



HAL
open science

Langue(s), langage et socialisation en petite section de maternelle à La Réunion

Paule Fioux

► **To cite this version:**

Paule Fioux. Langue(s), langage et socialisation en petite section de maternelle à La Réunion. Alizés : Revue angliciste de La Réunion, 1999, Languages and Education : Parameters for Multicultural South Africa, 18, pp.147-157. hal-02346447

HAL Id: hal-02346447

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02346447v1>

Submitted on 5 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Langue(s), langage et socialisation en petite section de maternelle à La Réunion

Envisager "une Afrique du Sud multiculturelle" du point de vue de la didactique des langues revient à poser la problématique du choix et de l'articulation des contenus linguistiques et culturels dans les méthodologies d'enseignement / apprentissage. Si, du point de vue anthropologique, langue et culture sont indissociables, en didactique, on observe que l'enseignement de la langue n'implique pas automatiquement celui de la culture, et qu'une compétence linguistique n'entraîne pas obligatoirement une compétence culturelle. Et lorsque des objectifs culturels sont assignés, ils peuvent être des plus divers et tendre à des pratiques sociales fort différentes, selon la conception de la culture sous-jacente à leur définition. La première partie de cet exposé en donnera quelques illustrations d'après l'histoire récente de l'enseignement du français langue étrangère. Toutefois — et ceci sera le propos de la seconde partie de cet exposé —, la définition claire d'objectifs culturels selon des besoins sociaux identifiés ne suffit pas à modéliser une pratique d'enseignement : il reste à chercher, à imaginer comment les traduire, pour chaque type de public, en situations d'apprentissage qui facilitent la construction des compétences requises. Quelques exemples tirés de pratiques d'enseignement en maternelle à La Réunion essaieront d'attirer l'attention sur le fait que toute approche éducative du langage requiert une vigilance à la fois d'ordre "technique" et idéologique.

Différentes conceptions de la "culture" en didactique des langues

Evidemment, un bref historique des transformations d'une notion comme celle de "culture" schématise et cloisonne des conceptions plurielles et complexes, qui se modifient imperceptiblement et, par

conséquent, coexistent et se chevauchent, l'une ne chassant pas brusquement la précédente. Mais il est possible, en comparant les manuels d'enseignement des langues, par exemple, de distinguer des "périodes" selon la part réservée à la culture dans ces méthodes et son mode d'approche.

La "culture" savante

La conception la plus ancienne de la "culture" étrangère, en classe de langue, est plutôt celle d'une culture savante. En France, elle est héritée des "belles-lettres", des humanités grecques et latines. Elle comprend la connaissance de la littérature et de quelques arts, la musique, la peinture. Un peu de géographie, l'histoire, retracée volontiers à travers les biographies de personnages illustres, la complètent. Dans cette tradition, le contenu culturel, plus ou moins juxtaposé aux contenus linguistiques, va connaître des variantes, mais le terme "culture" reste équivalent de "civilisation". Le *Dictionnaire de didactique des langues*, publié en 1976, explique à l'adresse "culture" :

Dans l'enseignement des langues, c'est à l'acception 3 (synonyme de civilisation) qu'on réfère le plus souvent, parce que la culture "ensemble de caractéristiques propres à une société donnée" se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme de "civilisation" (qui ne satisfait pourtant presque personne) qu'on a généralement recours pour dénoter "culture".

Le mode d'apprentissage linguistique qui va avec correspond le plus souvent à la méthode traditionnelle de : "grammaire – traduction". La langue écrite est davantage travaillée que la langue orale, les textes étudiés sont des extraits prélevés d'œuvres de grands auteurs, et du passé, plus fréquemment. En général, l'étude du système formel des langues est donc associée à une conception élitiste de la culture, ayant pour modèle de référence celle du locuteur natif. Ni "interculturel", ni "multi- ou pluri-culturel" ne sont mentionnés dans le *Dictionnaire de didactique des langues* en 1976.

La "culture" fonctionnelle

Plusieurs facteurs conjugués entraînent le glissement de cette représentation de l'enseignement de la "culture" vers une appréhension plus pragmatique de la tâche. Du côté de la réflexion théorique, la linguistique de l'énonciation, la pragmatique s'imposent en regard de la linguistique structurelle d'inspiration saussurienne, et des disciplines connexes, sociologie, philosophie, ethnographie de la communication, psychologie, explorent les dimensions autres que formelles des pratiques du langage. Dans le sillage de Hymes, la "compétence de communication" est reconnue comme finalité de l'apprentissage. L'enseignement de la langue et de la culture, selon les méthodes dites "d'approche communicative", devient fonctionnel : l'objectif est de pouvoir "communiquer" et "se débrouiller" dans un pays étranger, au quotidien. Alors les documents "authentiques" et les jeux de rôle entrent dans les classes. Les journaux, la radio, la télé, aussi bien que des horaires de train ou des menus de restaurant peuvent être supports de cours dans cette perspective. Du côté des pratiques, la conception fonctionnelle de la langue et de la culture tend à s'ajuster aux besoins sociaux d'apprentissage. Ainsi se développent les enseignements de langue de spécialité, dits encore "à objectifs spécifiques", comme le français des affaires, le français de l'hôtellerie, le français du droit... Il va sans dire que, dans ces domaines, la "culture de la profession" est fondamentale et que, pour enseigner le "français des affaires" à un public étranger de commerciaux, une connaissance certaine du commerce est requise. La Chambre de commerce et d'industrie, par exemple, développe ce type d'enseignements. Mais ce sont les publics migrants des pays européens qui contribuent à renouveler la question de l'apprentissage "de la culture" dans les années 1980. Du côté théorique, autant les travaux de Piaget, notamment, et les approches constructivistes, puis cognitives de l'apprentissage, que les écrits de Bourdieu, surtout, en sociologie, ont conduit à s'interroger avec acuité sur les processus d'apprentissages "culturels" du côté de l'apprenant. Or l'apprenant est pétri de sa propre culture et "l'enseignement des langues s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures (deux au moins). On se trouve par conséquent dans une situation interculturelle", explique Louis Porcher :

Les grandes institutions européennes, la Commission à Bruxelles et le Conseil de l'Europe à Strasbourg, ont joué un rôle moteur dans la définition des priorités à respecter. Réunissant régulièrement des groupes d'experts européens autour d'un projet central (le développement éducatif et culturel des travailleurs migrants et de leur famille), ces deux organismes assurèrent la promotion de l'interculturel comme modalité nécessaire à un enseignement adapté au contexte migratoire et comme inspirateur d'une pédagogie spécifique. . . . L'important, à cet égard, consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact. (1995 : 53-4)

Porcher parle d'une "compétence interculturelle", dont la "capacité fondamentale" est "celle de la décentration, de l'orientation positive vers l'altérité, de l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui, selon ses réflexes et ses *a priori*." Le concept de "l'interculturel" s'est imposé en didactique, mais la difficulté majeure demeure l'intégration pédagogique de ces résolutions à la vie d'une classe.

La "culture" interactive

L'heure, à présent, est au "multiculturel", à la compétence plurilingue pluriculturelle, et cette injonction est liée encore fortement aux attentes institutionnelles du Conseil de l'Europe exprimées à travers le *Projet Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* et la publication qui suit du *Cadre européen commun de référence*¹. L'enseignement des langues dans les établissements scolaires a comme nouvel enjeu pratique de préparer les jeunes à cohabiter au sein de la "maison européenne". Les programmes d'échanges universitaires destinés aux étudiants concourent à la même finalité. Effectivement, même à l'Université de La Réunion, île multiculturelle, l'ouverture à l'altérité culturelle n'est pas une attitude spontanée, elle s'apprend concrètement, et ces échanges y contribuent pour les étudiants qui partent, comme pour les étudiants accueillant sur leur campus des condisciples étrangers. Au-delà du *Cadre* et du minimum d'expériences,

¹ Ce document est disponible sur internet : <http://coe.fr/lang>

de connaissances culturelles "clefs" suggérées, certains didacticiens accordent aujourd'hui "une place prépondérante à l'apprentissage interculturel à l'intérieur duquel l'apprentissage linguistique n'est que l'un des multiples moyens de se rapprocher d'un autre groupe socio-culturel". Pour Michael Byram et Geneviève Zarate :

L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social : celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel (*intercultural speaker*) entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué.

Les objectifs généraux d'apprentissage sont alors ainsi définis :

Attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères ; aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles ; capacité à maîtriser des catégories descriptives propres à la mise en relation des cultures maternelles et étrangères ; capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique ; capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel. (73-6)

On mesure aisément la distance parcourue entre la conception traditionnelle de l'enseignement de la civilisation et ce dernier modèle à atteindre : former des acteurs sociaux, "passeurs culturels", capables d'opérer dans plusieurs langues. Mais comment y parvenir concrètement ? Les pratiques enseignantes visant un "plurilinguisme pluriculturel" sont encore à décrire, et maints programmes européens de recherche ont ouvert ce type de chantier. Un des objectifs du programme *Lingua*, par exemple, est de rassembler et faire partager des pratiques de classe concernant l'éveil aux langues des enfants de trois à sept ans pour élaborer ensuite un module de formation des maîtres. Il est spécifié que cet éveil ne doit pas se résumer à l'apprentissage de rudiments de langue mémorisés, mais doit être proposé dans ses dimensions affective, cognitive, sociale et culturelle. La recherche-action dont il sera question ci-dessous y est apparentée dans son esprit, même si, à la lettre, elle ne participe pas de ce programme.

"Traduire" en activités pédagogiques l'exercice d'une compétence socioculturelle : cas de figure, la petite section de maternelle.

Les enjeux de cette classe, la petite section de maternelle, sont de taille puisqu'elle a en charge d'assurer la socialisation des enfants, leur développement langagier et leur premier apprentissage du français qui est la langue du système éducatif à La Réunion. Il n'est pas étonnant que de nouveaux enseignants se trouvent souvent démunis dans ces classes. C'est pour cette raison que le Rectorat de La Réunion a lancé, en 1996, une recherche-action auprès d'une vingtaine d'enseignants expérimentés, travaillant selon une approche fonctionnelle des langues, et volontaires pour transmettre à des collègues débutants leur savoir, savoir-faire, savoir-être, en créant, à leur adresse, des outils d'aide pédagogique. La finalité reconnue des travaux du dispositif de recherche est "la construction d'un bilinguisme heureux", mais il s'est vite avéré que l'enseignement du français dans cette perspective ne pouvait être abordé que si — et seulement si — un certain nombre de conditions préalables étaient remplies, ce qui fut d'abord "traduit", pour des maîtres débutants, en priorités et principes préalables à respecter.

Des priorités méthodologiques

La production d'un livre, *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion*, a exigé des enseignants du dispositif de recherche l'effort d'explicitier leurs pratiques, de les modéliser, de les hiérarchiser, tout en parvenant à un consensus qui distingue les accords pédagogiques fondamentaux des variantes de stratégies individuelles les mettant en œuvre. Au nombre des priorités reconnues de tous, figure, ainsi, la priorité accordée au développement du langage, quelle que soit la langue parlée par l'enfant, mais en même temps la nécessité d'enrichir l'apprentissage du français pour les uns, ou d'entamer cet apprentissage pour d'autres. Ceci implique une gestion de l'espace-temps de la classe qui passe par des "contrats de parole" clairs avec les enfants et tenus de manière systématique : des espaces-temps pour l'expression "libre" quelle que soit la langue parlée,

des espaces-temps pour les apprentissages linguistiques. Les exigences et les conduites linguistiques de l'enseignant seront donc différentes selon les lieux et les moments, partant selon les activités de la journée. Cette injonction semble banale, mais elle contribue à réguler la parole avec un public scolaire aux profils langagiers très divers et dont l'hétérogénéité désarçonne l'enseignant débutant : en majorité les enfants sont créolophones unilingues, près de 70% dans les classes du dispositif, mais leur répartition dans les classes varie d'un quartier à un autre, en fonction de l'appartenance socioprofessionnelle des parents ; d'autres enfants viennent de familles bilingues, locuteurs de créole et de français, d'autres sont francophones unilingues, d'autres ne parlent que comorien, ou malgache en arrivant à l'école... Parmi ces enfants, les uns en sont encore au stade du langage bébé, d'autres à la phrase à deux mots, d'autres usent déjà d'une syntaxe plus développée... Enfin quelques-uns ont des comportements mutiques à l'école, et les petit parleurs ne sont pas rares, c'est-à-dire que les premiers ne disent pas un mot, qu'il faut solliciter beaucoup les seconds pour entendre le son de leur voix. Pour que tous commencent l'apprentissage du français, langue institutionnelle, dans une approche communicative, il faut d'abord instaurer la communication entre eux, et avec eux... Comment ?

Des progressions pédagogiques

Il va sans dire que les phases préparatoires doivent être bien pensées ; elles consistent, par exemple, à être vigilant au premier accueil de l'enfant dans la classe, à organiser la rupture famille-école avec les parents, à commencer par proposer des activités ludiques, à parler avec chaque enfant chaque jour individuellement pour établir avec lui une relation de confiance. La prise de parole et la socialisation de l'enfant dans la classe vont de pair : tant que l'enfant ne "connaît" personne, n'engage pas de relation avec ses camarades, il n'est pas disposé à communiquer avec eux. Pour cette raison, il n'est pas inutile, d'abord, de développer dans le groupe classe la communication non verbale pour passer ensuite à la communication verbale et que les enfants soient, alors, prêts à s'exprimer — c'est-à-dire à prendre des risques — en participant à l'apprentissage linguistique structuré d'une nouvelle langue,

sans psittacisme. Des activités comme l'expression corporelle, l'éveil sensoriel, le mime, le théâtre de marionnettes, le théâtre d'ombres... sont donc des préalables aux leçons de langage et à l'enseignement du français.

Des techniques au service de l'apprentissage du jeune enfant

La fréquentation de ces classes permet d'analyser minutieusement ce que recouvrent les termes de *composante socio-culturelle* d'une compétence de communication à cet âge. En effet, les enfants entre eux, en récréation ou dans les coins jeux, par exemple, communiquent, à près de 80%, de façon non verbale, et leur expression verbale est loin de ressembler à des "conversations" d'adultes. Les regards, les mimiques, les gestes, les mouvements, l'appropriation de l'espace, tissent fortement les échanges ; les cris autant que les silences sont fréquents, les soliloques ou les paroles modulées en écho aussi... Les réalisations verbales sont quelques éléments des interactions qui, souvent, se mènent sans parole... L'école instaure alors des formes sociales d'usage du langage inconnues des enfants en même temps qu'une nouvelle présentation de soi en public.

Ces comportements "cultivés" s'enseignent de maintes façons. Déjà, le rituel de l'appel, chaque matin, décline le prénom, peut-être le nom, de l'enfant et il doit répondre, chose assez incongrue puisqu'à la maison on "l'appellera" lorsqu'il n'est pas sous le regard des parents, ou pour le "rappeler" à l'ordre, ou pour lui donner un ordre, mais non pour confirmer une présence bien visible... L'appel scolaire lui confère en quelque sorte une nouvelle identité, civile, et si, chez lui, il est appelé par "un petit nom", on assiste à la naissance d'un nouveau "moi"... Le contexte est bien celui du contact de deux "cultures"... L'exercice de la parole socialisée offre, en maternelle, de multiples exemples d'apprentissages socioculturels fondamentaux, insoupçonnés tant que la théorie ne recueille pas les leçons du "terrain". Il semble, aux adultes, aller de soi que, pour établir la discussion dans un groupe, chacun doit parler à son tour, et parler à bon escient. Ceci ne s'obtient pas en un jour en petite section de maternelle. Et l'adulte a tendance, aussi, à oublier

que, communiquer dans un groupe – et en société – ne se réduit pas à savoir parler, il faut aussi savoir écouter. Un enseignant qui travaille "l'écoute de l'autre" en petite section de maternelle constate que, en début d'année, la capacité d'attention des enfants de deux/trois ans ne dépasse pas deux ou trois minutes, puis, si le travail est régulier durant toute l'année, elle avoisinera les vingt minutes en fin d'année scolaire. Ce "travail d'écoute" passe par diverses mises en situation : écouter et reconnaître des bruits familiers, comme une porte qui claque, un robinet qui coule... et les verbaliser ; écouter et identifier la voix d'un camarade lorsqu'on est à l'écart du groupe, ou le dos tourné ; identifier les animaux dont on entend le cri ; cette progression conduira à reconnaître des instruments de musique d'abord entendus et présentés et touchés, puis à distinguer un son grave d'un aigu, et ensuite des phonèmes... L'oreille s'éduque en même temps que l'attention, la qualité d'écoute s'enseigne et il s'agit, de fait, de premiers moments d'ouverture à l'altérité...

De tels moments d'apprentissage soulignent l'importance du professionnalisme des enseignants, même en première année de scolarisation, et illustrent ce rapport étroit entre "langage(s) et éducation" où idéologie et méthodologie sont liées — ce qui mérite une vigilance didactique particulière. Au sein de tout système éducatif, les formes d'usage du langage dans la vie scolaire inculquent les premiers modèles de l'usage de la parole en société dès lors que la pratique d'une langue s'acquiert dans l'exercice de fonctions sociales de la communication. La première socialisation des enfants, à l'école, enseigne des rapports sociaux, de fait, et prépare, alors, en termes de capacités, la société des adultes de demain. Ici le propos a confronté quelques aspects de la "culture" du petit enfant et de la "culture" de l'adulte, de la "culture" de la vie familiale et de la "culture" de la vie scolaire dans le système éducatif réunionnais. Cette rencontre de cultures différentes exige, de la part des enseignants, aussi, l'ouverture à l'altérité, celle de l'enfant, ce qui signifie le connaître, le comprendre, le respecter, pour guider sans dommage ses apprentissages.

La patience et la précision de leurs travaux donnent la dimension de toute formation à une compétence interculturelle ou pluriculturelle, en montrant que, dans les situations de langues et cultures en contact,

savoir manier la langue autre ne suffit pas à éviter les risques de conduites, disons, "adultocentristes", quel que soit l'âge des interlocuteurs.

*Paule Fioux*²

² Université de La Réunion, 15 rue René Cassin, 97715 Saint Denis Cedex 9 (France)

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, Louis. *Education et communication interculturelle* (Paris : PUF, 1996).

BYRAM, Michael. *Culture et éducation en langue étrangère* (Paris : LAL, Hatier, 1992).

BYRAM, Michael & ZARATE, Geneviève. "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle" in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen — Le français dans le monde — Recherches et applications* (Juillet 1998).

CAMILLIERI, C. *Anthropologie culturelle et éducation* (Delachaux & Niestlé, 1985).

FIOUX, Paule, responsable scientifique et **MARIMOUTOU, Joëlle**, coordinatrice. *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion.* (St Denis : Publication du Rectorat, du Conseil Régional et de l'Université de La Réunion, 1999).

FRANCOIS, Frédéric (dir.). *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle* (CRDP Midi Pyrénées, 1994).

GUMPERZ, J. J. *Sociolinguistique interactive – Une approche interprétative* (Paris : L'Harmattan, 1989).

HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication - traduction de textes publiés de 1972 à 1983* (Paris : LAL, Hatier, 1984).

PORCHER, Louis. *La civilisation* (Cle International, 1986).

..... *Le Français langue étrangère* (Paris : Hachette, 1995).

ZAKHARTCHOUK, J. M. *L'enseignant, un passeur culturel* (ESF, 1999).

ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère* (Paris : Hachette, 1986).

