un texte évoquant des héros perdus dans le désert après un accident d'avion et heureux de trouver brusquement les traces d'une caravane sur le sable, un jeune garçon d'aujourd'hui reconstruit plus facilement le passage récent d'un 4/4 tractant une caravane moderne qu'une théorie de dromadaires ondulant sous le soleil !

3.3. Dans un autre domaine, la focalisation sur ce qui présente un intérêt digne d'être raconté sous forme de récit ne va pas de soi. Ainsi l'aspect le plus remarquable pour un jeune enfant parlant de son voyage en Espagne sera beaucoup plus la chaleur et la longueur d'un voyage en voiture que la nouveauté d'une architecture, d'un paysage ou d'un visage ; un climat affectif ou une expérience désagréable avec des camarades plus représentatifs de vacances dans une station balnéaire que des souvenirs euphoriques.

3.4. Nulle transparence dans le discours donc, même lorsque la langue est commune. De l'acquisition du lexique au vécu de l'expérience linguistique, le point de vue des jeunes enfants (3 à 8 ans) ne semble pas directement accessible sans un questionnement particulier qui le stimule et le met en avant. Il nous semble que c'est dans cet espace que se construit le sujet de l'énonciation au confluent de ce qui s'étaye à partir de la compréhension mais aussi de l'incompréhension dans le milieu familial. et le milieu scolaire. Le développement des séries animées et actuellement des images virtuelles, privilégiant les métamorphoses et les distorsions en séries, les jeux sur les mots et un certain réalisme fantastique entraîne de plus en plus certains enfants dans un monde où les possibilités sont multiples et où ils n'ont pas toujours les moyens de se raccrocher à un seul type de réalité. Ils se « construisent» une compréhension à partir de repères multiples de niveaux divers (discours contradictoires, spots et scénarios télévisés essentiellement).

3.5. Parmi les dispositifs qui peuvent être utilisés pour jeter des ponts entre les mondes, les évaluations tentent de vérifier que le sens que l'adulte a voulu insuffler est bien parvenu jusqu'à l'enfant. Malheureusement, sans une vérification très précise qui passe par l'enquête méta-linguistique et un questionnement précis, l'évaluation ne sert souvent qu'à « ordonner » les classes d'âges.

Les évaluations réservent parfois des surprises ; ainsi, après avoir introduit sous diverses formes l'écrit hébreu en moyenne-grande section de maternelle une enquêtrice demanda aux enfants ce qu'était pour eux l'écriture : « Qu'est ce que c'est pour toi que ''écriture ? », « qui écrit ? », « Comment tu as appris ? », « Qui t'a appris ? », « Sais-tu écrire? » (note 10). Les enfants ont répondu : « l'écrit, c'est des lettres, ou des chiffres», mais aussi « c'est des dessins », « c'est des coloriages ». Ils n'ont évoqué que très peu ce qu'ils avaient fait avec l'intervieweuse et la maîtresse, seuls deux enfants sur vingt ont parlé de la situation scolaire ; tous répondant qu'ils avaient appris avec leur père, leur mère ou avec l'ordinateur. Un des enfants dit même : « A l'école, j'apprends à pas dépasser et à faire la ligne bleue », signifiant par là que l'école était assimilée pour lui à la règle, au règlement de l'écriture plus qu'au processus.

Nous sommes là face à ce qui fait sens pour l'enfant, à ce qui semble pour lui le plus important à un moment donné.

4. L'ENFANT NON FRANCOPHONE, TRANSPARENCE ET OPACITE.

La radicale différence de culture accentue parfois quiproquos conversationnels et institutionnels entre éducateurs, rééducateurs et enfants (note 11).

4.1. L'exemple suivant est issu d'une série d'entretiens entre une psychopédagogue et un adolescent peul de treize ans originaire du Sénégal (note 12).

Un premier quiproquo s'est engagé entre le jeune garçon qui veut faire une formation professionnelle en couture et la direction de son collège. Il y a opposition entre le jeune homme qui désire apprendre un métier qui est pour lui valorisé, le métier de tailleur, métier masculin dans son pays d'origine, et l'école qui lui refuse l'accès à cette formation car elle est réservée, dans l'établissement, aux jeunes filles.

Dans sa manière de conduire l'entretien la psychopédagogue montre que comme l'institution, elle situe l'activité de couture par rapport à la mère, comme activité féminine (à côté de celle d'avoir des enfants, d'avoir beaucoup de travail à la maison ... etc.). Dans la suite de l'entretien, elle tente d'amener l'adolescent à l'idée qu'il pourrait peut-être s'intéresser à la mécanique, conçue comme discipline plus masculine.

Lorsqu'elle pose des questions au jeune garçon sur sa vie en Afrique elle montre qu'elle reconstruit l'image d'une Afrique archétypique issue de ses images/représentations.
Ex :

J : Tu aidais ta grand-mère ?
F : Ouais.
J : Tu allais lui chercher de l'eau, des choses comme ça ?
F : Ouais.
J : Comment ça se passait ? Elle avait un robinet avec de l'eau, ou il fallait aller ... chercher l'eau ? Le robinet, il était dans la maison, ou il était dans le village ?

315

F : Il était dans la maison ?
J : Ah voilà !
F : Oui.
J : Donc il n 'y avait pas besoin de chercher l'eau ?
F : Non !

Ces entretiens qui ont lieu un an et demi environ après l'arrivée du jeune peul en France montrent que ce ne sont pas tellement les problèmes de formulation linguistique qui constituent des entraves à la compréhension mais plutôt un ensemble de représentations a priori que la psychologue doit à la fois exprimer et « expulser » de son esprit afin de saisir ce que le jeune veut lui signifier.
Cet exemple montre clairement que les questions de l'adulte servent autant à délimiter l'espace sémantique à partir duquel il parle que celui à partir duquel va répondre l'enfant.

4.2. La communication avec de jeunes enfants issus de l'immigration pose en outre le problème du partage de la langue (note 13). Nous tirons les remarques suivantes d'entretiens en petits groupes menés avec des enfants scolarisés en Clin depuis un à trois ans.

Les enfants très peu francisés, ne s'exprimant que par rares monosyllabes, renvoient sans cesse des questions de régulation (« mh ?, qu'est-ce que c'est?, qu'est-ce que ça veut dire ? ») ou leur mutisme ! La communication est ici à la limite de sa possibilité, et doit être relayée par d'autres formes d'expression (graphique, picturale, corporelle).

Les enfants qui parlent peu français peuvent, par l'intermédiaire du groupe, s'exprimer, trouvant dans un autre enfant leur traducteur officiel. Ainsi une fillette d'origine chinoise s'est-elle faite interprète pour traduire des demandes à son frère plus jeune et a livré, dans leur inter-langue, les réponses de son frère. Une autre fillette est également intervenue pour aider un de ses camarades portugais à s'exprimer.

Après trois ans passés en France, les enfants ne semblent plus avoir de grande difficulté de compréhension à l'oral et n'ont plus besoin de questions de régulation. Les jeunes adoptent alors clairement une position de réponse aux questions, plutôt heureux d'exprimer leur expérience.

Ces enfants regrettent tous le fonctionnement de leur ancienne classe de Clin, les échanges faciles avec leur instituteur(trice) et le petit effectif qui leur permettait de

bouger et de communiquer avec leurs camarades. Après deux ou trois ans de séjour à l'école, beaucoup ont déjà souffert du manque de disponibilité des instituteurs des classes suivantes qui ne peuvent plus les aider personnellement, répondre à leur question et qui les dissuadent de communiquer avec leurs camarades. Plus âgés, ils vivent ce que les enfants francophones vivent à l'arrivée du CP, lorsque le travail métalinguistique sur la langue mobilise énergie et concentration.

Ceux qui réussissent sont ceux qui reçoivent une aide efficace d'un membre de leur famille (petite sœur, grand frère, grand-père), d'un voisin ou d'un camarade francophone.

Les plus jeunes paraissent se socialiser plus facilement dans le milieu scolaire et en accepter les lois avec le moins de rébellion. Quelques-uns, les plus grands, scolarisés au collège, ont déjà choisi de vivre et de mouler leur identité dans un repli en classe et une socialisation dans la cour ou dans la rue avec des élèves plus âgés qu'eux,

choisissant pour s'exprimer le sport, la chanson, l'expression corporelle, ne comprenant pas grand chose au « jeu » linguistique scolaire.

CONCLUSION

Nous avons voulu montrer que la période d'acquisition active de la forme interrogative et des diverses formes de questions en français était très précoce chez l'enfant et se faisait en contexte familial et scolaire maternel. L'accès au primaire est corrélatif d'un arrêt notable chez l'élève des formes de questionnement actif sur les connaissances au profit de la normalisation et de la socialisation du savoir à travers les genres de l'écrit. La question exprimant selon nous en creux le système conceptuel de l'adulte, le développement généralisé d'évaluations et de questionnaires écrits met certains enfants dans des situations d'écarts importants car ils ne saisissent pas d'où « on » les interroge. Les écarts culturels et linguistiques ne font qu'accentuer ces phénomènes déjà à l'œuvre chez les enfants francophones. Un questionnement oral de type métalinguistique et explicatif nous semble nécessaire pour avoir accès aux formes de « dys-compréhensions » par rapport aux attendus institutionnels, éclairantes pour l'analyse des malentendus et des échecs scolaires.

M-Ch. Pouder
CNRS, URA 1031, Université de Paris V.

NOTES

1. « Interrogation : forme de phrase qui s'oppose à l'assertion, à l'ordre et à l'exclamation, l'interrogation est généralement une demande d'information, ce qui permet de la définir comme première partie d'un couple question-réponse (Vient-il ? - oui). C'est l'une des formes de la langue française qui présente les plus nombreuses variations. » p. 347, Arrivé, Gadet, Galmiche, *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française,* Flammarion, (1986).

2. Sans faire une revue très complète de la littérature portant sur l'acquisition, nous avons consulté, outre des corpus personnels, D. Crystal, *Child language, learning and linguistic*, Arnold, (1986), Cl. Fondet, *Un enfant apprend à parler,* (Fondet éd.), (1979), F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet, M. Sourdot, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans,* Larousse, (1977), V. Lane, D. Molyneaux, *The dynamic of communicative development*, Hall and Cliffs, (1992), D. Mac Neill, *The Acquisition of Language,* Harper & Row, (1970), M. Stambak, M. Barrière, l. Bonica, R. Maisonnet, T. Musitti, S. Rayna, M. Verba , *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble*, PUF, (1983). (La bibliographie générale est en fin de revue).

3. R. Jones, « Discuter avant de parler ? Le geste de pointage enfantin en situation de livres d'images », CAlap n° 15, *Corps et Langage,* URA 1031 CNRS-Paris V, à paraître 1996.

4. Clin : Classes d'initiation à la langue française au sein desquelles sont scolarisés les enfants migrants primo-arrivants de 6 à 11 ans. Ces classes ont des petits effectifs variables, de 10 à 15 élèves environ.

5. Il serait intéressant d'observer en situation de classe le poids pragmatique de l'interrogation des élèves par rapport au questionnement généralisé des adultes.

6. Bien que le travail scolaire ne soit pas rétribué, il nous apparaît bien comme un travail et l'enfant est lié à l'institution par un contrat qui, s'il n'est pas respecté, le marginalise.

7. Dans la préface des « *Origines de la pensée chez l'enfant* » (PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 1945), Henri Wallon écrit: « Le seul moyen de mettre à l'épreuve ses capacités de pensée, c'est de questionner l'enfant, de manière à obtenir de lui des explications ... explication et interrogation sont solidaires ». Wallon, comme plus tôt déjà J. Piaget *(Le langage et la pensée chez l'enfant, étude sur la logique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1923), sous-évalue en partie les

capacités de l'enfant « ... A moins d'y être poussé par une curiosité personnelle, l'enfant n'est pas capable de prendre position de questionneur ».

8. Rachida El Ghannami, « *Bilinguisme précoce, étude de productions langagières chez huit enfants de migrants maghrébins* ». DEA sous la direction de F.François, Université René Descartes-Paris V, 1989-90.

9. Michel Leiris, La règle du jeu, Biffures, NRF Gallimard, (1948).

10. Nous tirons les derniers exemples du CAlap n°10, 1993, Cahier d'Acquisition et de Pathologie du Langage consacré à « *L'enfant, « étranger » en interactions* ».

11. Z.K.S. Dahoun, Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants, Calmann Levy, (1995 : p.216): « Dès qu'un être humain en rencontre un autre, chacun amène sa culture, à plus forte raison quand une culture de soignant va rencontrer celle d'un soigné, une culture d'enseignant celle d'un élève, que ce dernier soit migrant ou pas ».

12. Cf. J. Roussel, CALap n°10, (1993).

13. Cf. Pouder, CALap n°10, (1993).