« Soussana, je ne te comprends pas ! » Une approche compréhensive de la médiation langagière et interculturelle à l'école maternelle

Séverine Behra, Véronique Lemoine-Bresson et Dominique Macaire

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3017>

DOI : 10.4000/rdlc.3017

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Séverine Behra, Véronique Lemoine-Bresson et Dominique Macaire, « « Soussana, je ne te comprends pas ! »

Une approche compréhensive de la médiation langagière et interculturelle à l'école maternelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3017> ; DOI : 10.4000/rdlc.3017

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

« Soussana, je ne te comprends pas ! »

Une approche compréhensive de la médiation langagière et interculturelle à l'école maternelle

Séverine Behra, Véronique Lemoine-Bresson et Dominique Macaire

Introduction

- 1 Depuis quelques décennies, la notion de médiation a investi divers domaines de la société, dont celui de l'éducation, et notamment celui de la didactique des langues. Notre contribution s'intéresse à cette notion dans son articulation avec celle de pluralité des langues et des cultures. En effet, l'école se métisse, notamment depuis les récents mouvements migratoires. La diversité linguistique et culturelle est visible dans les lieux où se développe la « superdiversité », au sens de Vertovec (2007), non seulement dans la société, mais également à l'école.
- 2 Nombre d'élèves entrent à l'école en parlant à la maison une autre langue que la langue de scolarisation, le français. Ils ont des expériences culturelles variées. De plus, leurs familles les engagent diversement à s'intégrer à l'école et à s'en approprier la langue de référence. La pluralité linguistique et culturelle, cette « superdiversité » scolaire, place les enseignants face à des choix pédagogiques et didactiques qui alimentent nos interrogations.
- 3 Dans la mesure où le français de l'école est une condition reconnue de la réussite scolaire et une garantie d'accrochage scolaire, comme le confirment les études internationales de l'OCDE (2015, 2006), ou celles du Conseil de l'Europe (2009), il s'avère cohérent de s'interroger sur la manière dont le français de scolarité s'installe dans les pratiques scolaires des élèves, et dans quelle mesure il favorise l'accès au savoir.

- 4 Nous allons considérer le contexte spécifique de l'école maternelle où se noue ou non l'accrochage scolaire des enfants. Nous y observerons la question de la médiation durant une séquence de langage tant du point de vue de l'enseignante que de celui des élèves de la classe.
- 5 Dans un premier temps, nous aborderons les articulations entre la médiation langagière et la pluralité linguistique et culturelle. Dans un deuxième temps, nous présenterons le cas qui servira d'appui à notre analyse. Un tel « cas », comme le caractérisent Passeron et Revel (2005), n'est en rien exemplaire. Ce cas n'entend pas refléter une quelconque modélisation. Son étude vise plutôt à offrir un cadre exploratoire pour étudier les deux notions dans leur interrelation historiquement et singulièrement située. Nous analysons la dynamique des échanges entre les acteurs à partir des discours recueillis dans le cadre du protocole méthodologique mis en œuvre. Nous constaterons la part du collectif et celle de l'individuel, la part du professionnel et celle du personnel dans les médiations langagières de l'enseignante avec de jeunes enfants.
- 6 Les échanges en classe de maternelle et les divers positionnements des acteurs mettent en évidence des processus professionnels oscillants, d'ouverture et de fermeture, que l'on peut renvoyer pour partie à la *doxa* sous-jacente chez l'enseignante.
- 7 Cette étude entend contribuer à construire une compréhension du plurilinguisme en milieu scolaire (Macaire *et al.*, 2015) et à éclairer la compréhension de la fabrique enseignante dans le monde de la petite enfance (Schubauer-Leoni *et al.*, 2002).

Conception de la médiation et de la pluralité linguistique et culturelle : de l'articulation entre les notions

La médiation, une notion polysémique

- 8 La notion de médiation connaît une diversité d'usages (familial, juridique, scolaire) et de fonctions qui renvoient à des rôles tout aussi divers (coordinateur, référent, intermédiaire).
- 9 Nous retenons la définition de Tapia qui éclaire la notion de médiation par celle de relation :

« En tant que pratique, la médiation opère donc dans le domaine des communications ou des relations, ce qui l'inscrit d'emblée dans le champ disciplinaire psychosociologique et dans le champ de la psychologie interculturelle quand elle concerne les relations entre individus, groupes, entreprises, culturellement différents » (Tapia, 2010 : 13).
- 10 Toutefois, les pratiques de médiation laissent entendre que devrait se construire un consensus pour développer une identité collective à laquelle on attend qu'adhèrent les acteurs. Tapia souligne également que les compétences de médiateur :

« s'appliquent à la gestion de l'hétérogénéité cognitive, sociale ou culturelle, à celle des tensions et conflits locaux aigus ou récurrents, à celle des transactions relationnelles, catégorielles ou sociales, enfin à celles des transitions jalonnant les trajets vers la sortie des conflits » (ibid : 16).
- 11 Ainsi, en milieu scolaire, la médiation s'inscrit dans un continuum dans lequel le consensus n'est pas la seule solution apportée à des tensions. Le processus de médiation

peut favoriser une meilleure reconnaissance de la pluralité des identités singulières en tant que richesse pour la vie de la classe et le groupe.

- 12 Dans les contextes contemporains de métissage des sociétés, la question de la médiation n'évite pas une mise en relation avec celle de pluralité et d'hétérogénéité des apprenants, des vécus, des langages et des cultures familiales. Elle est historiquement contrainte à entrer dans la complexité.

Le plurilinguisme en herbe en maternelle

- 13 Le jeune enfant qui découvre des langues-cultures dans son environnement quotidien est déjà « plurilingue en herbe » (Macaire, 2015). Il construit une « biographie langagière » qui lui est propre (Castellotti et Moore, 2002) au fil de ses expériences singulières.
- 14 Désormais présente *de facto* dans les situations sociales et scolaires, la notion de « plurilinguisme en herbe » n'est, à ce jour, que peu conscientisée ou prise en compte par les divers acteurs des situations didactiques. Comme le rappelle Lüdi (2004), le plurilinguisme caractérisait la plupart des grands empires jusqu'au 19^e siècle quand s'est opéré un basculement vers l'« unilinguisme ». En France, la matrice scolaire dominante demeure unilingue et peine à s'ancrer dans la pluralité et la diversité d'une historicité actualisée.
- 15 La langue de l'école, le français, est un espace de variations, même si elle donne par ailleurs lieu à la construction de normes. Elle est également centrale dans la conception de la réussite des enfants à l'école, au-delà de la construction de la langue elle-même.
- 16 Il s'avère actuellement que les enfants dont la langue de l'école n'est pas la langue de la maison sont en situation d'échec scolaire plus rapide et plus prononcé que les autres (OCDE, 2006). On peut alors se demander dans quelle mesure et de quelle manière la médiation langagière et interculturelle pourrait contribuer à l'accrochage scolaire dès le plus jeune âge pour tous les enfants.

La médiation, une relation inscrite dans l'écologie scolaire

- 17 À l'école maternelle, la médiation langagière et interculturelle est située tout à la fois institutionnellement, spatialement, temporellement, ainsi que socialement, cognitivement et affectivement. Elle s'appuie également sur un domaine d'enseignement, qui n'est pas référé, mais référé à la discipline « français »¹.
- 18 À l'école, la médiation langagière et interculturelle doit sa spécificité à la relation entretenue entre l'enseignant, les élèves et les contenus enseignés institués et conditionnés par les dispositifs et les supports utilisés. La médiation entre alors dans le système didactique ternaire caractérisé par Chevallard (1985) qui propose d'échapper à la binarité de l'enseignant-élève et de l'enseignant-savoirs pour proposer un « système ternaire » qui entretient des « relations internes ». Ce système a été discuté en sciences du langage et par exemple, Dabène (1994) le considère insuffisant pour rendre compte de ce qu'elle nomme la « constellation didactique ». Dabène se place dans une vision dynamique qui ne consiste pas à se limiter à l'étude de l'un des sommets du triangle didactique. Dans cette « constellation », l'enseignant.e a la charge du contrat didactique et assure alors non seulement le lien entre le savoir et les élèves, mais également le lien

entre les élèves entre eux pour apprendre ensemble dans une perspective davantage holistique.

- 19 Construire la compréhension de la médiation scolaire demande la prise en compte du dynamisme inhérent aux échanges dans les interactions verbales et non-verbales. Ce processus ne peut faire l'économie de la complexité et de tensions internes et externes qu'il porte nécessairement. À l'instar de Moal (1999), nous considérons la médiation langagière et interculturelle comme une démarche, un continuum et non comme une méthode « clés en main ». Elle entre à l'école dans un réseau de significations qui tient compte de l'objet de savoir, des biographies respectives, des représentations des divers acteurs, de l'activité proposée et de la mise en relation de ces éléments. Jacquet, Moore et Sabatier (2008 : 87) rappellent ainsi à juste titre qu'il existe une « *pluralité de figures de médiation qui s'emboîtent et s'enchâssent, se négocient et se re-négocient en situation* ».

Approche méthodologique de la réalité didactique

- 20 La perspective méthodologique que nous avons retenue pour étudier le processus de médiation langagière et interculturelle « pensé par cas » est issue de nos réflexions sur ce qui préside à l'action didactique située, notamment l'importance du « je » des acteurs dans l'auto-socio-construction des connaissances en situation scolaire.
- 21 Nous disposons de la captation de la séance observée, d'un entretien à chaud mené par les chercheurs pour que l'enseignante S. exprime son point de vue sur l'activité mise en œuvre, sur ses élèves et notamment Soussana, et sur le rapport des élèves à l'activité. Puis nous avons enregistré un entretien d'auto-confrontation ultérieur avec l'enseignante S. Celle-ci savait que l'objet de la captation par les chercheurs concerne en particulier des enfants dont le français n'est pas la langue de la maison. Nous avons donc conscience que la captation a pu induire un biais dans sa relation à Soussana et dans ses pratiques pédagogiques habituelles.
- 22 Nous souhaitons comprendre – au sens de « prendre avec » – la motivation des actions de l'enseignante S. et ses intentions qui auraient pu rester opaques si nous nous en étions tenues à la seule observation de classe captée par vidéo. La méthodologie que nous avons adoptée s'appuie sur l'idée que la médiation langagière et interculturelle peut être mise au jour dans les pratiques scolaires telles qu'observées en classe de maternelle par un croisement avec les pratiques déclarées. Ce croisement vise l'approche des croyances et du cadre de référence des enseignants.

Étude d'une configuration singulière

- 23 Dans la présente contribution, nous proposons de penser « par cas » (Passeron et Revel, 2005), en étudiant une séance formelle de langage en Grande Section de maternelle². Penser « par cas » consiste selon les deux chercheurs précités « à partir des singularités » pour éclairer la complexité à l'œuvre. Cette approche est justifiée, selon nous, à condition que le questionnement ne soit pas limité à la description de l'action contextualisée. Un cas permet d'éclairer les positionnements des acteurs, l'écologie de l'action didactique et les dispositifs mis en place.

Contextualisation

- 24 La séance observée s'inscrit dans le quotidien ordinaire d'une classe de Grande Section de maternelle avec des enfants de 5-6 ans et une enseignante expérimentée que nous appelons S. Parmi les enfants, se trouve Soussana³, une fillette de 5 ans dont le français n'est pas la langue de la maison.
- 25 Dans son groupe-classe, l'enseignante S. a constitué cinq groupes d'élèves, identiques toute l'année, pour mener des ateliers de langage. Elle leur propose des activités systématiquement similaires, en considérant que tous les enfants « *doivent faire la même chose* ». Elle cherche non pas à individualiser, voire à personnaliser les apprentissages, mais à « *grouper* », comme elle dit.
- 26 En entretien, elle insiste à diverses reprises sur l'hétérogénéité en termes de développement du langage chez les très jeunes enfants de sa classe. L'enseignante S. évoque souvent l'objet « langue ». Elle en a une vision normée, celle de « *la bonne langue* », le « *langage exact* », le « *bien parler* », etc. Les cinq enfants choisis pour participer à ce travail d'atelier sont décrits par l'enseignante S. comme des élèves « *faibles* » en expression orale, « *qui n'ont pas évolué* », « *qui ont besoin d'un recentrage fait par l'adulte* » et avec lesquels « *on est plus dans les manques* ».

L'activité proposée

- 27 L'enseignante S. attribue aux cinq élèves leur place autour de la table et lance l'atelier. La séance dite de « langage oral »⁴ porte sur l'émission d'hypothèses à partir d'un dessin incomplet⁵ (figure 1 ci-dessous, « *Activité : dessin à compléter oralement* »).

Figure 1 - Ressources de l'atelier

- 28 L'activité part d'un environnement accessible aux enfants : on identifie une porte, trois personnages, une rue... Les enfants connaissent les éléments langagiers présents sur l'image, notamment le lexique : *l'escargot, le parapluie*, etc.
- 29 Ici, l'enseignante S. opte pour l'enrôlement par l'image. Elle propose d'en trouver les parties manquantes. Elle introduit le thème, pose les questions et récapitule régulièrement en s'incluant : « *On a dit...* ». Elle souhaite faire parler les enfants pour nommer ce qu'on ne voit pas. Cette activité présente un aspect ludique, dans la mesure où ceux-ci la considèrent comme une devinette. Pour parvenir à verbaliser, les cinq enfants vont recourir à des modes de communication verbale et non-verbale qui favoriseront l'émergence et la nomination d'indices mobilisés entre eux.
- 30 L'objectif n'est pas ici de reconstituer l'image complète détenue par ailleurs par l'enseignante. Dans l'entretien, celle-ci indique en effet : « *L'objectif c'était d'émettre des hypothèses avec le mot « peut-être »* ». Pour amorcer les échanges, l'enseignante S. introduit le thème avec la question : « *Qu'est-ce qui se passe ici ?* ».

Formes et fonctions de la médiation dans l'atelier de langage

- 31 Le format de communication dans l'activité de langage présentée renseigne sur l'organisation des interactions entre l'enseignante S. et les élèves et entre les enfants eux-mêmes. Il éclaire la forme et la fonction de la médiation scolaire dans la manière dont l'enseignante S. cherche à « modifier l'état du savoir » des cinq élèves, pour reprendre une expression d'Altet (1994 : 125). Il révèle aussi des formes variables de médiation possible lors des échanges.

Dynamique des échanges chez les enfants

- 32 L'activité de langage vise l'acquisition d'un discours pour communiquer dans un groupe. Cette communication relève de productions verbales et non-verbales. Au cours de l'atelier, nous observons une évolution dans la dynamique des échanges, notamment verbaux, chez les enfants.
- 33 Au début de l'atelier, les enfants se placent dans une logique d'affirmation. En partant d'indices pris sur l'image, ils disent par exemple : « *C'est...* », « *Ce sont...* », « *Tout le monde...* », « *On fait ça !* », « *Je sais : un verre !* », « *Il y a du café là-dedans... !* ». Ils juxtaposent des énoncés et n'interagissent que très peu entre eux.
- 34 Au fil de l'atelier, nous observons une progression de la dynamique du discours. Plus précisément, nous pouvons constater une évolution dans les positionnements des enfants. Après avoir déployé un positionnement affirmé en tant que « je », les enfants expriment par la suite une plus grande attention aux autres, à ce qui se dit et se fait. Les enfants commencent à s'écouter et à communiquer ensemble par les gestes. L'image support de l'activité passe alors au second plan et le « nous » se construit au-delà du « je ».
- 35 Progressivement, les enfants sont davantage investis, mobilisés, engagés dans la tâche. Ils formulent des hypothèses et négocient le sens de l'image. Quelques interactions verbales en découlent. Au fur et à mesure du déroulement de l'atelier, apparaissent des marqueurs

linguistiques indiquant la formulation d'hypothèses avec des énoncés tels que : « *Je pense...* », « *On dirait que...* », « *On ne sait pas si...* » en relation avec le besoin langagier en situation que l'enseignante S. ne relève pas dans l'attente de la locution « *peut-être* ».

- 36 Enfin, les enfants interrogent la situation suggérée par l'image pour lui donner du sens et raconter une histoire. Ils n'ont jusqu'alors pas systématiquement utilisé la locution « *peut-être* ». Depuis la deuxième phase de la séance, ils y recourent néanmoins de plus en plus fréquemment sans que l'enseignante S. n'en remarque l'emploi. Elle ne vient à le prendre en compte qu'à un moment assez avancé de l'atelier.
- 37 L'unicité de chacun se tisse ainsi avec celle des autres et plus particulièrement dans les contextes qui mettent au centre des échanges les enfants eux-mêmes, avec leurs points de vue et leurs expériences.

Les productions de Soussana durant l'atelier

- 38 En ce qui concerne Soussana dont le français n'est pas la langue de la maison, ses interventions orales sont peu nombreuses. L'atelier se construit autour de 395 tours de parole répartis de manière égale entre l'enseignante S. (50,8 %) et le groupe de cinq enfants (49,2 %). Soussana intervient oralement à hauteur de 15 % du temps de production des enfants, à chaque sollicitation de l'enseignante S.
- 39 Les interventions de la fillette sont relativement limitées à quelques expressions quasiment figées « *c'est verre* », « *chez eux* » ou à l'usage de mots-clés comme « *filles, garçon...* ». Elle s'exprime en effet davantage par gestes, par exemple en pointant du doigt le dessin, et par signes, en hochant de la tête pour signifier qu'elle est d'accord ou non. Elle n'accède pas aisément au langage oral en termes de production. Il lui manque des éléments lexicaux qui lui auraient permis d'initier des interactions orales ou de partager plus spontanément des échanges avec les autres enfants.
- 40 Soussana communique pourtant dès qu'elle le peut et comme elle le peut pour accompagner le déroulement de la séance. Elle comprend bien ce qui se joue durant l'atelier et reste attentive et impliquée jusqu'au bout.
- 41 L'observation du comportement de Soussana révèle que l'engagement et l'apprentissage d'un élève ne tiennent pas uniquement à la quantité ou à la qualité de ses productions orales. La stimulation de l'élève, qui s'opère exclusivement par l'enseignante durant la séance, indique que la médiation relève pour une large part de la relation instaurée entre les acteurs.

Dynamique des échanges avec l'enseignante S.

- 42 La captation vidéo de l'atelier de langage nous permet d'étudier l'action de l'enseignante S. Nous pouvons observer comment elle distribue les rôles dans la tâche et comment elle encourage la prise de parole.
- 43 L'enseignante S. est clairement à l'initiative de l'action didactique. Elle entre dans la tâche par une question directe répétée en seulement six tours de paroles : « *Qu'est-ce qui manque sur cette image ?* », « *Oui, et puis quoi encore ?* », « *Qu'est-ce qui manque encore ?* ». Ce positionnement permet d'introduire le document auprès des élèves et d'initier la tâche qui lui est associée.

- 44 Au cours de l'atelier, elle accorde aux enfants un « statut d'auteur » en les interpellant individuellement et explicitement par son questionnement : « *Tu veux dire ...* », « *Tu es d'accord ?* ». Elle semble ici encourager l'expression de points de vue, y compris potentiellement divergents. À d'autres moments, elle sollicite la prise de parole en s'adressant à l'ensemble du groupe : « *Racontez-moi !* », « *Qu'est-ce qui se passe ?* ». Elle recentre alors les échanges sur le document et sur la scène elle-même dans la visée de son objectif langagier, l'utilisation de la locution « *peut-être* » dans l'émission d'hypothèse.
- 45 Par ailleurs, elle donne aussi un statut à la communication non-verbale au cours de cet atelier, par exemple en faisant le geste de la main tendue vers l'extérieur et dans l'attente de sa reproduction par les élèves lorsqu'ils émettent l'hypothèse qu'il pleut : « *On tend la main comme ça, pour sentir la pluie* ». Elle convoque également la communication non-verbale pour recentrer l'attention des élèves sur la compréhension de la consigne ou du lexique lorsqu'elle met son pouce sur la tête d'un personnage du dessin en disant « *Cachez la tête de la dame, là !* ».
- 46 Durant l'atelier, nous relevons des tentatives d'interaction initiées par les enfants eux-mêmes. La découverte de l'image génère des hypothèses pour chacun d'eux. Ils tentent de répondre à la question de l'enseignante S. Même s'ils expriment des désaccords sur leurs hypothèses, leurs tentatives sont le plus souvent ignorées par l'enseignante. L'épisode de désaccord (extrait 1 ci-après) entre les deux élèves Y. et K. démarre suite au questionnement de l'enseignante S. sur ce qui manque sur l'image.

Extrait 1

S. est l'enseignante, Y. et K. sont deux des cinq enfants.

S. : Qu'est-ce qui manque sur cette image ?

Y. : Il manque la moitié de la maison.

S. : Il manque une partie de la maison, oui, et puis quoi encore ?

K. : Il manque l'escargot.

Y. : Mais non ! L'escargot il est là.

S. : Mais oui Y. bien sûr ! Qu'est-ce qui manque encore ?

- 47 L'enseignante S. finit par approuver les propos de Y. et clôt l'épisode sans laisser aux élèves l'occasion de négocier entre eux. Des épisodes similaires se reproduisent au cours de l'atelier. L'enseignante S. semble chercher à impliquer ses élèves en sollicitant leur vécu ou leur expérience individuelle. Alors que cela pourrait engager un processus de médiation centré sur la relation, il s'avère que l'enseignante S. n'autorise pas finalement d'espace réel d'expression des enfants. Elle utilise des stratégies diverses pour conserver son guidage didactique, qui toutes concourent à ne pas réellement permettre une médiation directe entre les élèves. En ce sens, on peut parler d'une relative « non-médiation » scolaire, voire d'un « empêchement de négociation » au niveau des élèves.

Médiation de l'enseignante avec Soussana

- 48 L'enseignante S. semble particulièrement attentive à la prise de parole de Soussana au cours de cet atelier filmé. L'enseignante S. pose des questions directes à Soussana. Elle veille à motiver ses réponses en la sollicitant personnellement comme dans l'extrait 2 ci-après. Elle demande l'attention des autres élèves du groupe pour entendre ses interventions. Elle renforce les interventions de Soussana à la fois en la nommant et en l'interpellant à plusieurs reprises par son prénom. L'enseignante S. reformule également les énoncés de Soussana en les ré-interrogeant.

- 53 À l'auscultation de sa pratique, elle comprend que la dynamique des échanges ne relève pas seulement de l'objectif didactique qu'elle impulse, mais aussi des initiatives des acteurs dans leurs inter-relations.
- 54 Le dispositif filmé repose sur des formes de médiation plurielles. L'enseignante S. dit elle-même : « *Tantôt j'essaie de laisser les enfants parler librement, tantôt je pose des questions* ». Cela montre un balancement, une oscillation entre, au moins, deux modes de gestion de l'activité et des échanges. Ce principe d'oscillation pourrait ouvrir un espace productif pour la dynamique de médiation.

L'enseignante : conception, action, représentation

- 55 Dans la présente étude, la *doxa* à l'œuvre de l'enseignante S. joue un rôle essentiel dans la compréhension de son action didactique. En situation de médiation, son filtre personnel prend le pas sur des routines professionnelles. Sa conception de l'apprentissage de la langue repose sur ses représentations et ses expériences personnelles qui agissent sur son action d'enseignement.

Une conception normée de l'apprentissage de la langue

- 56 Au cours de l'atelier de langage, la conception de l'appropriation de la langue chez l'enseignante S. repose sur la répétition et la mémorisation de la locution « *peut-être* », qu'elle survalorise. Elle veille à appuyer sur l'intonation de la locution dans ses phrases, comme si elle pouvait venir l'imprimer par résonnance chez les élèves.
- 57 Les attentes de l'enseignante S. sont nombreuses, non nécessairement conscientes, ce que révèle la comparaison de l'extrait 4 (pratiques transcrites) et de l'extrait 5 (pratiques décrites *a posteriori*).

Extrait 4

S. est l'enseignante, Soussana et K sont deux des cinq enfants.
 S. : Alors quand on n'est pas sûrs on dit « peut-être »... Peut-être que l'escargot va aller se promener dans la maison... On regardera tout à l'heure sur la vraie image. Moi je l'ai la vraie image ... (...) Comment on peut savoir que c'est un monsieur ou une dame ?
 Soussana : C'est un monsieur...
 S. : Et comment est-ce que tu sais que c'est un monsieur ?
 K. : Parce qu'il y a ça ... (*montre le parapluie*)
 S. : Parce qu'il y a ça ... C'est quoi ça ?
 K. : C'est un parapluie ...
 S. : Ah c'est un parapluie, alors on va dire que c'est un monsieur, oui ça ressemble quand même à la silhouette d'un monsieur, le pantalon, les chaussures, ça ressemble à ...

Extrait 5

S. (en entretien d'auto-confrontation) : Ah mais je dis tout là en fait ... j'aurais dû les laisser décrire beaucoup plus. Je parle du pantalon, des chaussures alors que c'est ce que j'attendais d'eux en fait, je voulais vraiment qu'ils me décrivent la silhouette, qu'ils disent c'est peut-être un monsieur parce que je vois qu'il a ci, il y a ça ... et en fait c'est moi qui dis tout.

- 58 Pour l'enseignante S., les enfants doivent « *donner le nom de ce qu'ils décrivent* », elle attend d'eux qu'ils entrent dans une acquisition lexicale avant tout. Au cours des entretiens, elle dit de l'un des élèves : « *Il décrit, mais il ne nomme pas* » ; ou d'une autre « *qu'elle a du mal à répéter* ». Dans l'entretien post séance, l'enseignante S. parle de l'absence des structures et des éléments du lexique comme « *des vides langagiers* ».
- 59 Au-delà des difficultés qu'elle identifie chez les enfants, l'enseignante S. laisse percevoir une conception normée du français de scolarité comme une « langue modèle » à atteindre. La conception de la langue qui sous-tend l'action de l'enseignante S. est de type structuraliste (Macaire et al., 2015). Une telle conception de la langue de scolarité n'est pas favorable à tous les enfants. En effet, elle restreint le rôle social et cognitif des interactions pour apprendre. Elle focalise en outre sur la « forme de l'objet langue » plus que sur « l'usage de la langue ». Elle minore, enfin, les interventions des enfants spontanées, ou non, au profit de l'objectif assigné à l'atelier.
- 60 L'utilisation « correcte » et récurrente du terme « *peut-être* » montre qu'elle suit sa séance préparée, en souhaitant « *faire la même chose avec tous les groupes* », même s'ils sont « *différents* ». L'enseignante S. différencie les groupes uniquement en fonction du niveau de maîtrise du savoir à apprendre. Une fois dans un groupe, tous les enfants sont considérés de la même manière. L'enseignante S. choisit de « *groupaliser* » comme elle le dit, mais ne personnalise pas les apprentissages pour tenir compte de leurs pratiques langagières individuelles.

La (re)centration sur l'objet de savoir

- 61 L'objet de savoir médié par l'enseignante S. est la locution « *peut-être* ». Tout au long de l'atelier, elle a une tendance forte à recentrer systématiquement les échanges sur l'objectif visé comme le montre l'extrait 6.

Extrait 6

S. est l'enseignante. Y. et K. sont des enfants.

S. : Alors ce serait peut-être une terrasse ?

Y. : On ne sait pas...

S. : On ne sait pas... Alors moi je... Assieds-toi... Moi je vais vous dire ce que c'est, peut-être. J'ai une idée. Peut-être que c'est la terrasse, et peut-être que ça c'est le jardin. Et peut-être que ça c'est la maison et on rentre dans la maison par cette porte. Mais j'ai une autre idée. Peut-être, euh Y., peut-être que ce n'est pas la terrasse, peut-être que c'est un trottoir. Et peut-être que ça c'est la route. Et peut-être que la dame est en train de traverser la route pour aller sur ce trottoir.

- 62 En situation d'imprévu, l'enseignante S. veille à recentrer la séance sur le savoir attendu, sans prendre en compte systématiquement les énoncés des enfants. Apprendre à utiliser « *peut-être* » ne fait pas immédiatement sens pour les enfants. On relève en effet d'autres marqueurs linguistiques pour émettre des hypothèses convoquées plus spontanément par les élèves. Ils sont facilement capables de dire : « *Je pense* ». Les formulations d'émission d'hypothèse émergentes sont le plus souvent ignorées, voire non reprises par l'enseignante S.
- 63 Cependant, elle saisit l'opportunité dans l'extrait 7 ci-dessous d'institutionnaliser le savoir lorsqu'elle dit : « *On n'est pas sûrs de ça, hein ? Alors, quand on n'est pas sûrs, on dit « peut-être »* ». Elle poursuit même par un exemple, celui de l'escargot.

Extrait 7

S. est l'enseignante. H. et K. sont des enfants.
 S. : Y a un escargot qui se promène. H., qu'est-ce qui se passe dans cette histoire ?
 H. : Je sais pas ...
 S. : Tu ne sais pas... Regarde ! Regarde ! Tu peux nous aider...
 K. : Et puis, et puis... il va aller se promener dans la maison, je pense.
 S. : Aaaaaah ! Peut-être que l'escargot va aller se promener dans la maison. On n'est pas sûrs de ça, hein ? Alors quand on n'est pas sûrs, on dit « peut-être ». Peut-être que l'escargot va aller se promener dans la maison. On regardera tout à l'heure sur la vraie image, moi je l'ai la vraie image, hein ! On regardera tout à l'heure si c'est ça, hein, si tu as juste, tu as raison.
 K. acquiesce avec la tête

- 64 Au cours de cet atelier de langage, l'enseignante S. rencontre des difficultés diverses. Elle les réfère pour partie à sa propre action didactique influencée par des représentations dont le « noyau central », tel que le nomme Abric (1984), s'avère résistant, alors que sa « périphérie » se révèle davantage malléable. En effet, le « noyau central » relève des conceptions, des convictions et des croyances propres à chaque sujet. La « périphérie » des représentations en revanche, touche la dimension sociale et professionnelle des enseignants. Selon Guimelli (1994), il est plus pertinent de tenter de modifier la périphérie des représentations que d'agir sur le cœur des croyances des individus pour aider au changement. La réflexion qui pourrait être attendue ici de la part d'une enseignante expérimentée comme l'enseignante S., sur certaines routines professionnelles, gagnerait à être développée pour davantage s'appuyer sur les compétences langagières de ses élèves. Elle utilise peu de stratégies adaptatives, notamment vis-à-vis de Soussana. L'enseignante S. dit même explicitement à la fillette au cours de l'atelier : « *Soussana, je ne te comprends pas !* ». Au cours de l'entretien, elle constate : « *Je n'ai jamais trop écouté, je ne sais pas si elle comprend* », « *Je ne comprends pas sa langue* ».

Conclusion

- 65 Nous avons choisi d'adopter ici un point de vue complexe à propos d'une notion inter-reliée à l'œuvre en didactique/didactologie des langues, celle de médiation langagière et interculturelle en classe de maternelle. Dans la mesure où la médiation est un processus, elle ne peut se départir d'une réflexion incluant plusieurs dimensions.
- 66 Notre étude de cas permet d'identifier des positionnements et des styles de gestion variés, y compris chez un même enseignant. De ce cas ressort l'importance du filtre personnel de l'enseignante S. qui prime sur son filtre professionnel, dès lors que surgissent, pour elle, des difficultés ou des imprévus dans l'action didactique. La variation est au cœur de l'action qui révèle, pour tous les acteurs, des tensions et des ruptures, didactiques comme pédagogiques, en termes d'ouverture et de fermeture. De tels phénomènes d'ouverture et de fermeture relèvent du paradoxe même de la médiation langagière dans l'atelier observé. Ils ne se réduisent néanmoins pas à une binarité stricte. Ils se situent plutôt en termes d'oscillations entre les tensions rencontrées qui construisent l'équilibre des pratiques de classe de l'enseignante S.

- 67 À partir du moment où l'on questionne une notion, comme celle de médiation au contact de la diversité linguistique et culturelle dès le début de la scolarité d'un enfant, on est amené à interroger les conceptions et pratiques non seulement en termes didactiques de « Comment ? » mais également en termes épistémologiques de « Pourquoi cela se passe ainsi ? », et de « Pour quoi / Au nom de quoi cela se passe de cette manière singulière ? ». L'épistémè est la matrice d'analyse, en ce sens qu'elle contextualise et par là-même historicise une notion. On ne devrait pas pouvoir ainsi ni utiliser, ni négocier les notions d'hier pour des situations didactiques d'aujourd'hui sans en même temps les réinterroger et les actualiser. Pour comprendre la cohérence d'une époque, il est nécessaire de prendre en compte les ruptures et la fluidité des notions. C'est à ce niveau que peuvent s'effectuer les recherches favorables à des déplacements lors de la professionnalisation, pour autant que l'on accepte d'entrer dans la complexité des notions interrogées.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique ». In Guimelli, C. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé. pp. 73-83.
- Altet, M. (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 7. pp. 123-139.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Étude de référence*. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Conseil de l'Europe (2009). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur l'Éducation des enfants issus de l'immigration*. Journal Officiel de l'Union Européenne, 11.12.2009 (2009/C301/07).
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Guimelli, C. (dir.) (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Jacquet, M., Moore, D. & Sabatier, C. (2008). « Médiateurs interculturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles ». *Revue Glottopol*. pp. 81-94.
- Lüdi, G. (2004). « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue française de linguistique appliquée* 2004/2, vol. IX. pp. 125-135.
- Macaire, D. (2015). Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France. In Lebreton, M. (dir.) : *La didactique des langues et ses multiples facettes - Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*. Paris : Éditions Riveneuve. pp. 109-135.

Macaire, D., Carol, R., Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Behra, S. (2015). « L'École maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme ». In Rolland, Y., Dumonteil, J., Gaillat, T., Kanté, I. & Tampoe, V. (dir.). *Heritage and Exchanges – Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing. pp. 209-230.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015) *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin Officiel Spécial n° 2 du 26 mars 2015. Paris : MEN.

Moal, A. (1999). *La médiation pédagogique*. Communication à Beauvais, le 25 mai 1999.

OCDE (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France ? Point d'étape sur les enjeux en matière d'égalité du système d'éducation et sur les réformes en cours*, série Politiques meilleures. Paris : Éditions OCDE, Juillet 2015.

OCDE (2006). *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris : Éditions OCDE.

Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : École des Hautes études en sciences sociales.

Schubauer-Leoni, M.-L., Munch, A.-M. & Kunz-Felix, M. (2002). « Comprendre les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 7/2002. pp. 21-33.

Tapia, C. (2010). « La médiation : aspects théoriques et foisonnement de pratiques ». *Connexions*, vol. 1/2010, n° 93. pp. 11-22.

Vertovec, S. (2007). « Superdiversity and its Implications ». *Journal of Ethnic and Racial Studies* 29 (6). pp. 1024-1054.

NOTES

1. Les programmes de l'école maternelle préconisent de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », MEN 2015.
2. Nous nous appuyons sur la captation vidéo d'une séance, réalisée en milieu d'année scolaire, en Lorraine.
3. Prénom fictif
4. Terminologie issue des préconisations officielles : BO spécial n° 2 du 26 mars 2015 portant sur les classes maternelles.
5. Dessin adapté et recomposé.

RÉSUMÉS

La notion de médiation couvre de plus en plus de domaines de la société civile et a pénétré celui de l'éducation depuis quelques décennies. Nous l'interrogeons à la fois comme une démarche et une relation entre des acteurs de l'école. Nous l'articulons ici avec celle de pluralité des langues et des cultures.

Cette étude propose de partir de l'observation d'un atelier de langage en maternelle et du

discours de l'enseignante sur son activité professionnelle. Nous questionnons chez les acteurs en situation le rapport au savoir, au langage, et à l'Autre dans le quotidien d'une classe ordinaire.

Les résultats de cette étude apportent tout d'abord un éclairage sur la dynamique des divers positionnements de l'enseignante et des élèves concernés, puis sur la gestion des interventions didactiques et également sur la dynamique de médiation langagière et interculturelle instituée dans la situation observée. Les résultats révèlent également les convictions de l'enseignante sur l'objet d'enseignement et le savoir qui pilotent l'action située. Le filtre personnel apparaît dans l'action de médiation comme prenant fréquemment le pas sur des routines professionnelles telles qu'elles pourraient être attendues.

Au-delà de l'action didactique, cette étude entend approcher les enjeux conceptuels de la notion de médiation au contact de la diversité linguistique et culturelle dès le début de la scolarité d'un enfant. Elle contribue ainsi à la recherche en didactologie des langues en considérant les premiers apprentissages dans la complexité et la fluidité ou la non-stabilité de notions inter-reliées.

The notion of mediation is to be found in more and more areas of society, and in education going back several decades. Taking it as an approach in itself as well as a relationship between the various participants, we examine it here through the diversity of languages and cultures in French pre-schools.

This study is based on observation of a language workshop in pre-school and on analysis of the teacher's reflections on her own teaching style. The paper analyses the relationships of the different participants to the fields of knowledge, language and Otherness in their everyday life in an ordinary pre-school.

The study sheds light on the changing roles of the teacher and the children during the language activity, on the management of the teaching episodes as they unfold, and on the dynamics of the linguistic and intercultural mediation created within the class. The results reveal the teacher's beliefs about her teaching and knowledge in context. Her own filter occurs as an act of mediation which seems to prevail over expected professional routines.

Beyond the concrete issues of teaching, our study identifies major conceptual issues in the notion of mediation developed in the context of language diversity in pre-schools. It contributes to research in language teaching by focusing on early learning from the perspective of complexity, fluidity and non-linear connections between the related notions

INDEX

Mots-clés : langage, école maternelle, médiation, pratiques d'enseignement

Keywords : language education, pre-school, mediation, teaching styles

AUTEURS

SÉVERINE BEHRA

Université de Lorraine, laboratoire ATILF, UMR 7118

Séverine Behra est maître de conférences à l'Université de Lorraine / ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz, où elle coordonne l'équipe des formateurs de langues de l'ESPÉ. Membre du laboratoire ATILF (UMR 7118), elle fait ses recherches dans l'équipe *Didactique des langues et sociolinguistique* (CRAPEL) où elle est co-initiatrice du projet *Kidi sur les langues et enfants en maternelle* (<http://www.atilf.fr/spip.php?article3902>). Ses travaux portent sur les débuts des apprentissages en langues et les contacts de langues-cultures très diverses en contexte

institutionnel et sur la formation des futurs enseignants du Premier degré.
Severine.behra[at]univ-lorraine.fr

VÉRONIQUE LEMOINE-BRESSON

Université de Lorraine, laboratoire ATILF, UMR 7118

Véronique Lemoine-Bresson est maître de conférences à l'Université de Lorraine / ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz. Membre de l'équipe *Didactique des langues et sociolinguistique* (CRAPEL), au sein du laboratoire ATILF, elle a participé au projet *Kidi* (<http://www.atilf.fr/spip.php?article3902>). Elle a auparavant occupé les fonctions de conseillère pédagogique. Sa thèse, soutenue en 2014, s'intitule « Diversités franco-allemandes : Pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères ».

Veronique.lemoine-bresson[at]univ-lorraine.fr

DOMINIQUE MACAIRE

Université de Lorraine, laboratoire ATILF, UMR 7118

Dominique Macaire est Professeure des universités à l'Université de Lorraine / ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz. Elle a dirigé l'école doctorale *Stanislas - Langages, Temps, Sociétés* de 2012 à 2016. Au sein du laboratoire ATILF (UMR 7118), elle est responsable de l'axe *Cultures éducatives et langues en milieu institutionnel* et pilote le projet *Kidi* (<http://www.atilf.fr/spip.php?article3902>). Ses travaux en didactique des langues portent principalement sur le plurilinguisme chez les jeunes enfants, la formation des enseignants et les questions épistémologiques en recherche.

Dominique.macaire[at]univ-lorraine.fr