

Echange culturel et évolution du rapport à la culture chez des élèves de 6 ans

Marlène Lebrun

CIELAM Aix-Marseille, Université de Provence

Christina Romain

Laboratoire Parole et Langage, CNRS UMR 6057, Université de Provence



Synergies Pays Riverains de la Baltique

n°6 - 2009 pp. 195-206

Résumé : *L'objectif de la recherche descriptive dont il est question est de montrer comment une enseignante tente de développer dans sa classe une communauté culturelle de lecteurs et d'auteurs en interaction. Plus précisément, l'objectif est de décrire comment à travers un projet reposant sur un échange culturel, les élèves se positionnent dans leur propre culture et pénètrent la culture des autres, comment leurs représentations et leur rapport à la culture évoluent grâce aux échanges liés à un projet international et fédérateur, et comment ce type de projet, reposant sur un registre discursif très interactif de l'enseignante, peut avoir des incidences sur certaines performances linguistiques et culturelles. Nous avons donc souhaité analyser l'impact d'un projet culturel de correspondance internationale (Canada/France) sur les interactions entre la construction langagière et identitaire de jeunes élèves marseillais scolarisés dans un établissement scolaire inscrit dans une zone d'éducation prioritaire/ambition réussite/zone violence au coeur des quartiers réputés « défavorisés » de la ville.*

Mots-clés: *rapport à la culture, performances culturelles, performances langagières, correspondance scolaire internationale*

Abstract: *The aim of this study is to show how a teacher tries to develop a cultural community of readers and authors in interaction in her class. More specifically, the objective is to describe how, through a project based on a cultural exchange, the pupils remain in their own culture and get into the culture of the others, how their representations of and their relationship to the culture develop thanks to the exchanges, taking place within the framework of an international and federative project, and how this type of project, based on a very interactive discursive register implemented by the teacher, can have direct impact on some linguistic and cultural performances. Thus we were interested in the impact analysis of an international correspondence cultural project (Canada/France) on the interactions between the linguistic and identity development of young pupils belonging to a school registered in an area in Marseilles reputed to be violent and underprivileged and consequently targeted for special needs.*

Keywords : *Relationship to culture, cultural performances, linguistic performances, international school correspondence.*

I. Introduction

Notre propos vise à rendre compte d'une recherche descriptive que nous avons menée dans une classe de cours préparatoire (désormais CP) dans une école élémentaire des quartiers nord de Marseille durant une année scolaire (élèves de six ans, dits socio-culturellement peu favorisés¹. La classe est composée de vingt-trois élèves dont dix élèves sont en très grande difficulté (retard scolaire significatif, difficultés concernant la maîtrise du langage oral et difficultés de compréhension) et elle est décrite par l'enseignante comme difficile en raison de problèmes d'absentéisme, de racisme et de violence. Nous² avons donc souhaité suivre cette classe sur une année complète à travers la réalisation d'un projet de correspondance scolaire avec des élèves canadiens (élèves de 7 ans scolarisés à Québec) afin de répondre à la question suivante : les activités et les apprentissages liés à un projet d'échange culturel international ont-ils un impact sur les performances³ culturelles et les performances linguistiques des élèves marseillais ? Pour les besoins de cette étude, qui interroge les relations entre culture, littérature et langue, nous avons analysé les interactions didactiques et pédagogiques entre l'enseignante et ses élèves dans différentes situations. Cela nous a permis d'identifier les compétences générées par les différentes actions du projet de correspondance culturelle.

I.1 Cadre théorique

L'analyse a tout d'abord consisté à étudier le registre discursif de l'enseignante afin de décrire la gestion de la relation interpersonnelle et interdiscursive enseignante / élève. L'étude s'inspire de travaux menés tant en pragmatique qu'en linguistique interactionnelle. Si les « positions statutaires » propres à l'interaction didactique (Vion, 1992 : 78), asymétriques et définies par l'institution, déterminent les places respectives de chacun dans l'interaction didactique, les travaux conduits par Brown et Levinson (1978, 1987) prolongés par ceux de Kerbrat-Orecchioni (1996) montrent que ces positions ne sont pas immuables et que la gestion de la distance, en tant que procédé que l'enseignant met en oeuvre pour ménager ou valoriser ses élèves, conduit progressivement à la maîtrise et à la gestion de l'interaction didactique. Ainsi, afin d'étudier cette première variable, certains indicateurs sont retenus : relation complémentaire, déictiques de personne, impératif, prénom de l'élève, tours de parole (interruption, chevauchement, silence, écoute attentive, etc.), mimogestualité, faits prosodiques et faits discursifs.

Une fois ce registre discursif décrit, nous nous sommes intéressées aux compétences linguistiques et culturelles des élèves convoquées par l'enseignante à l'occasion de la réalisation du projet de classe. Les compétences linguistiques étudiées ont été choisies en lien avec les programmes officiels du cycle des apprentissages fondamentaux. Les élèves de CP continuent leur apprentissage du langage oral, commencé dès la première année d'école maternelle, à travers le « respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?), utilisation plus adéquate de la conjugaison, l'emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux

organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication » (B.O. 2008 : 17). En respectant les recommandations officielles et en mettant en oeuvre un projet de correspondance scolaire constitutif de son projet de classe, l'enseignante a donc choisi d'instituer d'une part des comités de lecture à l'occasion desquels ses élèves sont amenés à écouter régulièrement des textes lus par l'enseignante et d'autre part des séances destinées à faire produire des lettres. Nous nous sommes donc intéressées à la restitution orale des récits d'albums lus en lecture offerte afin d'observer certaines performances linguistiques au titre desquelles nous avons retenu le recours aux organisateurs textuels, à l'emploi des temps, aux procédés anaphoriques et à la progression thématique. Ces différents indicateurs textuels étant mis au service de la cohérence du récit, Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) insistent sur la nécessaire prise en considération par les enseignants, dans la construction de leurs séquences, de l'utilité, de la finalité et de la fonctionnalité « scolaire » du genre à enseigner. En effet, la constitution d'un corpus d'exemplaires de textes relève du genre considéré et correspond aux capacités des élèves.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressées aux compétences linguistiques convoquées par la production épistolaire. Fayol (1992) décrit la production écrite comme une activité complexe nécessitant la coordination d'opérations diverses, nombreuses et souvent cognitivement coûteuses. De plus, Dolz et Pasquier (1993) ainsi que Schneuwly et Dolz (1997) ont souligné l'importance de rendre les élèves capables de structurer leurs textes en fonction de l'activité langagière envisagée. Ils insistent par conséquent sur l'importance d'adapter le genre textuel à la situation de communication. C'est bien dans ce cadre que se positionne notre étude sur l'impact de la correspondance scolaire, genre de texte particulier, mise au service du développement de compétences linguistiques tout autant que, du moins en faisons-nous l'hypothèse, de la construction de l'identité. Conformément au principe dialogique énoncé par Bakhtine (1929), la représentation textuelle ne prend du sens que dans une dynamique communicationnelle qui implique les instances de production et de réception. Les productions des élèves ne peuvent donc pas être considérées comme des objets fermés. Afin d'étudier la communication écrite en acte, dans une perspective interactionnelle, nous étudierons les productions textuelles intervenant dans le cadre de la correspondance scolaire en prenant en compte les indicateurs linguistiques caractéristiques de la correspondance : l'analyse des productions échangées entre les élèves de l'école marseillaise et de l'école québécoise a porté sur des indicateurs grammaticaux de phrase (la syntaxe : phrases simples et phrases complexes) mais aussi sur des indicateurs grammaticaux d'énonciation (les déictiques : pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs et termes relationnels, le marquage des circonstances, le choix et l'emploi des temps). Nous analyserons aussi l'impact de la correspondance sur la construction identitaire des élèves.

Enfin, l'analyse portera sur la construction du concept de « rapport à ». En s'appuyant sur la définition proposée par Delcambre & Reuter (2002 : 19)⁴, on retient que plusieurs indicateurs, dont les discours sur et les représentations, permettent d'analyser les images du sujet lecteur auteur de textes littéraires⁵ (auxquels ce dernier est le plus souvent confronté sans les avoir choisis) et de

tisser son « rapport à » la littérature scolaire et extrascolaire. Le *rapport à* est donc le fait d'un sujet : en ce sens, il est personnel, distancié et positif à partir du moment où il devient conscient et se verbalise. Il peut même faire l'objet d'un enseignement-apprentissage scolaire. Le professeur gagnera à comprendre les *rapports aux* objets enseignés de ses élèves et ceux-ci donneront plus de sens aux pratiques disciplinaires en prenant conscience de leur *rapport à*. Par ailleurs, Daunay, dans l'ouvrage dirigé par de Reuter (2007), met en garde contre une réification de la notion de *rapport à* qui se transforme en équivalent d'handicap socioculturel si on reporte les difficultés de l'élève sur lui seul sans tenir compte du contexte scolaire et social dans lequel il évolue (Reuter, (éd.), 2007 : 195). Il ajoute : « Le rapport à, dans une telle approche, ne concerne pas en effet le seul élève et ses aptitudes propres, mais aussi l'enseignant et les autres acteurs du système scolaire. C'est encore à la condition de ne pas oublier ce principe que le *rapport à* peut devenir un contenu d'enseignement. » (*Ibid.*:196). Par conséquent, il importe d'analyser l'évolution de ce « rapport à » à travers son évolution et son appréhension de la culture « propre » et « autre » dans un projet de correspondance internationale.

1.2 Recueil des données et méthodologie d'analyse

A raison d'une journée par semaine, la classe de CP est devenue notre terrain d'observation et a donné lieu à plusieurs recueils de données : enregistrements audio et vidéo de séquences d'apprentissage et entretiens conduits avec les élèves. Notre analyse a porté sur l'étude de 4 corpus constitués :

- Un premier corpus vidéo constitué par les interactions enseignante/élèves a permis de décrire le fonctionnement des interactions langagières dans la classe et plus spécifiquement d'identifier et de décrire le registre discursif de l'enseignante afin de mieux comprendre les enjeux du projet mis en place sur l'année scolaire.
- Un deuxième corpus a été constitué par les enregistrements audio des élèves de la classe de CP : il porte sur des récits narratifs oraux faisant suite à une histoire lue par l'enseignante, appartenant à celles évaluées en comité de lecture.

Ce corpus a fait l'objet d'une comparaison avec celui d'une classe de CP du même établissement (nommée CP2) ne travaillant pas sur le projet culturel⁶. Les données ont été transcrites et ont donné lieu à une analyse comparative conduite en fonction des outils linguistiques utilisés : organisateurs textuels et connecteurs, progression thématique, emploi des temps, procédés anaphoriques et structure/organisation narrative. Par ailleurs, cette étude a été conduite sur deux périodes de l'année scolaire : au mois de septembre puis au mois de décembre, ce qui permet d'appréhender une évolution. Il sera intéressant, compte tenu du fait que nous mettrons en relation le registre discursif de l'enseignante et son travail conduit autour de l'album de littérature de jeunesse, de s'interroger sur les relations éventuelles entre le registre discursif de l'enseignante et les performances linguistiques des élèves.

Un troisième corpus écrit a été étudié et analysé en fonction d'indicateurs au niveau de la grammaire de phrase (syntaxe : phrases simples et phrases complexes) mais aussi au niveau de l'énonciation (les déictiques-pronoms

personnels et termes relationnels-, le marquage des circonstances et l'emploi des temps). Ce corpus a été constitué par des écrits produits par les élèves de la classe de CP1 dans le cadre du journal de bord⁷ mais aussi directement dans les échanges épistolaires avec les élèves canadiens. La constitution du corpus a été réalisée tout au long de la correspondance de septembre à mars.

Enfin, un quatrième corpus a été constitué par les réponses à un questionnaire oral proposé à deux reprises (en septembre et en mars) et complété par plusieurs entretiens visant à définir le rapport à la culture et à la littérature entretenu par les élèves de CP1. L'analyse de ce corpus vise à mettre en avant les représentations et les connaissances des élèves sur leur ville, sur leurs correspondants et sur leur milieu de vie et à se demander comment et selon quelle intensité, à travers un projet reposant sur un échange culturel, les élèves se positionnent dans leur propre culture et pénètrent la culture des autres. Il s'agit aussi de voir comment leurs représentations et leur rapport à la culture évoluent grâce aux échanges liés à un projet international et fédérateur qui commence en octobre et se termine mars.

Afin de décrire les liens entre les performances culturelles et les performances linguistiques des élèves, dynamisées à travers un projet international de correspondance scolaire, notre étude a porté sur un large corpus qui a donné lieu à un nombre important de résultats. Nous nous contenterons de présenter, dans le cadre de cet article, les principaux résultats obtenus. L'intérêt de cette étude est de montrer en quoi ce type de projet, reposant sur la création d'une communauté d'échanges et de dialogue d'abord au sein de la classe puis à l'extérieur de la classe, a un impact sur l'évolution de certaines performances linguistiques et culturelles.

II. Analyse des performances linguistiques

Nous allons proposer un bilan des principaux résultats de l'analyse des données linguistiques recueillies du mois de septembre 2007 au mois de mars 2008, soit pendant six mois.

II.1. Registre discursif de l'enseignante

Dans un premier temps, une « carte descriptive » du fonctionnement des interactions langagières dans la classe a été dressée afin de décrire les positions discursives en jeu dans l'interaction des élèves et de l'enseignante. Nous analyserons essentiellement les procédés discursifs récurrents qui structurent le propos de l'enseignante et qui visent à valoriser, développer et entretenir la relation interpersonnelle et la relation interdiscursive. A l'issue de l'analyse, il apparaît que le registre discursif de l'enseignante correspond à un registre non traditionnel, l'enseignante n'opposant pas sa position haute (dirige, organise, structure, conduit, sanctionne, valide, interrompt, etc.) à la position basse, exécutrice, des élèves, mais elle cherche à positionner tous les élèves en position haute, c'est-à-dire dans une position commune, sans discrimination entre les productions individuelles, où chacun tour à tour évalue, motive, discute, valide la production du pair. Elle donne la parole aux élèves pour reformuler les consignes.

Sa position n'est donc pas haute, au sens traditionnel, mais correspond plus à une position de guide / régulateur d'activités qui favorise une prise d'autonomie maximale des élèves en fonction de leurs possibilités respectives. Autrement dit, ils parviennent objectivement, selon des critères identifiés et contractualisés, à diriger, organiser, structurer, conduire, sanctionner et valider leurs propres productions et celles des autres. Nous signalons que le registre discursif de l'enseignante emprunte aux démarches de la pédagogie Freinet dont elle s'inspire. Dans cette pédagogie, les élèves occupent et selon laquelle les élèves occupent notamment la place centrale du dispositif d'apprentissage.

II.2 Récit narratif oral

Comme nous l'avons précisé supra (1.2.2), le corpus audio de la classe de CP1 a été comparé à celui de la classe de CP 2.

Le registre discursif de l'enseignante de la classe de CP2 obéit à l'attente des positions statutaires classiques de l'interaction didactique (position haute vs position basse). Nous avons donc demandé à cette enseignante, qui n'avait initié ni de comité de lecture ni de correspondance scolaire, de lire les mêmes histoires mais sans les accompagner du cadre et de l'exploitation propres au comité de lecture de la classe de CP1. Les données des 2 corpus ont été transcrites et ont donné lieu à une analyse comparative conduite en fonction des outils linguistiques choisis pour leur pertinence dans l'élaboration et le cheminement du récit narratif. Cette étude a été conduite sur deux périodes de l'année scolaire : au mois de septembre puis au mois de décembre. Le bilan, à l'issue de l'analyse des données, est le suivant : la classe de CP1 progresse sur tous les indicateurs retenus pour les besoins de l'analyse. Il en est de même pour la classe de CP2 mais dans des proportions moins importantes. Les organisateurs textuels et les connecteurs sont plus variés en CP1 qu'en CP2, il en va de même des procédés anaphoriques.

Une fois l'étude de ces performances linguistiques orales réalisée, nous nous sommes intéressées à l'étude de certains indicateurs écrits que nous allons présenter.

II.3 Communication épistolaire

La constitution de ce corpus a été réalisée tout au long du projet de correspondance : de septembre à mars. Les productions envoyées par la classe de CE1 de Québec ont été comparées à celles de leurs correspondants marseillais, afin de pouvoir analyser la prise en compte du destinataire et de ses lettres.

A l'issue de cette analyse, il apparaît que le support écrit intervenant dans le cadre de la correspondance de la classe marseillaise est nettement plus contextualisé par rapport aux productions de la classe québécoise où la description semble primer sur la prise en compte du destinataire⁸. En comparaison avec les productions québécoises, le cadre énonciatif de la correspondance est nettement maîtrisé par les élèves marseillais même s'il est perfectible⁹. Nous avons observé également que les productions des élèves français n'obéissent pas à des structures syntaxiques récurrentes d'une production à l'autre alors que

les productions des élèves québécois sont quasiment identiques. Cela semble montrer que le correspondant marseillais prend plus en compte le destinataire de sa production mais aussi qu'il s'approprie sa propre production. L'impact du registre discursif de l'enseignante est patent.

III. Analyse des performances culturelles

Le lien entre les performances linguistiques et les performances culturelles est important dans une perspective de recherche en langue-culture.

III.1. Les enjeux du questionnaire culturel

A six mois d'intervalle, en octobre (un mois après le lancement du projet) et en avril (avant la fin du deuxième trimestre et les vacances de printemps), une quinzaine d'élèves ont été soumis à un questionnaire culturel sous forme d'entretien oral semi-dirigé d'une dizaine de minutes. L'objectif étant de mesurer l'évolution des performances culturelles des élèves, tant au plan des savoirs sur leur ville et celle de leur correspondant que de leurs représentations d'une culture nord-américaine ainsi que des bénéfices à tirer d'une correspondance franco-québécoise.

Le premier questionnaire proposé est composé de 16 questions qui se partagent de la façon suivante : 9 sur les correspondants canadiens, 1 question sur les activités scolaires liées à la correspondance, 4 questions sur la ville de Marseille et *in fine*, deux questions sur la lecture familiale et ses représentations.

1. *Quel est le nom/te souviens-tu du nom de ton correspondant ?*
2. *Pourquoi l'as-tu choisi ?*
3. *Quel est le nom de son pays ?*
4. *Est-ce que ce pays est loin d'ici ?*
5. *Quel est le nom de la ville de ton correspondant ?*
6. *Quel est le nom de son école ?*
7. *Que sais-tu sur le Canada ?*
8. *Comment vois-tu les habitants du Canada/ ? Comment vivent-ils ? Qu'en penses-tu ?*
9. *Qu'est-ce que tu aimerais poser comme question à ton correspondant ?*
10. *Décris-moi le travail que vous avez fait en classe sur les correspondants ? Sais-tu ce que vous allez faire après ?*
11. *Dans quelle ville habites-tu/comment s'appelle-t-elle ?*
12. *Que sais-tu/connais-tu sur ta ville ?*
13. *Qu'aimes-tu dans ta ville ?*
14. *Que n'aimes-tu pas dans ta ville ?*
15. *Est-ce qu'on te lit des histoires chez toi ? A ton avis à quoi cela sert-il de lire ?*
- 15 bis. *As-tu parlé de ta correspondance à tes parents ou à d'autres personnes ?*

Les deux premières questions portent sur le prénom du correspondant et les raisons de son choix. Les questions 3 à 8 concernent des connaissances déclaratives relatives à la nomination du pays et de la ville du correspondant. Les connaissances sur le Canada sont précisées et dépassent la simple nomination. Elles peuvent être mises en lien avec celles convoquées aux questions 11 à 14 qui

concernent le pays et la ville de l'élève. La question 8 appelle les représentations sur le mode de vie des correspondants. Le deuxième questionnaire, soumis six mois plus tard, est sensiblement le même que le premier, à la différence que les deux dernières questions sur les lectures familiales ont été remplacées par une question sur l'impact du projet de correspondance dans la famille de l'élève. En reliant les réponses des questions 10, 15 et 16, cela permet de mettre en évidence la prise de conscience des activités scolaires liées au projet et son retentissement familial. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle les résultats scolaires de l'élève sont liés à la représentation de l'école dans la famille. Les élèves les plus en difficulté séparent complètement le monde scolaire du monde familial.

La comparaison des réponses à six mois d'intervalle permet de mettre en évidence une évolution notable dont nous déterminerons la nature pour comprendre le développement des performances culturelles des élèves à partir des données collectées. La construction identitaire commence par une centration sur soi pour passer progressivement à une décentration qui permet l'ouverture à l'autre et la prise de conscience de l'autre en soi. Dans le cadre du projet, il appert que la fonction identitaire du « même » a évolué vers une relative décentration et une prise en compte du correspondant et de ses goûts.

III.2. De quelques résultats en lien avec la construction identitaire

La distinction pays, ville et école commence à se mettre en place même si elle n'est pas encore claire pour tous les élèves. Voici les informations collectées à propos de la question sur le Canada : « *Grand pays avec des choses pas ici/ Grand pays/Pays froid /Chiens de traîneaux/Neige Carnaval, fête/Loïn (avion, bateau, océan)* ». Seul Bastien qui est très centré sur lui-même (il dit que son correspondant l'adore) considère que le Canada n'est pas loin. Pourtant, il nomme et distingue le pays, la ville et l'école. Les connaissances sur le Canada restent liées aux envois des correspondants dont l'impact est plus fort que celui des activités menées sur Marseille qui n'ont pas encore fait l'objet d'envois aux correspondants. Les premiers envois ont été d'ordre identitaire, par exemple avec la production d'une carte de présentation.

A travers les connaissances formulées sur leur quartier, leur ville et leur pays se dessine une prise de conscience de l'identité culturelle et géographique. Tous les élèves savent qu'ils habitent dans la ville de Marseille mais trois élèves ont tendance à confondre la ville avec leurs pays d'origine (Algérie, Turquie et Madagascar) en citant les deux. Ignorance ou confusion volontaire d'un élève migrant appartenant à deux cultures ?

La correspondance donne indéniablement du sens à la découverte de sa ville, Marseille. Les activités liées portent leurs fruits même si les connaissances sur Marseille ne sont pas toujours verbalisées (ignorance précisée due peut-être à un défaut de mise en lien explicite avec les activités scolaires) et sont le plus souvent liées aux activités privées (magasins, parc...). 40% des enfants relatent une anecdote personnelle à propos de la question sur leurs goûts (« *Ce que tu aimes et n'aimes pas à Marseille* »), comme Éliane¹⁰.

«*Y en a pas de sous et j'aime pas. Au marché, il demande des sous, maman et moi on donne car on a de la peine. On lui a acheté un pyjama peuchère. C'est triste, j'aime pas. Parce qu'ils peuvent pas travailler et ont pas de maison* ». Trois élèves précisent des connaissances spécifiques sur Marseille et deux parlent de la mer. L'OM (club de football mythique de Marseille) cité quatre fois en octobre n'est plus mentionné en mars. Yohann réactive une information travaillée dans son groupe de recherche documentaire avec l'histoire de la guerre due à une histoire d'amour «*Avant y avait la guerre. Ils ont pris Marseille parce que c'était une histoire d'amour* ». En octobre, il parlait de l'OM et des activités sportives qu'il aimait et n'aimait pas.

Louis dit avoir appris «*la colline, des parcs, la piscine* » et trouve «*que la mer rend jolie Marseille* » qu'il aime propre. Il dit ne pas aimer qu'elle soit sale et regrette que sa petite soeur lui mette des papiers sur son bureau. En octobre, il parlait du symbole de l'OM et disait aimer la foire et les vacances et ne pas aimer rester dans sa chambre et se laver les dents. Le mélange privé/extérieur est révélateur de la tension entre soi et l'autre.

Si tous les élèves savent nommer leur ville et disent l'aimer (sauf Ercan qui ne justifie pas le fait de ne pas l'aimer et Pamela qui réitère détester la foule), beaucoup ont conscience d'avoir appris beaucoup de choses mais 20% seulement verbalisent leurs connaissances. Le plus souvent, celles-ci sont liées au vécu personnel qui interagit avec la mémoire culturelle.

Tom a répondu savoir «*beaucoup de choses* » dès octobre et a cité le vieux port, les fabriques de savon de Marseille, il répète en mars avoir appris «*beaucoup de choses* » dont le funiculaire décrit comme un ascenseur qui monte et descend à Notre Dame de la Garde qu'il dit aimer «*surtout la nuit de l'appartement* » de son ami Jean-Noël.

En six mois, l'évolution des connaissances sur le Canada est notable avec une verbalisation associée aux envois des correspondants et de leurs photos électroniques commentées en classe. Les savoirs sur le Canada restent liés aux envois des correspondants dont l'impact est plus fort que celui des activités menées sur Marseille qui n'ont pas encore fait l'objet d'envois individuels aux correspondants. 4 élèves sur 15 ne répondent pas à la question 12 mais Anaïs le fait indirectement dans le cadre d'une autre question. Si 20% ne donnent pas de connaissances sur le Canada, 4 élèves (25%) donnent des informations précises (elles concernent le froid, la neige, les chiens de traîneau, le carnaval (2 fois) et sont liées à du concret, par exemple les photos envoyées.

Le fait de travailler sur Marseille permet-il aux élèves de s'approprier plus facilement des connaissances sur le Canada ? C'est fort probable car la prise de conscience de son identité géographique permet la découverte de celle de l'autre avec qui l'élève entre en contact épistolaire.

Tous les élèves sauf un se sont forgé une représentation du mode de vie de leur correspondant et essaient de répondre à la question en se référant à leur propre mode de vie et en formulant un jugement de valeur sur les habitants. Il est à

noter qu'Ercan qui dit ne pas aimer Marseille associe la mort des dinosaures avec le comportement des Québécois dont il est le seul à penser qu'ils « *ne sont pas gentils* ».

La question 9 qui invite à poser des questions à son correspondant est révélatrice de la curiosité des élèves envers celui-ci, de la nature de leur ouverture qui peut aussi dire en creux leurs attentes par rapport au projet interculturel. 70% des élèves n'ont pas de questions à poser à leurs correspondants en octobre mais Roni et Bastien remercient pour le courrier reçu. Il n'y a plus que 15% d'élèves n'ayant pas de questions à poser à leur correspondant en mars. La curiosité s'est accentuée avec le développement de la correspondance et la réception des envois des correspondants. Les questions posées sont essentiellement des indices des goûts identitaires des élèves. On observe une nouvelle décentration due à l'impact d'une dynamique de projet qui a duré six mois. Ils sont dans la relation, le dialogue et ont des projets d'envoi (25% parlent nommément d'envoi) et citent les noms des supports travaillés pour les correspondants (carte, prospectus).

La dernière question posée en mars repose sur l'hypothèse de l'importance pour l'enfant de parler de l'école à la maison pour qu'il fasse des liens entre les différents apprentissages et donne du sens à ceux-ci. En octobre, la moitié des élèves ne bénéficie pas de lectures familiales, soit près de la moitié. Si Rébecca considère que « *Ca sert à s'endormir* », Joris précise : « *Moi j'en ai pas besoin/ je m'endors de suite* ». Au-delà de l'intérêt de ces réponses qui permettraient d'analyser le lien entre les représentations des élèves sur la lecture et leurs pratiques familiales (dans une autre étude), on peut aussi analyser leur impact sur l'investissement dans le projet culturel et l'ouverture à l'autre. 35% des élèves déclarent ne pas avoir parlé du projet et de la correspondance à leurs parents. 65% ont donc parlé du projet à leur famille et deux, Yohann¹¹ et Nurgul, précisent même qu'ils écrivent à leur correspondant avec l'aide de leur parent. Trois élèves qui ne bénéficiaient pas de lectures offertes familiales déclarent en avoir parlé dans leur famille. Deux élèves mentionnent un oubli mais une envie d'en parler. Bastien ajoute : « *Je vais le dire en sortant* ». Si le projet a développé autant de connaissances sur le Canada, c'est qu'il a eu un retentissement familial certain puisque des élèves, peu enclins à parler de leurs activités scolaires à la maison, l'ont fait spontanément à propos de ce projet interculturel.

Conclusion

Fondé sur la construction d'une communauté interactionnelle de lecteurs et d'auteurs, le projet interculturel s'est révélé très constructif. Les compétences développées et les apprentissages dont témoignent les performances analysées tant au plan linguistique que culturel ont été nombreux. Il a permis notamment de favoriser un rapport positif à la langue et à la culture qui sont complètement imbriquées. En donnant plus de sens à la pratique de la correspondance qui est devenue un contenu d'enseignement, les élèves se sont approprié leur culture à travers celle de l'autre, conformément au phénomène décrit par Reuter (2007). L'évolution des performances est patente tant au plan des savoirs que des représentations de leur ville et de celle de leur correspondant. L'ouverture que ces jeunes élèves manifestent pour une autre culture est remarquable.

Cette curiosité est certainement un facteur favorable à leur construction identitaire et langagière.

Bibliographie

Bakhtine, M.-M. 1929. *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : éd. de Minuit (trad. Marina Yaguello, 1977).

Brown, P., Levinson, S. 1978. « Universals in language use : Politeness phenomena » in Goody, E. (éd.) *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge : CUP, pp. 56-289.

Brown, P., Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge : CUP.

Delcambre, I., Reuter, Y. dir. 2002. « Images du scripteur et rapports à l'écriture » in *Pratiques*, n° 113-114, CRESEF, p. 7-28.

Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. dir. 2001. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles : DeBoeck et Larcier.

Dolz, J., Pasquier, A. 1993. « Argumenter... pour convaincre : initiation aux textes argumentatifs ». *Cahier du Service de Français*, n° 31, Genève, DIP.

Fayol, M. 1992. « L'écrit : Perspectives cognitives » in *Entretiens Nathan*, Vol. 2, Paris : Nathan.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1996. *La conversation*. Seuil, collection Mémo.

Ministère de l'Education nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008. *B.O. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Hors série n° 3 du 19 juin 2008.

Reuter, Y. dir., Equipe Théodile. 2007. « Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire », L'Harmattan, 264 p.

Schneuwly, B., Dolz, J., 1997. « Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement » in *Repères*, n° 15, p. 27-40.

Vion, R., 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette Université.

Notes

¹ L'établissement scolaire est inscrit dans une zone d'éducation prioritaire / ambition réussite / zone violence et s'inscrit dans les quartiers réputés « défavorisés » de la ville.

² Marlène Lebrun est une didacticienne de la littérature dont les recherches concernent l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture littéraire et notamment le développement de communautés de lecteurs et d'auteurs dans une classe. Christina Romain travaille sur la construction et la gestion de la relation interpersonnelle ainsi que sur les compétences linguistiques et langagières des élèves. Ces deux chercheurs ont souhaité croiser leurs points de vue (littéraire et linguistique) afin de s'interroger sur les liens existant entre la correspondance scolaire, le registre discursif de l'enseignant et les performances linguistiques (à travers le récit oral et la production épistolaire) et culturelles (à travers le « rapport à »).

³ Dans la mesure où les compétences se traduisent en performances, nous adopterons la définition de performance donnée par l'équipe THEODILE : Dans performance, on entend aussi bien les savoirs acquis que les connaissances, les savoir-faire, les rapports à, les attitudes, les conduites, les compétences (ou capacités), bref tous les contenus enseignables et/ou apprenables dont on cherche à analyser la maîtrise chez les élèves.

⁴ « Nous appelons donc image(s) du scripteur (ou du lecteur) la construction d'une configuration qui articule, au sein de déclarations et/ou de pratiques et/ou de textes, des attitudes, des valeurs, des conceptions, des savoirs sur l'écriture, la lecture, les textes, les savoirs et leurs relations. Ou, pour le dire plus (trop) simplement, la construction de la /des façon(s) dont le scripteur se représente les objets et les compétences mentionnées et se situe par rapport à eux au travers de ses discours, de ses activités et de ses textes. » (Delcambre & Reuter, 2002 : 19)

⁵ Dans le cadre du comité de lecture, les élèves sont confrontés à des textes littéraires.

⁶ Par ailleurs, le registre discursif de l'enseignante du CP2 ne correspond pas à celui de l'enseignante de la classe étudiée. Il s'agit d'un registre discursif traditionnel majoritairement de forme position haute (l'enseignante diffuse le savoir, explique, conduit, structure, organise, interrompt, valide, sanctionne et dirige) vs position basse (les élèves produisent le travail demandé et n'interviennent que pour répondre aux questions ou éventuellement en poser).

⁷ Il s'agit d'un outil écrit regroupant les principales informations et productions portant sur le projet culturel de la classe : les échanges avec les correspondants québécois et les connaissances culturelles sur la ville.

⁸ Les déictiques utilisés par les élèves prennent en compte le scripteur mais aussi le destinataire ainsi que le contenu de la lettre à laquelle l'élève répond. Le marquage des circonstances est effectué ainsi que le recours à des temps verbaux permettant un recours à l'antériorité et faisant référence à la production reçue et à laquelle l'élève répond.

⁹ Contrairement au contenu discursif des écrits épistolaires marseillais, les correspondants québécois envoient des courriers qui ne prennent pas en compte (ou très peu) leurs correspondants marseillais.

¹⁰ Les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat des élèves.

¹¹ Yohann est l'enfant qui a ramené le plus de choses pour son correspondant et il en a parlé à sa maman, sa petite et sa grande soeur.