



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*
- Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*
- Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*
- Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré*
- Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*
- Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*
- Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones. L'exemple des « Lettres de francophonie »*
- Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*
- Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains « venus d'ailleurs »*
- Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*
- Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives*
- William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de formation entre la France et le Viêt-Nam*
- Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

DES SAVOIRS CACHES AUX SAVOIRS ACQUIS : QUAND LES PREMIERS ETAYENT LES SECONDS DANS LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES CROISEES

Marie-Patricia Perdereau-Bilski

Inspection départementale de l'Education Nationale – Evreux II

Les élèves de Grande Section de Maternelle (ils ont à peu près 5 ans) sont réunis, comme d'habitude en ce début d'année, autour de la maîtresse sur le tapis des rituels¹. Un grand sac siège devant eux avec à l'intérieur des objets à découvrir. Les enfants se lancent dans l'inventaire de ce « paquet surprise » :

- y a des morceaux de bois
- des paquets de pâtes, comme celles que je mange à la maison
- un tissu en forme de drapeau avec des couleurs vert, rouge
- une carte du monde
- non, c'est une carte de l'Europe
- ah, oui, l'année dernière on avait travaillé avec pour voir où était la France
- une baleine en plastique
- une marionnette, ah, oui, je sais c'est Pinocchio
- ça y est, j'ai compris, c'est le sac de Pinocchio
- ouais, t'as raison, je connais déjà l'histoire
- oui, dès que Pinocchio ment son nez s'allonge
- moi, je sais c'est dans Shreck²

La marionnette s'anime alors et commence à se présenter aux enfants :

- Buon Giorno i Bambini, Mi chiamo Pinocchio, E tu ?

¹ En France, à l'Ecole maternelle, les « rituels » sont l'activité par excellence du matin, dès l'arrivée des enfants en classe. C'est à la fois un moment de regroupement, d'échanges entre enfants et de déclencheurs d'activités. C'est le lieu de la mise en route de la journée avec les passages ritualisants de type : mise au point des présents, absents, date, météo, comptines, histoires et activités nouvelles.

² Dessin animé sorti en 2002.

- euh...
- oui, il te demande comment tu t'appelles ?
- tu sais parler sa langue ?
- ben, tous les matins on se dit bonjour dans toutes les langues
- Buon Giorno, c'était le bonjour de la Sorcière Befana, la sorcière d'Italie
- ah oui, mais moi j'sais juste parler français
- bonjour, c'est du français
- Dzien Dobry, c'est comme ça qu'on dit chez moi³
- Guten Tag, c'est la langue de Franz-Enno⁴
- oui, mais Pinocchio il n'est pas polonais
- non, il vient d'Italie
- ah, oui, le drapeau dans le sac
- moi, je suis déjà allé en Italie
- Buon Giorno, ça veut dire « bonjour » en italien
- C'est facile, c'est presque comme en français

Le dialogue s'instaure alors entre la marionnette articulée de Pinocchio et les enfants. Les formules de politesse permettent une première rencontre. Pinocchio, à partir de l'ensemble des objets du sac, reconstitue son histoire avec des mots en français et en italien. Il propose de passer l'année en France avec ces enfants. Au fil des activités de l'année, il apportera sa contribution en comparant les nouvelles « découvertes » des élèves avec celles de son pays. Il devient alors la mascotte de la classe, le « fil rouge » interculturel. L'accord est unanime.

Ces corpus se situent à la mi-septembre, dans une classe de l'école maternelle Jean Macé à Evreux (Eure), travaillant autour d'un projet fédérateur d'Éducation aux Langues-Cultures. Ce projet est plus amplement explicité dans les parties suivantes. Dans les exemples cités, Pinocchio se révèle comme le personnage emblématique de la culture italienne. Il va accompagner les enfants tout au long de l'année. Il sera certes le fil conducteur mais prendra aussi toute son importance vers février lorsque les enfants aborderont les Carnaval « ici et ailleurs » au regard du carnaval de Venise, entre autres.

De l'apprenti sorcier à l'apprenant

A quoi peuvent bien servir de telles séances de découverte culturelle, de comparaison linguistique, de réflexion langagière ? La question semble pertinente et nous allons tenter d'y répondre.

La politique éducative actuelle vise la généralisation progressive de l'enseignement des langues à l'école élémentaire française. Mais une telle option soulève deux interrogations : l'une liée à la construction de compétences plurielles mettant en exergue le rapport hétérogène aux savoirs, aux savoir-faire langagiers et une autre liée à l'intégration de ces pratiques dans le curriculum scolaire et dans les processus d'apprentissage en général.

³ Enfant franco-polonais de la classe.

⁴ Enfant franco-allemand de la classe.

Cela revient à pointer en amont ces formes langagières, leurs enjeux sociaux, leurs mobilisations multidimensionnelles et leurs représentations dans leur usage, dans leur transférabilité empreinte de sens et dans la construction identitaire de l'apprenant.

Or l'une des grandes préoccupations didactiques de l'enseignement des langues à l'école élémentaire réside trop souvent dans la typologie des unités lexicales à acquérir et dans les situations de communications à construire, ce qui réduit l'apprentissage des langues à une discipline nouvelle, déconnectée des autres. Dans le cadre des analyses de pratiques, nous pouvons noter que l'enseignement considère alors le jeune élève comme un très grand débutant, néophyte, de sorte que bon nombre d'enseignants de l'école élémentaire s'avouent non formés pour atteindre ces objectifs langagiers et linguistiques.

Nous constatons assez souvent que les jeunes apprenants peuvent engranger une multitude de connaissances, les stocker, les empiler sans jamais en percevoir ni le sens ni la pertinence. Plus tard dans la scolarité, nous ne pouvons que constater la déperdition des savoirs acquis et surtout l'inadéquation entre les compétences construites et leur transfert dans des situations langagières apparemment simples.

Il faut donc distinguer deux pratiques langagières : celle qui relève des modalités d'acquisition langagière et des pratiques mises en place par les apprenants ; celle qui relève des méthodes d'enseignement et de leurs différents modules transversaux.

La seconde semble être l'axe didactique majeur dans le contexte scolaire actuel. Or la première nous semble beaucoup plus importante puisque à notre sens, elle recouvre la prise de conscience de ces «savoirs », de ces «compétences » comme la possibilité de leur mise en mots, en idées, en relations, et les moyens de les faire émerger comme données analysables et transférables. En effet, il est commun de remarquer au cours de situations-problèmes types que les enfants ont souvent des questionnements, des réflexions, des représentations, des observations qui font que les enseignants sont assez mal à l'aise pour gérer ces «imprévus » didactiques.

Ces jeunes apprenants ne sont en aucun cas vierges de toute construction de savoirs et de savoir-faire langagiers lorsqu'ils entrent dans les apprentissages premiers de l'école maternelle. Même s'ils ne le démontrent pas d'emblée, les enfants ont forgé dans le milieu extra-scolaire, familial, une re-action multidimensionnelle (appuis acoustiques, phonologiques, phonétiques, syntaxiques, lexicaux...) par rapport à des discours langagiers échangés, entendus, reproduits. Ils se sont déjà organisés en auditeur libre, en acteur de la communication car sauf pathologie lourde, un enfant arrivera toujours à exprimer sa demande, son point de vue prêt à tout pour se faire comprendre.

L'apprentissage des langues cultures s'appuie sur ces processus langagiers pour mieux se structurer : il fera appel tout aussi bien aux acquis multisensoriels des enfants, qu'à leur potentiel d'analyse et leur capacité à transférer des savoirs méta. Ainsi à mon sens, le débat sur les méthodes, les unités lexicales à « faire passer », les actes de communication à construire oublie souvent que les enfants sont très différents dans leurs processus d'accès aux savoirs et dans leur exploitation scolaire.

Ce qui les différencie, c'est la synergie qu'ils mettent en mouvement entre les apports du milieu scolaire et surtout les apports extrascolaires. Ce qui les différencie, c'est à la fois la perception qu'ils ont des finalités de l'apprentissage linguistique, la compréhension qu'ils ont de ce qui s'y joue et surtout le transfert qu'ils effectuent entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils sont entrain d'apprendre.

Dans notre exemple introductif d'une situation de classe, les élèves ont pu réunir les pièces du puzzle à partir de leur propre biographie langagière et raisonnements méta pour étayer leur questionnement et arriver au terme d'un échange, d'une négociation à élucider le problème et de ce fait à l'enrichir : notamment en reliant «le Buon Giorno » à la «Sorcière Befana », ou le « Buon Giorno » au «bonjour » italien faisant écho à un voyage en Italie. La complexité

des situations-problèmes proposées va inciter l'enfant à investir tout ce qu'il a stocké jusqu'à maintenant, d'une manière implicite et explicite, à le retravailler, à l'affiner pour trouver alors sa propre démarche dans la « résolution » de l'énigme.

D'où l'intérêt didactique de débiter un apprentissage des langues-cultures en maternelle non pas dans le cadre d'une pédagogie linéaire, c'est-à-dire basée sur des acquisitions cognitives décontextualisées mais plutôt dans une démarche pluri-sensorielle, pluri-langues. L'enfant réactive ou active autrement tout ce qu'il a déjà perçu, ressenti, compris dans les apprentissages langagiers qu'il poursuit en parallèle. Il crée du lien, du liant entre les activités et construit du sens dans les langages.

De l'apprenti linguiste : entre l'implicite et l'explicite

Cette classe de maternelle prise comme sujet d'analyse travaille sur un projet de trois ans visant l'Éducation aux Langues-Cultures par les fêtes culturelles et leurs personnages emblématiques : ici en France, ailleurs dans le Monde. Les enfants abordent toujours plusieurs langues-cultures en parallèle pour y construire des passerelles culturelles mais aussi linguistiques et identitaires. En fonction des événements étudiés, les élèves sont en contact avec au moins deux langues-cultures romanes, deux langues-cultures slaves, deux langues-cultures germaniques. Les séquences d'apprentissage visent la transfert métalinguistique et pluriculturelle avec des allers-retours permanents entre la langue-culture de l'école et les langues-cultures de la classe.

Pinocchio introduit la langue-culture italienne en parallèle à la culture française, en ce début d'année qui se veut voyage initiatique à travers le Monde via un ami polyglotte.

A partir de cette option didactique, l'hétérogénéité des élèves est totalement prise en compte en étant sollicitée, reconnue et valorisée. Les apports de chacun sont complexes car diversifiés et de provenances très disparates.

Ces derniers sont le plus souvent implicites. Donc si l'on s'accorde à penser que les élèves « savent déjà beaucoup sur beaucoup de choses » il ne suffit pas de les « exposer simplement » à l'enseignement pour qu'ils réinvestissent leurs « savoirs déjà là » dans le processus d'apprentissage. Encore faut-il susciter des situations-problèmes les plus riches possibles et surtout au plus près des intérêts et des besoins de ces jeunes enfants.

Nous distinguons deux modalités d'apprentissage qui rendent compte de la construction et de l'évolution des connaissances des jeunes apprenants : l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite (Gombert, 2000 : 45). L'implicite pourrait être défini comme un processus par lequel les comportements s'adaptent progressivement aux spécificités des situations, souvent à l'insu de l'enfant. Celui-ci va être alors confronté à un environnement structuré, complexe, dont il va tenir compte dans ses réactions, dans ses représentations et donc dans sa construction identitaire. Ce type de processus joue alors un rôle important dans les apprentissages langagiers. Dans cette classe de maternelle, l'enseignante fait systématiquement les rituels en plusieurs langues. Les formules de politesse (bonjour, je m'appelle, les chiffres, le comptage des élèves, les comptines, les contes...) sont repris en trois, quatre langues en parallèle avec la langue de l'école (en l'occurrence le français). Ces activités ritualisées sont intégrées au même titre que l'appel des enfants ou la présentation du programme de la semaine. C'est une ouverture plurilingue, multisensorielle qui s'imprègne aussi bien dans le cerveau gauche de l'enfant, celui de la cognition, que dans le cerveau droit, celui de l'imagination, de la sensibilité (Trocmé-Fabre, 1983).

De plus à partir de cet exemple recueilli durant les rituels du matin :

- Bonjour, c'est Bonjour dans ma langue

- oui, mais moi je dis « Bonjour »
- c'est la langue de Sébastien, il est de la Martinique
- ma mère me parle toujours en allemand
- Bonjour, Buon Giorno, Bonjour, Guten Tag....
- c'est toujours les mêmes mots qu'on entend
- pas en allemand
- si en allemand Franz-Enno nous a dit que Tag, ça voulait dire Jour
- moi, je sais que c'est pas de l'anglais parce qu' en anglais, c'est Hello !
- Jour, c'est pas Hello !
- mais non, Hello, c'est Bonjour
- oui, Dora, l'exploratrice⁵ elle parle anglais

Nous pouvons remarquer comme le souligne Gombert (2005 : 62), que « *dès la rencontre répétée d'expressions orales, écrites stables, les régularités concernant d'une part les configurations visuelles (régularités orthographiques), d'autre part les significations associées aux régularités graphophonologiques et grapho-morphologiques, engendrent des processus d'apprentissage implicite* ».

En effet, l'école maternelle dans un tel projet s'efforce de mobiliser l'attention des jeunes apprenants sur l'écrit en général. Cela ne peut se faire que dans des situations ritualisées, insérées dans des activités suffisamment porteuses de sens pour être acceptées, comprises et transférables. Les élèves sont encouragés à se remémorer les mots qu'ils connaissent déjà dans la langue de l'école en l'occurrence le français, à les reproduire sous les formes les plus diverses (comptines inventées, lettres aux correspondants, dictionnaire de classe...). Proposer aux enfants des activités en langues autres, c'est leur permettre alors d'établir de réelles passerelles linguistiques entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils découvrent dans d'autres langues. De plus, en s'appuyant sur la production d'écrit, les enfants intègrent mieux les correspondances grapho-phonologiques. En effet dans ce recours aux langues autres, les « jeux phonologiques » les incitent à manipuler des mots écrits pour y déceler des constances, des régularités, des exceptions, de s'inscrire alors dans une réelle réflexion sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes en faisant apparaître que les identités et différences audibles à l'oral sont également visibles à l'écrit.

De même, le travail sur la morphologie, c'est-à-dire la composition des mots en unités de sens, permet de constituer des familles de mots, de les analyser sans qu'il y ait antinomie entre analyse des mots et sens. Jouer avec le « bonjou » créole et le « bonjour » français permet de sensibiliser les enfants aux différentes dimensions de la langue, des langues, et de les préparer aux connaissances linguistiques qu'ils devront maîtriser plus tard.

La multiplication des situations d'oral impliquant une démultiplication des vocables et des expressions employées dans la langue de l'école étaye chez l'enfant une démarche de recherche de sens, de corrélation entre tous les vecteurs langagiers.

Les apprentissages implicites s'en trouvent ainsi décuplés. Ils concernent aussi bien à l'oral la façon d'associer des groupes de lettres et des sons prononcés, des vocables et des phonèmes. Peu à peu les jeunes enfants demandent la signification d'un oral par sa justification écrite :

⁵ « Dora l'exploratrice » est un dessin animé très connu des jeunes enfants. Il est diffusé très régulièrement sur la troisième chaîne française de télévision.

« Qu'est-ce qui est écrit ? Tu peux me l'écrire ? Comment ça s'écrit ? » Pour eux, l'oral implique un certain écrit et l'écrit peut « s'entendre » déjà à partir de vocables « affectifs » comme leur prénom, les noms de papa, maman, mais aussi à partir de la banque de données dans la classe, à savoir les prénoms des copains, les jours de la semaine, les premières de couvertures des albums...

Cette habitude aux caractéristiques de l'écrit est importante pour les apprentissages ultérieurs d'où la nécessité de manipuler beaucoup l'oral et l'écrit en les ouvrant à des champs linguistiques nouveaux, complexes comme les langues. De même que l'apprentissage implicite devance l'école, il la dépassera car il se poursuit tant que l'enfant usera de pratiques langagières pour s'exprimer et comprendre le Monde qui l'entoure. Il ne s'arrête pas avec la fin de l'enseignement scolaire des langues. Prendre en compte le versant implicite de l'apprentissage ne diminue en rien l'importance de son versant conscient qui demande que l'élève comprenne les règles à appliquer et fasse les efforts nécessaires à leur appropriation.

Plus la situation-problème sera riche donc complexe, plus l'enfant pourra y trouver des repères et se construire un début de remarque, voire d'analyse.

Comme le souligne de nouveau Gombert (2000) : « *les effets de l'apprentissage explicite correspondent à l'effet direct de l'enseignement* ». Il s'agit notamment :

- des effets de l'apprentissage explicite sur les spécificités syntaxiques, grammaticales et orthographiques, tant que les habilités implicites ne sont pas suffisantes ;
- des effets de l'apprentissage explicite de la morphologie écrite, qui permet de gérer les différents alphabets rencontrés.

Le jeune apprenant se verra ainsi muni d'une part de savoirs et de compétences disponibles pour le « pilotage » conscient de ses pratiques langagières et de ses « manipulations » plurilingues et d'autre part d'automatismes suffisamment signifiants pour être acceptés et intégrés comme des passages incontournables pour une réelle communication :

De l'explicite aux savoirs croisés : Pensée divergente et convergence d'intérêts

Comme nous venons de le montrer, le jeune apprenant ne sait pas encore parler une langue, au sens linguistique du terme, cependant, au contact des langues, langue de la famille, de l'école et langues autres, il s'installe dans des habitudes, des rituels d'analyse, de réflexion et d'anticipation sur le sens même de ce qu'il entend, comprend, ressent.

Nous savons aujourd'hui qu'il ne suffit plus d'enseigner, il faut aussi que les élèves apprennent : le savoir est une construction des apprenants.

De Vecchi (1987) souligne que dans le mot apprendre, il y a justement « prendre », ce qui renvoie à un apprenant plutôt acteur qui prend partout et depuis toujours. L'activité de construction des savoirs est bien au cœur du curriculum scolaire. A ce propos Albert Jacquard (1978 : 25) souligne même que « *l'apprenant devrait devenir son propre créateur de savoirs, devenant ainsi un sujet qui choisit son devenir et non un objet subissant sa fabrication* ».

Pierre Clauzard (2000) constate qu'il y a une croissance galopante des savoirs et qu'il est créé artificiellement des « yaltas » dans les têtes avec des compartiments disciplinaires excessifs. Alors ce constat redonnerait réellement du sens et aussi du prix aux projets scolaires transversaux.

Il arrive, nombre de fois, qu'un enseignant prenne conscience que ce qui a été retenu ne correspond pas à ce qu'il a essayé de faire passer. De même nous ne sommes pas maître de ce que nos élèves feront de nos propos. L'écart est tel parfois qu'aucun élève ne peut

correctement émettre une hypothèse ou trouver une réponse face à un problème qui ne fait pas sens, qui est trop à «l'extérieur» des intérêts et des besoins. Philippe Perrenoud (1994) développe un exemple éloquent dans le cas du français, langue de l'école. La première fois qu'on demande à des élèves de faire une rédaction, même s'il s'agit d'un sujet simple, aucun ne parvient à réaliser un travail correct, original ou structuré. C'est la correction qui éclairera certains élèves sur le sens de cette activité. D'autres resteront muets devant des portraits de personnes de leur entourage ou des mémoires de vacances à rédiger. Nous oscillons alors entre des élèves pour lesquels la technique prend le pas sur la narration et inversement sur le plan du sens. Philippe Perrenoud (*op. cit.* : 64) explique que cette tâche est éminemment culturelle : « *la culture est une ressource face aux tâches scolaires, de mille manières, mais peut-être d'abord parce qu'elle permet de construire du sens et de trouver la «bonne distance» face aux attentes de l'école* ».

Certes ces remarques, nous les avons toutes émises en tant qu'enseignants mais peu de réponses didactiques concrètes ont pu être trouvées sinon la lucidité de constater qu'il y avait problème entre la consigne de départ et le résultat obtenu.

Alors, faire pour faire ne serait-il pas un invariant dans les compilations d'erreurs scolaires ? Les élèves ne se posent pas souvent la question du comment et du pourquoi. Et faute de sens et de savoirs croisés, ils s'adaptent et finissent par de savants calculs à déterminer l'âge du capitaine avec pour éléments la hauteur du mât, le périmètre des voiles et la profondeur de la coque du bateau. Cet exemple des mathématiques est tout à fait adapté à l'apprentissage des langues.

Si apprendre équivaut à faire «tourner la machine», celle-ci tourne à vide. L'apprenant doit éprouver le savoir comme une implication de lui-même afin que la machine fonctionne avec du sens. Philippe Clauzard (2000 : 5) affirme même que « *donner du sens à une activité, ce serait donc agir de telle sorte que l'apprenant soit présent et qu'il ressente l'intérêt du sujet abordé en fonction de sa propre histoire* ».

Ce qui importe à l'élève est globalement d'apprendre quelque chose qui le concerne.

Gérard De Vecchi (1987 : 102) note que : « *donner un savoir, sans être préoccupé de le faire précéder d'une prise de conscience de son besoin par les apprenants eux-mêmes, c'est induire une perte de goût de la recherche de sens et c'est inciter les élèves à aller ailleurs* ».

Souvent l'enseignant anticipe le besoin au détriment de la stimulation de la curiosité et de l'esprit d'entreprise. Il faudrait alors substituer à l'obligation de réaliser une tâche, le besoin éprouvé d'acquérir des compétences transversales.

Mais comment ?

Quand Pinocchio rencontre les langues-cultures : de la diversité au fondement

La pédagogie par objectifs a su faire émerger des besoins procéduraux à acquérir pour atteindre les objectifs de compétences que l'enseignant a définis (apprendre les phrases type de communication pour répondre d'une manière adéquate aux exercices de systématisation de la langue cible). Cette pédagogie eut le grand mérite d'éviter les attitudes attentistes en suscitant parfois des situations artificielles par des juxtapositions de savoirs quelque peu éparses pour l'apprenant. Cette démarche découpe le savoir en petites «tranches» correspondant chacune à un objectif notionnel trop délimité et à une absence de réel et de concret : c'est en quelque sorte les wagons du train. Pourtant faire apparaître une problématique (faire avancer le train avec l'ensemble de ses wagons) semble finalement le sens propre de toute démarche pédagogique. Il semble très opportun de présenter aux élèves des situations complexes en correspondance avec des séquences confrontant l'apprenant à une

réalité contradictoire avec sa vision des faits ou l'analyse première qu'il a faite. L'élève devra alors se pencher sur un objet avec ce qu'il croit savoir, ce qu'il voit et comparer avec une réalité autre. Il fera alors l'apprentissage d'une certaine dialectique entre des variations et des constantes.

Nous pourrions adapter ce constat à la didactique des langues. En effet celle mise en place dans cette classe de maternelle vise cet espace de rencontre avec l'Autre, cette proximité de la distance qui engendre tout un travail sur soi, sur ce que l'on amène avec soi et sur tout ce que l'école apporte avec elle.

Martine Abdallah-Pretceille (1996 : 1) parle « *d'ouverture plurielle interculturelle* » pour se construire un sentiment identitaire.

Christiane Perregaux (1995 : 54) souligne que « *cette nécessité d'ouvrir l'espace scolaire au plurilinguisme a trouvé des convergences entre plusieurs domaines concernés par :*

- *les représentations sociales et leur poids dans les changements de regard sur la réalité*
- *les questions d'échecs et de réussites scolaires et le rôle de la langue dans ces processus*
- *les travaux anglais du courant « Awareness of language »⁶*
- *l'enseignement des langues dans l'école ou l'enseignement dans d'autres langues*
- *le développement des habilités métalinguistiques et leur rôle dans l'apprentissage de l'écrit*
- *la construction d'attitudes d'ouverture pour toutes les communautés quelle que soit la langue qu'ils parlent »*

Autrement dit, dans une telle démarche d'ouverture aux langues-cultures par le travail conjoint sur plusieurs langues, y compris la langue de l'école, les savoirs « déjà là », ont toute la latitude possible pour être mis en lumière, exploités et structurés. Globalement, la tâche de l'école consiste à préparer les élèves afin qu'ils disposent de savoir-faire langagiers qui leur permettront d'agir avec efficacité dans leur environnement. Mais aussi de connaissances, attitudes, représentations qui soient « en phase » avec ces savoir-faire et leur permettent de donner du sens à leurs activités langagières et à celles d'autrui. Jean-François de Pietro (1998 : 19) affirme : « *il s'agit de faire en sorte d'amener les enfants à communiquer de façon plus consciente, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur transmettre des références de cultures partagées qui expriment leur appartenance à une même communauté de langue(s), à un environnement langagier commun* ». Alors cette didactique d'ouverture, à partir des travaux de l'anglais Éric Hawkins (1992), à savoir l'ouverture aux langues-cultures pour une construction langagière et identitaire pertinentes car suffisamment porteuses de sens pour l'enfant, semble être, dans cet exemple de classe maternelle, une autre manière d'aborder l'étude du langage. Travailler toujours en savoirs croisés sur les fêtes culturelles, les personnages emblématiques des cultures, les us et coutumes des pays et les rituels communs à tous (jours de la semaine, formules de politesse, chiffres...) a pour but de doter les élèves d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes relatifs tout à la fois au français, en tant que langue de l'école représentative d'une certaine identité collective et langue comme vecteur d'apprentissage. Ces activités transversales prennent ainsi en compte, comme élément essentiel de la démarche, à la fois le rapport que chacun entretient avec son « milieu langagier » et sa « biographie langagière »

En effet, le milieu langagier nous renvoie à l'environnement culturel proche dans lequel vit évolue et se construit l'enfant : c'est en quelque sorte sa source « d'approvisionnement ».

⁶ D'où découle le type d'activités que nous présentons dans cet article.

En conséquence, la biographie langagière nous renvoie à un environnement culturel plus lointain et plus large, faisant appel à toute « l'Histoire » de l'enfant à ses mises en réseau de connexions diverses et complexes.

Nous pouvons alors affirmer que les enfants viennent de tout horizon avec leur propre ADN en matière de langage et donc de rapport au monde.

Nous pouvons ainsi suggérer un enseignement pluriel des langues plutôt qu'un enseignement unique d'une langue pour mettre ainsi en valeur et en évidence la pluralité des « formations » langagières et donc culturelles de ces enfants.

Cet enseignement porte sur des langues que l'école n'a pas nécessairement pour ambition d'enseigner. Elle les aborde non pas tant en vue d'une maîtrise pratique qu'en tant qu'elle fonde des apprentissages métalangagiers d'une part (connaissances et attitudes sur les langues), transversaux d'autre part (développement de savoir-faire utiles entre autres aux apprentissages linguistiques : capacité de discrimination auditive, capacités de comparaison et d'analyse...).

Dans le cas de notre Pinocchio, celui-ci a servi de prétexte à l'entrée dans la culture italienne comme la sorcière Baba Yaga a permis de pénétrer la culture slave et dans l'écriture cyrillique. Mais ce type de projet vise très rapidement une démarche de type socio-constructiviste interculturelle et métalinguistique. Que les enfants chantent « Frères Jacques » en russe, polonais, allemand ou arabe, qu'ils entendent l'histoire du « Chaperon Rouge » en plusieurs langues, qu'ils écrivent leur prénom avec différents alphabets, y compris les hiéroglyphes, qu'ils comptent avec différentes numérations chinoise, arabe..., nous avons toujours comme objectif la confrontation des points de vue apportés par les enfants monolingues et plurilingues. Que les enfants travaillant régulièrement sur les jours de la semaine en plusieurs langues, découvrent la structuration des différents vocables et leurs régularités (les jours en allemand finissent par TAG, en anglais par DAY, en français par DI...), cela nous semble un étayage très pertinent quant à la structuration de la langue de l'école et quant à l'émergence d'une analyse très signifiante des pratiques langagières.

L'exemple de Pinocchio n'est que la face connue de l'iceberg. Mais il a permis de mettre en œuvre une réelle démarche didactique rigoureuse grâce à laquelle l'enseignant permet à ses élèves de construire des connaissances plurielles et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (observation, comparaison et classement de matériaux, établissement d'hypothèses, élaboration de règles...), tout en les ouvrant à la diversité linguistique et culturelle. La classe devient alors un véritable laboratoire de découverte dans lequel chacun et chacune a quelque chose à apporter et quelque chose à apprendre.

Les apports potentiels de cette ouverture aux langues pour une plus grande prise en compte des savoirs « déjà là », ne deviennent naturellement effectifs que dans la mesure où l'équipe éducative construit, met en pratique des outils concrets pour conduire ces projets dans la classe. Les deux projets cités en référence ont élaboré en partenariat avec des enseignants de terrain des séries d'outils transversaux très pertinents et très ciblés au niveau des intérêts et besoins de ce jeune type d'enfants. Ces unités didactiques abordent divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement les activités d'apprentissage sur une pluralité des langues (ou dialectes) de tous statuts, enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde). Elles visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que des savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l'école. Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle...) et métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos. Le « détour » par d'autres langues, qui est constitutif de ces démarches, aide en outre les élèves à construire le langage comme objet d'étude, de réflexion, d'observation. Enfin elles s'adressent à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une

ou plusieurs langues autres que celle de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent qu'une seule langue, à la fois maternelle et scolaire, et qui pourront, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres, travailler avec elles et, ainsi, se décentrer par rapport à leur première langue. Ces démarches ont ainsi une orientation à la fois linguistique et cognitive (compréhension du fonctionnement des langues), sociolinguistique (légitimation de la diversité des langues avec une reconnaissance des langues associées à la migration), psychologique (par la décentration par rapport à la langue première).

Enfin ces unités abordent différentes problématiques linguistiques et culturelles.

Voici quelques exemples de dossiers sur la quinzaine réalisée :

-« Les fruits et les légumes en tous genres » : y sont abordées les notions de « genre » où la *tomate* devient masculine (espagnol *el tomate*, italien, *il pomodoro*), les expressions culturelles selon les pays...

-« Les comptines venues d'ailleurs » : des chants issus du patrimoine oral, repris dans leur version en différentes langues avec aussi l'accent mis sur la prosodie, la phonologie, les rythmes, les rimes...

-« Le voleur de mots » : le point de départ est un conte dans lequel quelqu'un s'est mis à voler les mots d'une communauté linguistique

-« Les animaux ont la parole » : les onomatopées des animaux les plus représentatifs des pays en extrapolant aux onomatopées les plus connues, culturellement parlant (la sirène des pompiers, des ambulances, le tintement des cloches des églises...).

« Les Normes différences »

Si nous avons pu noter le rôle primordial de médiateur joué par les langues dans les processus langagiers, nous devons l'évaluer pour à la fois aider l'enfant à se situer dans son apprentissage et pour inciter l'enseignant à s'adapter aux imprévus et à savoir gérer les représentations mentales des élèves.

Dans le cas de cette classe de maternelle, le recours à l'outil évaluateur «Portfolio» a été d'une très grande richesse. Celui-ci s'est présenté sous la forme d'un recueil personnel des travaux, découvertes des enfants aussi bien au niveau des langues qu'au niveau de leur propre langue et des cultures s'y référant. Chaque enfant ayant le sien, personnel et personnalisé en fonction de sa biographie, de son histoire familiale plurilingue ou monolingue. D'une manière générale, l'élève est très fier de ce recueil car il illustre ses propres processus avec ses réussites, ses questionnements et ses «chemins de traverse». Le Portfolio marque ainsi une étape dans les apprentissages en y notant : «ce que je savais déjà / ce que j'ai découvert / ce que je ne savais pas faire / ce que j'arrive maintenant à faire / je m'interroge toujours sur / j'aimerais approfondir / j'ai découvert ceci sur les langues, sur ma langue. Accompagnent toutes ces réflexions des documents recueillis, engrangés par l'élève tout au cours de l'année scolaire et qui vont lui permettre de créer une sorte de «carnet du voyageur». De plus, il ne suffit pas de rassembler les documents, il faut aussi savoir les expliquer et expliquer les raisons de son choix. La réflexion doit aussi bien porter sur l'organisation même du Portfolio, puisqu'il ne s'agit pas de tout mettre, mais de faire un choix raisonné. L'évaluation et la communication aux autres permettent de rendre ces raisons explicites. Ces dernières sont très formatrices dans une notion de parcours et non plus dans un concept de sanction. Dans cette classe de maternelle (il faut rappeler que ce sont des enfants de 5 ans), les jeunes apprenants ont pris conscience à leur échelle de leur procédure cognitive. À la différence du processus cognitif qui est considéré comme le processus d'apprentissage complexe d'activités de type perception, compréhension en lecture par exemple, nous parlons ici volontairement de

procédure cognitive qui est une activité mentale intentionnelle et stratégique. En clair, elle est finalisée et permet de résoudre un problème, d'accomplir une tâche, d'atteindre un but ou un sous-but en s'appuyant sur des caractéristiques du fonctionnement cognitif, c'est-à-dire sur les processus et les représentations des savoirs et des connaissances en mémoire : les « déjà là ». Ces procédures cognitives mises en jeu par les élèves varient en fonction des représentations initiales de l'apprenant et de ses savoirs métacognitifs. Certes l'enfant met en jeu des procédures qui ne sont pas toujours efficaces mais le rôle de l'enseignant est ici de développer, grâce à un enseignement explicite, ces connaissances méta et d'installer des instances de contrôles, de comparaison, de négociation d'hypothèse et de médiation. L'ensemble de ces apports créant une synergie telle que cela rejoint la didactique de la spirale, de l'hélice, relevée par Hélène Trocmé-Fabre (1983), en soulignant que « tout est lié dans tout ». Enfin le Portfolio est la personnalisation de son apprentissage. Il est soigné et de ce fait est le reflet de soi à présenter aux autres. Dans le cas présent il s'est révélé comme très formateur car sous un cadre normé de base (les items étant plus ou moins imposés), il a pu créer la différence et la reconnaître, d'où « les Normes Différences ».

Vers un apprentissage langagier, culturel, pluriel et citoyen

« *Enseigner est un métier impossible* » disait Freud. *Et pourtant indispensable au « petit homme »*. De nombreuses études ont souligné les facteurs sociaux voire affectifs des échecs scolaires, rarement furent incriminées les pratiques, la formation même, l'attitude pédagogique et la méthode didactique. Dans une enquête relevée par Philippe Clauzard (2000 : 10) sur la problématique « Faire construire des savoirs », un enseignant de collège a déclaré ceci :

« *Faire construire un savoir en classe, c'est :*

- *faire répéter*
- *faire observer*
- *faire répéter*
- *faire imiter*
- *faire répéter*

Et, pour moi, espérer mais douter que cela suffise.»

Les enfants ont surtout l'envie de savoir mais pas forcément le désir d'apprendre. Cela place l'enseignant devant un paradoxe important. Dès qu'ils se posent une question, dès qu'ils rencontrent un problème, les élèves voudraient avoir la réponse. Un savoir est un but que l'on voudrait atteindre rapidement. Mais dans beaucoup de cas, le savoir est renvoyé à plus tard, parce qu'apprendre est un processus complexe, parfois fastidieux et demandant un temps plus ou moins long. Un savoir concret peut s'obtenir rapidement. Un savoir abstrait, comme celui que l'école cherche souvent à construire, demande du temps.

Aussi l'apprentissage résulte d'une interaction qui est plus qu'une simple circulation d'informations et qui met aux prises l'apprenant avec le monde, le monde des objets, autant que le monde des autres, un apprenant qui sait déjà quelque chose et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit. C'est la zone proximale de développement de Vygotski (1935) dans le sens où les conditions d'apprentissage, les situations-problèmes mises en place, les types d'accompagnements d'adultes ou l'étayage entre pairs incitent l'enfant à des processus d'apprentissage effectifs car contextualisés.

Philippe Meirieu (1995 : 112) affirme que « *l'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets et où travaillent et s'articulent, jamais très facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux* ». Cette assertion du pédagogue rejoint l'un des aspects fondamentaux que souligne la conception cognitive actuelle de

l'apprentissage, à savoir : la reconnaissance du rôle primordial que jouent les connaissances antérieures sur l'apprentissage (Giordan, 1987) Le seul et véritable apprentissage significatif est celui qui résulte de la mise en relation d'une nouvelle connaissance avec un ensemble de connaissances pertinentes acquises antérieurement et qui se sont déjà «emmagasinées» et organisées de façon systématique dans la structure cognitive de l'apprenant.

Il y a donc, certes, «à-prendre», mais ce qui est «à-prendre» (l'objet) ne peut faire sens (objet de sens) que s'il fait lien. « *Apprendre c'est faire des liens* » (Bruner, 1983 : 92)

Michel Develay (1994 : 8) remarque qu'« à ne pas s'intéresser au sens on oublie l'essence de l'apprentissage qui réside dans “l'apprends-tissage”, dans la capacité à relier, dans ce que certains pourraient nommer la *reliance*. La *reliance* entre les savoirs que l'on découvre en classe, mais aussi la *reliance* entre soi et le monde que l'école offre à l'enfant ».

Alors nous pourrions conclure provisoirement que le cycle des apprentissages premiers, à savoir la maternelle et le cours préparatoire, est un formidable tremplin pour la construction de processus d'apprentissages multiples. On pourra y noter certes le jeune âge des enfants, leur capacité à engranger une multitudes de petits savoirs qui font de grandes connaissances, leur plasticité à ressentir, repérer, reproduire, partager des sensations, des impressions sonores en en usant comme des jeux acoustiques, à émettre des hypothèses et à les négocier sur l'infiniment petit ou l'infiniment grand... On pourra ainsi reconnaître que ces apprentissages premiers ne le sont pas totalement pour tous mais que la structure pédagogique en tout cas de l'école maternelle permet l'éclosion de toutes les sensibilités et la prise en compte des différentes facettes des personnalités.

Par conséquent, les savoirs cachés étayent les savoirs acquis dans la mesure où la didactique de ce cycle en particulier contribue à la construction de la classe comme un espace pluriel dans une société toute aussi plurielle.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris.
- AMIGUES R., ZERBBATO-POUDOU M.-T., 2000, *Comment l'enfant devient élève ? Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, Paris.
- ASTOLFI J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris.
- BOGAARDS P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, collection LAL, Hatier, Paris.
- BOURDIEU P., 1989, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- BRONCKART J.-P., DOLZ J., 1999, *La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières*, collection Raisons éducatives 2, De Boeck, Bruxelles.
- BRUNER J., 1983, *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*, Presses universitaires de France, Paris.
- CALVIN M.-J., 1993, *Deux cerveaux pour la classe*, Nathan, Paris.
- CANDELIER M., 1998, «L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen “Evlang” », dans Billiez J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL-Lidilem, Grenoble, pp. 299-308.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International, Paris.
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris.

- CLAUZARD P., 2000, « Des Yaltas dans les têtes », article en ligne sur le site classedu.free.fr, pp. 1-4.
- COLLECTIF, 1999, *L'École au cœur des cultures, actes du congrès de la FNAREN*, Lille 1998.
- COLLECTIF, 1999, *Cultures et Médiations*, revue *Enfances et Psy*, n°6.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DELAMOTTE R., FRANCOIS F., PORCHER L., 1997, *Langage, éthique, éducation, perspectives croisées*, Publications de l'Université de Rouen.
- DELBOS G., JORION P., 1994, *La transmission des savoirs*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- DELEVAY M., 1994, « Apprenti-sages, Educations »; dans *Emergences*, n° 1, Villeneuve d'Asq, pp. 4-10.
- DE PIETRO J.-F., 1998, « La diversité au fondement des activités réflexives », dans *Repères* n°27, pp. 1-21.
- GARDNER H., 1993, *Les intelligences multiples*, Retz, Paris.
- GIORDAN A., DE VECCHI G., 1987, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- GOMBERT J.-E., 2005, « Ecrire pour lire », dans *dossier Ecole Infantile*, avril 2005, Nathan, Paris.
- GOMBER J.-E., 2000, *Enseigner la lecture au cycle II*, Nathan, Paris.
- HAWKINS E., 1987, *Awareness of language : an introduction*, Cambridge University Press.
- HUBER M., CHAUTARD P., 2001, *Les savoirs cachés des enseignants*, L'Harmattan, Paris.
- ISRAEL L., 1995, *Cerveau droit, cerveau gauche, cultures et civilisations*, Plon, Paris.
- JACQUARD A., 1978, *Eloge de la différence*, Seuil, Paris.
- KARMILOFF K., KARMILOFF-SMITH A., 2001, *Comment les enfants entrent dans le langage*, Retz, Paris.
- MEIRIEU P., 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris.
- PERDEREAU-BILSKI M.-P., 2001, « Baba Yaga, c'est un mot russe né ailleurs », dans Zarate G. (dir.), *Actes du colloque Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CNDP Basse Normandie, pp. 193-202.
- PERDEREAU-BILSKI M.-P., 2001, « Des langues-cultures autres à la culture de sa langue maternelle : vers un plurilinguisme culturel dès la petite enfance », dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, pp.129-150.
- PERREGAUX C., 1995, « Quand l'école accueille Pierre, Pedro et Cie ! », dans *Tema Babylonia*, n°2, pp. 51-55.
- PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.
- PIERROT A., 2002, *Grammaire française de l'intégration*, Fabert, Paris.
- PORCHER L. (dir.), 1992, *Les auto-apprentissages*, Hachette, Paris.
- PROT B., 2003, *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*, Albin Michel, Paris.
- SALOME J., 1995, *Charte de vie relationnelle à l'école*, Albin Michel, Paris.
- TROCME-FABRE H., 1983, *J'apprends donc je suis*, Editions de l'Organisation, Paris.
- VYGOTSKI L. S., 1935-1985, *Le langage et la pensée*, Editions Sociales, Paris.
- VOGEL K., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli