



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*

LES ANCRAGES SOCIO-AFFECTIFS : UN DEFI EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

Marie-José Barbot

Université de Lille 3 – UMR 8528 SILEX

Ne pas parler sa langue maternelle, habiter des sonorités, des logiques coupées de la mémoire nocturne du corps, du sommeil aigre-doux de l'enfance. Porter en soi comme un caveau secret, ou comme un enfant handicapé-chéri et inutile – ce langage d'autrefois qui se fane sans jamais vous quitter. Vous vous perfectionnez dans un autre instrument, comme on s'exprime avec l'algèbre ou le violon. Vous pouvez devenir virtuose avec ce nouvel artifice qui vous procure d'ailleurs un nouveau corps, tout aussi artificiel, sublimé - certains disent sublime. Vous avez le sentiment que la nouvelle langue est votre résurrection : nouvelle peau, nouveau sexe (...). Dupe, vous ne l'êtes pas non plus. Tout au plus êtes-vous croyant, prêt à tous les apprentissages, à tous les âges, pour atteindre - dans cette parole des autres imaginée comme parfaitement assimilée un jour – Dieu sait quel idéal, par delà l'aveu implicite d'une déception due à l'origine qui n'a pas tenu sa promesse.

(Julia Kristeva, 1988)

1. Problématique : accompagner des processus

L'approche anthropologique des langues et des cultures, le courant de l'éveil au langage et le développement des neurosciences impliquent pour l'enseignant de prendre en compte les composantes psycho-affectives et cognitives qui interviennent dans les processus d'apprentissage des langues, le « déjà là ». Toutefois l'apprentissage est un processus complexe qui opère des régulations, des réajustements, des équilibrages (Giordan, 1998), et accéder à l'économie psychique de l'individu qui s'inscrit peut-être dans un *entre deux*

(Sibony, 1998) est difficile. Cela pose en regard la question du rôle de l'enseignant par rapport à ces processus et non plus seulement à des contenus. Son rôle n'est plus écrit, mais improvisé comme le soulignait déjà Richterich (1985). Permettre à l'apprenant de s'approprier de ses potentialités, d'activer la *zone proximale de développement* qui est la sienne et d'obtenir les résultats correspond à une visée que l'on peut qualifier d'autonomisation de l'enfant (Vayer, 1993). Cette perspective constitue un changement de paradigme dans lequel la formation classique des enseignants n'est plus pertinente : la diversité est au cœur des modalités de formation à concevoir.

Prendre en compte l'apprenant implique que l'enseignant lui-même se connaisse et soit capable d'objectivation, qu'il soit lui-même autonome, c'est-à-dire en mesure de réagir et d'intervenir en fonction de l'environnement, de s'adapter à des interlocuteurs qui peuvent se référer à des valeurs ou à des normes qui ne sont pas les siennes (Little, 1995). Qu'il puisse également se décentrer par rapport à une langue qui lui a été inculquée et qu'il considère comme la sienne. C'est le cas par exemple de professeurs vietnamiens se définissant comme francophones qui ne comprennent pas toujours les réticences de leurs élèves pour qui le français reste un objet scolaire. Peut-on et comment parvenir à préparer à ce que je propose de désigner comme une fonction d'accompagnement autonomisant ? Accompagnement dont le contrat entre enseignant et apprenant est un changement sur le plan des apprentissages. Pour l'enseignant, cela signifie être à l'écoute et non se projeter, prendre conscience de variables spécifiques sans les juger, gérer à la fois du collectif et de l'individuel. L'enjeu est donc de prendre en compte un processus complexe et de se situer, pour l'enseignant également, du côté des savoir-être. Or si l'université maîtrise la médiation de savoirs scientifiques (appropriation et production), il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de préparer de futurs enseignants à accompagner des processus. Mon hypothèse est que, pour identifier et valoriser les ancrages socio-affectifs des enfants, il est indispensable de prendre conscience soi-même de processus de changements et d'apprentissage dans un contexte culturel et linguistique étranger. A partir de cette expérience, une modélisation peut être construite qui donne des outils au futur enseignant. Il s'agit de prendre conscience que l'expérience de la confrontation du *déjà là* avec un environnement nouveau peut être féconde mais aussi violente, déstabilisante et de découvrir à quelles conditions on peut éviter que s'opèrent des clivages.

Il s'agit aussi de déjouer le piège du particularisme et de savoir mettre en place des activités cognitives qui mobilisent tous les apprenants. Comme le souligne Abdhallah-Preteuille, qui préconise une *épistémologie de l'hétérogénéité* (2003), il serait dangereux d'oublier qu'il faut maintenir un haut niveau d'exigence pédagogique en mesure de mener tous les apprenants vers la réussite en ne variant que les chemins. Faire l'éloge de la différence pourrait même contribuer à justifier des systèmes sociaux fondés sur l'inégalité des hommes.

Nous présenterons les résultats d'une recherche-action qui paraissent modélisables en formation d'enseignants FLE appelés à prendre en compte la complexité, l'hétérogénéité et des métissages de valeurs, de normes et de structures. Puis nous proposerons à partir de cette recherche de définir comment le « déjà là » se décline dans différents facteurs.

2. Cadre théorique et méthodologique

Mes recherches visent la prise en compte de l'apprenant et se fondent sur les théories suivantes qui s'articulent dans une théorie de la complexité (Morin 1986, 1990) :

- Une anthropologie en mesure de définir les rapports entre les sujets, leurs besoins et leurs évolutions sur le plan langagier et culturel. La psychologie différentielle rappelle qu'une approche scientifique de la notion de différence exige une vigilance sur le plan éthique et

méthodologique. On ne peut encore adopter de conclusion quant aux causes des différences, comme le souligne Reuchlin (1993 : 213) :

« *Le génome de l'enfant contribue aussi à déterminer les choix qu'il fait relativement à son milieu, ses activités, etc. On remarquera cependant que cette détermination en partie génétique des conditions de milieu fonctionne vraisemblablement surtout dans les groupes sociaux où ces conditions ne sont pas trop impérativement fixées par des déterminants tout à fait extérieurs au génome des individus.* »

Or la scolarisation en langue étrangère introduit précisément des facteurs nouveaux qui renvoient à des types d'identification hétérogènes. En fait, on peut noter avec Reuchlin une prise de conscience croissante de la complexité des écarts qui conduit à plusieurs définitions des différences et de leurs degrés. Les variations sont à la fois personnelles et communautaires : « *Des individus différents ne se comportent pas de façon identique, chaque individu a une façon relativement prévisible de réagir à une situation donnée, chaque collectivité possède des caractéristiques relativement stables.* » (Reuchlin, 1993 : 7). Toutefois il convient également de rappeler le principe de *vicariance* selon lequel, dans une situation, plusieurs processus peuvent se substituer les uns aux autres, même si certains sont préférentiels. La notion d'*évocabilité* désigne l'utilisation de processus préférentiels qui ont le plus d'efficacité. Cependant les autres processus ne sont pas exclus et peuvent être activés et développés ; la dynamique activée par les environnements d'apprentissages devrait y parvenir.

- Le constructivisme, qui, en tant que théorie psychologique de l'acquisition des connaissances, met l'accent sur le caractère actif et productif des processus cognitifs. Ce qui est certain, dans la perspective constructiviste¹ où nous nous plaçons, c'est que rien n'est donné de l'extérieur. Il y a donc interaction dynamique entre le monde extérieur et nous-mêmes.

- Les travaux socioconstructivistes de L. Vygotsky, qui souligne avec le concept de *zone proximale de développement* la nécessité pour l'enseignant de partir des ancrages et du potentiel de l'apprenant car des rapports d'interdépendance s'établissent entre le développement de l'enfant et l'apprentissage scolaire. Une série de processus de développement interne, accessibles au départ seulement dans la communication avec l'adulte ou avec les camarades, va s'intérioriser et devenir « une conquête » propre de l'enfant. Considéré de ce point de vue, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement mental de l'enfant, mais active le développement mental de l'enfant en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui (Schneuwly et Bronckart, 1985 : 112). Ainsi, pour Vygotsky, la construction de la personnalité et de la pensée dépend des interactions sociales dans lesquelles l'enfant est plongé. Comme le montre Bruner (1983), qui relit Vygotsky, l'environnement culturel est donc très prégnant. Vygotsky souligne d'ailleurs comment les *concepts spontanés* que se forge l'enfant avant d'aller à l'école ont un rôle dans l'élaboration des *concepts scientifiques*.

- Les travaux en psychologie de l'apprentissage de A. Giordan (1998) qui étudie les processus de métabolisation pour comprendre l'action d'apprendre et propose un modèle « alléostatique » : apprendre c'est réguler, réajuster, traduire, équilibrer. Dans cette perspective apparaît la nécessité de comprendre le système de régulation et d'équilibration des apprenants.

- Une théorie de la formation interculturelle empruntée à M. Abdallah-Preteille (1999, 2003) ; la communication interculturelle est une construction permanente à partir de la prise en compte de différents facteurs souvent implicites (gestuelle, proxémique, kinésie...) qui

¹Cf. le constructivisme radical de E.von Glasersfeld, 1981.

composent un orchestre pour reprendre l'image de l'école de Palo Alto à propos de la communication.

La réflexion que je propose ici est issue de l'action recherche (1997-2002) que j'ai menée en formation d'enseignants dans le cadre de la maîtrise FLE² (devenue spécialité de master 1) amenés à enseigner le français dans un système éducatif étranger. L'objectif est, pour ces enseignants, d'exercer dans une culture étrangère, il est donc nécessaire pour eux d'acquérir des outils de décentration et d'objectivation, de prendre conscience de ce qui en eux est de l'ordre du *déjà là*.

« Je crois, ce qui est fondamental, c'est que les futurs enseignants, en tout cas, de FLE, apprennent à manier réellement l'objectivation. Pas l'objectivité, évidemment, l'objectivation. Pour cela, n'importe quelle science sociale peut convenir ; il s'agit plutôt de construire une compétence qui permette de lire une réalité sociale, qui permette d'anticiper sur le fonctionnement d'une communauté sociale. » (Porcher 1988 : 5).

Maîtriser les valeurs de sa propre culture devient une étape fondatrice sans laquelle l'enseignant peut difficilement être à l'écoute des apprenants :

« Je ne crois pas qu'on puisse faire l'économie des cultures primes, c'est à dire celles que l'on a eues dans sa famille, dans le milieu, les habitudes qu'on s'est ainsi construites, intériorisées, incorporées. Si vous ne vous en occupez pas, elles s'occupent de vous. » (Porcher 1988 : 4).

Nous avons travaillé selon une démarche qualitative et compréhensive à partir d'un corpus constitué par les traces et les outils de formation des différents acteurs (journal d'étonnement, fiche d'auto-évaluation, portfolio, rapport d'expertise) et des entretiens semi dirigés sur quatre promotions de futurs enseignants que nous désignerons ici par le terme de « stagiaires ».

3. Processus et apprentissage expérientiel

L'objectif est donc de repérer et d'optimiser des éléments dans l'expérience des futurs enseignants qui permettent de développer leur formation interculturelle au sens de Abdhalla-Preteuille (1999), qui la compare à une formation scientifique : il s'agit d'une attitude, d'un regard sur l'altérité et sur le monde. Notre postulat est que l'autonomie des apprenants, le respect de leur «*déjà là* » implique l'autonomie des enseignants en amont : *« L'autonomie dont je parle n'est plus une liberté absolue émancipée de toute dépendance, mais une autonomie qui dépend de son environnement, qu'il soit biologique, culturel ou social... l'autonomie est possible non pas en termes absolus mais en termes relationnels et relatifs. »* (Morin, 1999 : 145).

3.1. L'expérience et ses relais

Par rapport à une visée de l'autonomie, le propos est de développer des pratiques provoquant la prise de conscience par le stagiaire de la complexité de toute situation d'apprentissage et en regard de ce que vit l'apprenant. Dans cette optique, trois principes issus de cette recherche³ (1998-2003) seront présentés ici :

² Voir Barbot, 1999 et 2000, Barbot et Lawes, 2001.

³ Menée avec S. Lawes sur un public d'étudiants-stagiaires de maîtrise FLE/PGCE dont certains étaient en formation en alternance dans le cadre de stages au Royaume-Uni.

3.1.1. Apprendre à se situer dans une position méta : l'auto-observation

Il s'agit de se placer soi-même en situation d'apprenant⁴. La mise en place d'ateliers sur la métacognition dans les apprentissages d'une langue en autoformation donne lieu à des regroupements permettant aux stagiaires de se confronter à différents types de questionnaires dans une démarche d'introspection (Trocmé-Fabre, 1994). Elle concerne leurs styles d'apprentissage, leurs mémoires, leur type de motivation d'une part, leurs stratégies et leur capacité à atteindre des résultats fixés, à trouver des critères de réussite de l'autre.

L'observation des stratégies d'apprentissages, de compensation et de leur choix des ressources illustre le concept d'habitus de Bourdieu. Une démarche d'introspection développe une vigilance par rapport aux difficultés de l'enseignant évoquées par Porcher (1994), Abdallah-Preteuille et Porcher (1996) à se décentrer et à reconnaître ses caractéristiques socioculturelles et celles des apprenants avec lesquels il a une différence d'âge qui pourtant ne cesse de s'accroître.

3.1.2. Respecter la durée des processus d'appropriation : l'étayage de la formation en alternance

Pour nous, lors de cette formation en alternance entre deux pays, les variations entre statuts d'étudiant et d'enseignant, entre système éducatif propre ou étranger, entre travail en équipe mixte natif/non natifs constituent des facteurs de décentration. En effet, elles complexifient les situations ou impliquent de nouveaux cadres qui forcent à remettre en question des certitudes, des principes et même des valeurs forgés dans d'autres cadres. Il y a donc déstabilisation, déconstruction, déconditionnement même si c'est en vue d'une phase de reconstruction, ce qui exige que ces processus soient accompagnés⁵. La construction de l'identité passe par l'émergence de représentations, leur prise de conscience, leur évolution. Le sens à leur donner et leur transformation dépendent de l'action et de l'environnement professionnel et social. Le facteur temps est très important.

3.1.3. Calibrer les ressources en fonction de la zone proximale : l'interaction avec des apports théoriques

Le défi qui est posé est de trouver les cadres qui permettent de sortir du statut du vécu subjectif, non transmissible, pour le traduire à un niveau qui rend accessible un vécu, une expérience à l'échelle du collectif et peut les convertir en connaissances puis en savoirs. C'est toute l'ambiguïté de l'expérience qui convoque une confrontation avec des savoirs théoriques justement calibrés si on veut permettre la montée en puissance vers l'abstraction.

3.2. Outils pour l'apprentissage expérientiel

Pour mener à bien la phase de prise de conscience, il convient de créer des activités, des outils et de nouveaux descripteurs comme nous allons le voir. En effet au-delà des facteurs personnels (intuition, pratiques autodidaxiques, biographie langagière et culturelle...) il s'agit de définir la qualité et les modes d'intervention. Nous présenterons le *journal d'étonnement* et ne ferons qu'évoquer deux autres modalités plus connues : l'autoévaluation et les situations problèmes. Les pratiques d'autoévaluation opèrent comme un facteur de décentration (en fait, elles amorcent un déconditionnement et un changement d'attitude en amont dans la mesure où dès la licence, ces étudiants devaient s'observer et s'évaluer). Enfin autre technique, le

⁴ L'expérience de la langue-choc en licence est fondée sur le principe de mettre l'étudiant en situation d'apprenant afin de développer sa métacognition et de devenir capable de développer celle des élèves.

⁵ Cf. Dewey (1947), qui souligne le bien fondé de l'apprentissage par l'expérience à condition que l'expérience puisse être reprise et mentalisée, ce qui signifie que le sujet a des moyens de l'appréhender ou qu'on les lui procure.

recours à des situations-problèmes à partir des interrogations des stagiaires permet de prendre conscience des apports de la théorie dans le décodage des expériences. A une conception classique de cours autour de savoirs, la synthèse du *journal d'étonnement* permet de substituer des séances en autoformation à partir des problèmes et des polémiques soulevés : valeurs telles que l'égalité, le « *politically correct* », l'attitude envers la pédophilie⁶, la proxémie, la citoyenneté, les normes éducatives, l'autorité, la xénophobie, les sujets sensibles ou tabous, le regard sur l'étranger, les critiques des contenus culturels des programmes. Les stagiaires interrogent les sciences humaines par exemple sur le racisme et éprouvent ce que peut leur apporter une notion ou un concept.

Le principal outil de repérage dont il sera question ici est celui qui paraît en rapport avec la notion de « déjà là », baptisé *journal d'étonnement* (au sens étymologique : frappé par le tonnerre) car il permet de repérer des zones où le sens n'est plus évident et où on réagit émotionnellement. La consigne⁷ donnée aux stagiaires (1999) était de rédiger dans leur contexte étranger, au jour le jour, les causes de leurs étonnements, leurs réactions et de les analyser.

La synthèse et le débat collectif à partir de leurs observations visent à prendre conscience pour chacun de sa propre culture ; celle-ci en effet construit des attentes ou opère comme filtre, comme verre déformant. En reflet, il s'agit de comprendre comment la culture étrangère se construit à partir de choix – communs ou divergents – historiques, sociaux, politiques et constitue un tout à interpréter dans la perspective des travaux de l'Ecole de Palo Alto :

« Une démarche interactionniste permet d'interroger les conceptions symboliques des étudiants sur la culture à partir de leur expérience et de comprendre que les différences culturelles n'ont de sens que dans un contexte, une histoire et une relation, elles ne sont pas des systèmes statiques que l'on peut apprendre une fois pour toutes. »
(Winkin, 1984 : 135).

Les interactions autour des *journaux d'étonnement* ont avant tout permis de prendre conscience de la façon dont les réactions surgissent. Soit elles concernent l'ensemble des Français lorsqu'il s'agit de rapports à des valeurs communes (laïcité, intimité avec l'accès au dossier personnel des élèves, pudeur, fonctionnement syndical...), soit elles correspondent à des valeurs générationnelles (un Britannique réagit comme un Français face à des questions de discipline et d'autorité..), soit enfin à des traits personnels (rigidité, insécurité, enthousiasme..). La présence dans les promotions de plusieurs nationalités a permis de distinguer ce qui relevait du passage du monde étudiant au monde professionnel de ce qui était propre à une appartenance nationale. Pour tous, la découverte de la difficulté à accepter que les choses soient différentes de ce que l'acteur anticipe est un stade important. Il lui permet de prendre conscience en effet de sa propre identité en termes de traits déjà formatés à déconstruire pour reconstruire en accueillant de nouveaux repères. Un autre point essentiel est la compréhension que la durée modifie les représentations. En bref, la leçon au sens où Marc Augé parle des « Leçons d'Afrique » est que même si on ne comprend pas, et on ne peut pas tout comprendre, il y a du sens qui circule différemment dans chaque culture, que chaque culture décline l'universel avec du particulier :

« Il n'y a pas des espaces socialisés et d'autres qui ne le seraient pas, mais des espaces socialisés et des espaces socialisés autrement, par exemple des espaces symbolisés et des espaces codifiés. » (Augé, 2003 : 54).

Parmi les différentes prises de conscience qui émergent à travers les journaux d'étonnement, je voudrais souligner la découverte de *l'école comme espace de confrontations*

⁶ Une stagiaire a failli démissionner après s'être vue mise en garde par son mentor contre un geste affectueux sur le bras d'une enfant.

⁷ Consigne qui a évolué au cours des 4 années avec l'introduction du recours au triangle de Wieviorka : les transformations de votre personnalité se jouent sur quels pôles : personnel, communautaire, socio-économique ?

culturelles et sociales multiples et en incidence *la responsabilité d'acquérir la capacité à gérer cette diversité*. Les stagiaires découvrent l'hétérogénéité sociale des acteurs et la complexification des références et veulent répondre aux difficultés identifiées selon le tableau ci-dessous :

Difficultés récurrentes :

- 1) Faire face aux rapports *natifs / non natifs* parmi les enseignants de langues mais aussi les apprenants (les enfants demandent au professeur britannique de français, mentor de M. : «*tu es anglaise alors pourquoi toi tu nous parles en français !, Marie. c'est normal elle est française.* »).
- 2) Tenir compte de la distance sociale et culturelle *entre parents et éducateurs* avec les extrêmes : ceux de T. (défavorisés), ceux des écoles privées (parents occupés professionnellement, enfants pensionnaires) et des réactions possibles (agressivité d'une mère à l'égard de l'enseignante qui a recousu la veste de son fils).
- 3) Se situer par rapport aux variations fortes observées dans les pratiques professionnelles *entre enseignants eux-mêmes* (punition, récompense, dépendance, guidage), mentors (conseiller pédagogique) et universitaire. Expliciter les positionnements pédagogiques pour dénouer des tensions.
- 4) Se situer par rapport à des pratiques multimédias éparses. «*Je ne sais pas ce qu'ils font sur la toile et cela me déstabilise* », dépasser les approches manichéistes les concernant.
- 5) Expliciter le terme de « relations interculturelles » alors que souvent les pratiques relèvent d'une approche monoculturelle pour éviter que se heurtent de plein fouet les valeurs éloignées des deux cultures et des deux langues impliquées.

Enfin, par rapport à notre propos, « l'entre deux », la question des jugements de valeurs concernant des comportements scolaires apparaît bien. Alors que certains stagiaires sont déstabilisés par le fait que les enfants ne suivent pas les mêmes règles que celles qu'ils connaissent (« *Ils écrivent un devoir au crayon à papier, arrivent en classe sans avoir de quoi écrire* »), d'autres acceptent et même anticipent l'inattendu. Le débat porte alors sur la marge de liberté personnelle de l'enseignant, ce à quoi il doit se conformer pour être « compris » dans un autre système éducatif, ce sur quoi il éprouve des difficultés à négocier.

En ce sens, la prise de conscience des différents facteurs en jeu dans les apprentissages, de ce qui est professionnel, souvent plus explicité, ou davantage culturel et donc implicite dans un système éducatif, permet au stagiaire d'évoluer en accueillant à son tour des espaces de variations. Il s'attend à ce qu'il y ait un écart entre ses propres représentations et celles de l'apprenant qu'il faudra réduire par des négociations et des passerelles à créer. D'ailleurs on a vérifié que les stagiaires attribuent⁸ aux activités autour du *journal d'étonnement* la prise de conscience qu'ils sont dans un processus de changement, dans une dynamique avec pour objectifs :

- l'objectivation de leur système de valeurs et la relativisation des normes qu'il vivaient comme naturelles (le fait de redoubler par exemple), souvent marqué par des marqueurs temporels « avant je pensais », « désormais.. » ;
- la difficulté à se mettre à la place des autres (les enseignants britanniques acceptent leurs conditions de travail), l'empathie ne va pas de soi ;
- l'acceptation que l'autre, l'étranger pense, vive autrement sans en être soi-même affecté ni déstabilisé.

⁸ La validation du journal d'étonnement était constituée d'une part par les deux retours par écrit des stagiaires en évaluation de la formation et dans le rapport de stage du portfolio où il est demandé de mettre en perspective formation et professionnalisation, de l'autre par l'évaluation des experts externes à la formation.

Pour les stagiaires la jonction entre le « déjà là » (les représentations de sens commun, les *habitus*) et des savoirs plus complexes et enrichis (anthropologie, communication et sociologie) est féconde car il y a un questionnement en amont, et comme le remarque J. Clénet (1998 : 54), la jonction « *se fera d'autant plus naturellement car pilotée par la personne elle-même et non seulement par des injonctions venant de l'environnement* ». De plus, cette expérience d'alternance permet de repérer les lieux où il y a mise en présence de différences de cultures (musique, cinéma, sport, médias...) et souvent des tensions (les notes des apprenants, le temps, les religions).

Cette recherche-action a mis en évidence que si la rencontre entre deux langues et deux cultures ne va pas de soi, le fait de dépasser des émotions, des ressentis pour les exprimer et leur donner du sens amène à une plus grande réserve dans les jugements, à une tolérance accrue et à un respect de l'inédit et de l'inconnu.

4. Diversification des apprenants liée au contexte géopolitique et culturel

En ce qui concerne les résultats transférables à la formation des enseignants, la prise en compte de la diversité se décline sur plusieurs axes. Le « déjà là » des apprenants relève d'une approche anthropologique que nous allons préciser.

4.1. Contextes géopolitiques et culturels

Il faudrait prendre en compte les effets des contextes géopolitiques et culturels comme le montrent des travaux sur la francophobie ou francophilie. Ils ne peuvent être développés ici pourtant ils ont des incidences sur la mise en place des dispositifs de formation de langues et sur les attitudes mêmes des acteurs (enfants de langue maternelle non anglais apprenant le français). Une distinction serait à opérer par ailleurs entre enseignants *natifs* et *non natifs* car elle est évoquée tant par les apprenants que par les collègues comme signifiante. Une autre aussi entre les attitudes des natifs, qui peuvent aller de la réprobation à la revendication⁹. Citons par exemple le cas de la formation au Crédif de professeurs vietnamiens de mathématiques qui se déclaraient hostiles à l'enseignement du français même s'ils avaient accepté de le faire. A l'inverse, il existait une demande de français de leurs collègues enseignants issus de familles francophones. Une quatrième observation concerne la nécessité de saisir l'intentionnalité qui s'exerce dans les décisions concernant les répartitions entre la langue-culture maternelle et la langue-culture seconde¹⁰.

4.2. Contexte familial et social

Présenter la complexité des facteurs qui interviennent au niveau *micro-éducatif* ne peut non plus être effectué ici. Cependant, sur le plan heuristique, il paraît important de rappeler que des variations fortes¹¹ ont été observées par les stagiaires sur les rapports entre les attitudes des enfants sur la scolarité et le milieu familial, ce qu'illustrent les recherches menées auprès des enfants gitans par Pragnère et Alegre-Pragnère (1986).

Les travaux de Pragnère démontrent que l'enfant construit « *un système de représentations qui lui est propre* » et dont les variations sont liées aux appartenances socioculturelles. Le premier type de représentation étudié est celui de l'apprentissage selon les catégories sociales : les enfants des milieux favorisés et moyens sont aidés par les représentations qu'ils

⁹ Cf. Dao Anh Huong, 2004.

¹⁰ Cf. Frei, 2003. De ce point de vue il serait intéressant de suivre dans un cadre de recherches la mise au point des programmes délégués à la Nouvelle Calédonie.

¹¹ Par exemple celles observées entre les quartiers défavorisés de Thanet (Grande Bretagne) et les écoles privées de garçons.

ont acquises dans lesquelles l'explication est valorisée par rapport à la soumission : « *Il y a analogie entre les représentations des pratiques éducatives familiales et scolaires. L'enfant construit alors des repères stables et des repères de comportement (expliquer, expérimenter) pour l'édification de son projet.* » (Pragnère et Alegre-Pragnère 1986 : 253). Au contraire, les enfants de milieu populaire et de milieu immigré vont se trouver en porte-à-faux¹². La seconde représentation concerne la place de l'école par rapport au projet sur l'avenir. « *L'identité ou la convergence entre les représentations des modes de structuration et des attentes scolaires et familiales souples réalisent un équilibre qui soutient la dynamique du projet de l'enfant.* » (Ibid.). Une troisième représentation porte sur le type d'adaptation scolaire. Le comportement même de l'enfant sera marqué par les images de l'école véhiculées dans sa famille. « *L'enfant peut donc présenter deux types d'adaptation scolaire "souple" ou "rigide" et de soumission dans un système qui présente également deux types de structurations éducatives : explication, recherche ou imitation, normalisation, conditionnement.* » (Ibid.).

Ainsi l'enjeu est de tenir compte des conditions psychologiques et sociales dans lesquelles l'enfant s'est développé. Ne pas partir de ses ancrages serait hypothéquer l'avenir en entravant tout développement de son autonomie.

4.3. Contexte psycho-sociologique

Un des apports importants sur les liens entre histoire personnelle et apprentissages scolaires est de faire sauter les frontières entre sociologie et psychologie et de constater que sur le plan méthodologique tout est à créer pour comprendre les ressorts de l'action, celle de l'apprentissage en particulier. Des contextes différents permettent à des aspects multiples de l'identité d'apparaître, mais un contexte d'antagonismes entre langues et cultures peut créer une inhibition par rapport au potentiel du stagiaire ou de l'apprenant et produire des blocages. C'est ainsi que Lahire (1998) montre comment la personne stocke des schèmes d'action activés ou non par le contexte¹³. Pourtant, souligne-t-il, un manque de cohérence identitaire peut advenir si l'acteur est soumis « *de manière assez précoce à des expériences socialisatrices systématiquement contradictoires. (...) Tout se passe comme si les multiples répertoires qui ordonnent le stock des schèmes incorporés étaient tous scindés en deux parties rendant possible dans chaque contexte, à chaque instant, l'actualisation de schèmes contradictoires* » (Lahire, 1998 : 48). En fait, les crises identitaires chez les stagiaires concernent peut-être les personnalités structurées rigidement comme si un mode prévalait sur les autres. Si l'apprenant ne peut faire le grand écart entre deux milieux, deux cultures, deux valeurs, c'est à l'enseignant de le rejoindre où il est, non pour l'y figer mais au contraire pour créer des liens entre des réalités vécues comme exclusives. Il s'agit de se situer dans une logique du « tiers incluant » et non de l'exclusion : « ou ...ou » (Morin, 1990). Il faudrait, à ce titre, étudier la littérature francophone riche dans l'illustration de ces décalages entre identités, qui d'ailleurs existent déjà entre milieux sociaux en France même comme Ernaux (1974) en témoigne.

4.4. Anthropologie de la relation

La question est donc d'inclure dans une formation d'enseignants la dimension de la rencontre, du métissage, de l'hybride. Il s'agit d'articuler la diversité culturelle avec une prise

¹² « L'enfant tend à construire une représentation de l'apprentissage sur le mode de l'imitation et de la soumission à l'autorité de l'enseignant. Les enfants tsiganes élevés dans un milieu permissif au départ et où le passage à la vie adulte s'effectue par la reproduction des comportements des adultes seront désorientés car ils ont tendance à calquer l'apprentissage scolaire sur le mode d'apprentissage familial ("faire comme"). Ils ne perçoivent que la directivité de l'institution scolaire. »

¹³ Cf. l'étude des pluralités de pratiques d'écriture dans différents milieux familiaux.

en compte de l'altérité, ce qui ne peut se faire sans positionnement éthique. En ce sens, la visée de l'autonomie psychologique et cognitive implique une relation éducative fondée sur le respect, la congruence, l'empathie (Rogers, 1961, 1976) et la symétrie au sens de l'école de Palo Alto. Car c'est par cette capacité à écouter et à ne pas juger la différence que l'enseignant permettra à des enfants en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme de construire une identité riche avec des liens sans renoncement ou sans refoulé. Il nous semble que parmi les compétences celle que nous avons proposé de définir comme *compétence métacognitive* dans nos travaux antérieurs (Barbot et Camatarri, 1999) est essentielle. Par compétence métacognitive, nous entendons le fait d'être capable de faire surgir une prise de conscience de l'apprenant en méta sur l'action d'apprendre à apprendre une langue et une culture autre (quand je lis un texte je suis capable d'imaginer la ligne suivante que je cache, je parle bien en français si j'aime bien la personne à qui je parle, dans quelle situation je passe à ma langue maternelle ?, j'écris à l'envers parce qu'en persan c'est ainsi...). C'est en fonction des apprenants que le formateur réagit sans pouvoir toujours se référer à des scénarios prévus, il improvise parfois en s'appuyant sur sa propre expérience autant que sur sa formation. Ces évolutions sont analysées par Dubet, qui montre dans ce qu'il dénomme « *le travail sur autrui* » qui participe à la socialisation des individus, « *où des individus sont payés et formés pour agir sur les autres* » (Dubet, 2002 : 9) que tout ce qui allait de soi en termes d'institutionnalisation pour Durkheim devient pour nous incertain et problématique.

Conclusion

Il est urgent d'observer comment l'enfant se construit au milieu de normes différentes et parfois contradictoires (il est la scène de ces tensions). Ces repérages devraient permettre d'anticiper les zones de turbulence, les obstacles, les malentendus. Dans ces situations, une des postures de l'enseignant serait celle de l'accompagnateur : identifier avec les apprenants les processus d'apprentissage pour établir des liens entre des niveaux de réalité différents et les mentaliser. Si on ne veut pas qu'il y ait clivage, rupture, décalage entre différentes identités mais enrichissement, circulation, acculturation, il est nécessaire en effet de reconnaître la complexité de la situation d'apprentissage dans son ensemble. L'objectif est de construire une identité ouverte : « *le processus de construction de l'identité doit parvenir, idéalement, à une identité ouverte, à géométrie variable* », comme le rappelle de Singly (2003 : 78). Une prise de conscience de ses propres différences permet de les assumer, de les choisir pour, dans un second temps éventuellement, les faire reconnaître dans une phase d'individuation en connaissance de cause. Bien au contraire, si ces différences sont cachées, dévalorisées ou inconscientes, elles constituent à tout moment des risques pour l'identité de l'apprenant en termes de souffrances, de comptes à régler même. L'enseignant peut aider l'enfant à s'autonomiser et à se reconnaître comme « multiple » (Glissant, 1996), encore faut-il que lui-même soit préparé à cette aventure et l'ait vécue de l'intérieur.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je ? n°1487, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. PORCHER L. 1996, *Education et Communication Interculturelle*, PUF, Paris.
- AUGE M., 2003, *Pour quoi vivons-nous ?* Fayard, Paris.

- BARBOT M.-J., 1999, « Une expérience franco-anglaise pleine d'enseignements » dans *Apprendre des autres. L'éducation comparée*, Cahiers Pédagogiques, Paris, pp. 16-17.
- BARBOT M.-J., 2000, *De nouvelles voies pour la formation*, Actes des 23 et 24^{ème} Rencontres, *Les cahiers de l'Asdifle*, Asdifle, Paris.
- BARBOT M.-J., 2000, « A la recherche de nouveaux modèles: contenus et modalités de la formation des enseignants », in *De nouvelles voies pour la formation*, Actes des 23 et 24^{ème} Rencontres, *Les cahiers de l'Asdifle*, Paris, pp. 5-11 et pp. 63-67.
- BARBOT M.-J., CAMATARRI G., 1999, *Autonomie et Apprentissages*, PUF, Paris.
- BARBOT M.-J., PAYEUR A., 2000, « Un défi pour l'enseignant : acquérir une métacompétence; Innovation technologique et effets de système », *Industries éducatives situation, approches perspectives*, Edition du Conseil scientifique de l'université Charles de Gaulle-Lille 3, pp. 183-191.
- BATESON G., 1977 et 1978, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, Paris, 2 t.
- BOURDIEU P., 1980, *La distinction*, Minuit, Paris.
- BRUNER J. S., 1983, *Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- CLENET J., 1998, *Représentations, formations et alternances. Etre formé ou se former ?*, L'Harmattan, Paris.
- DAO ANH HUON G, 2004, *Enjeux de la mise en mots de la formation dans des textes institutionnels, le cas de l'enseignement-apprentissage du FLS dans des classes bilingues au VietNam*, Thèse de doctorat N.R., Université de Rouen.
- DEWEY J., 1947, *Expérience et éducation*, Bourrelie, Paris.
- DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris.
- ERNAUX A., 1974, *Les armoires vides*, Gallimard Folio, Paris.
- FREI F., 2003, *Obstacles à la communication interculturelle dans le système scolaire calédonien*, Paris III Sorbonne-Nouvelle.
- GIORDAN A., 1998, *Apprendre !*, Belin, Paris.
- GLASERSFELD E. von, 1981, « Introduction to radical constructivism » in *The Invented Reality: how do we Know what we Believe we Know*, Watzlawick (ed.), Norton, London, pp. 41-61.
- GLISSANT E., 1996, *Introduction à la poétique du divers*, Gallimard, Paris.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Nathan, Paris.
- LITTLE D., 1997, « Strategies, counselling and culture difference : why we need an anthropological understanding of learner autonomy ? », in *Proceedings*, 6th Conference in Developing Autonomous, Barcelona, pp. 3-6.
- LITTLE D., 1995, « Learning as Dialogue : The Dependency of Learner Autonomy on Teacher Autonomy », in *System*, vol. 23, 2.
- MORIN E., 1986, *La Méthode 3, La connaissance de la connaissance 1*, Seuil, Paris.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.
- MOYNE A., 1982, *Le Travail autonome*, Fleurus, Collection Pédagogie, Paris.
- PINEAU G., 1989, « La formation expérientielle en auto-, éco-et co-formation », in *Apprendre par l'expérience, Education Permanente n° 100/101*.
- PORCHER L., 1988, *Didactique et diffusion du Français langue étrangère éléments pour une formation*, L'écho, Paris.
- PORCHER L., 1994, *Télévision, culture, éducation*, Armand Colin, Paris.
- PRAGNERES-ALEGRE T, 1986, *Intégration des cultures minoritaires à l'école. Rapport entre la situation d'apprentissages scolaire le milieu d'origine, le mode de structuration familial et les attentes familiales*, Thèse de doctorat, Toulouse Le Mirail.
- RICHTERICH R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris.
- REUCHLIN M., 1993, *La psychologie différentielle*, PUF, Paris.
- ROGERS C.-R., 1961, *On becoming a person*, Houghton Mifflin Co, Boston.

- ROGERS C.-R., 1976, *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.-P., (dirs.) 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- SIBONY D., 1998, *Entre-deux : L'origine en partage*, Seuil, Paris.
- TROCME-FABRE H., 1994, (1^{ère} éd. 1987), *J'apprends donc je suis*, Editions d'Organisation, Paris.
- SINGLY F. de, 2003, *Les uns et les autres, quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris.
- VAYER P., 1993, *Le principe d'autonomie et l'éducation*, ESF, Paris.
- VIAU R., 1994, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, Bruxelles.
- VIGNAUX G., 1991, *Les sciences cognitives*, La Découverte, Paris.
- WIEVIORKA M., 2001, *La différence*, Balland, Paris.
- WINKIN T., 1984, *La nouvelle communication*, Seuil, Paris.

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