

Le langage comme construction du monde et la diversité à l'école : étude sur deux cultures

Dra. Nolfia Ibáñez Salgado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Santiago, Chili

Traduction : *Patricio Moreno F.*

*«Prisonnier de ce réseau sonore d'Avant,
Après, Hier; Entre temps, Maintenant, Droite,
Gauche, Moi, Toi, Ceux-là, D'autres
(...) le rabbi lui expliquait l'univers.
« C'est là mon pied, et là le tien ; c'est là la corde »,
et au bout de quelques années il réussit à ce que le pervers
balayât tant bien que mal la synagogue... »*

Extrait de *El Golem*, de J. L. Borges

Résumé : *Cet article s'inscrit dans un travail de recherche en cours, étayé notamment par la théorie de la connaissance d' H. Maturana, ayant comme sujet l'émergence du langage chez des enfants de cultures différentes, leur construction initiale du signifié et la façon dont ces constructions sont accueillies ou refusées à l'école. Ce sont des enfants de la classe moyenne de la capitale, Santiago, et de communautés rurales mapuches de la IX région du Chili. Une approche générale de la recherche est complétée par des interprétations sur les premières entités qui émergent dans le langage des enfants pour des signifiés différents, sous la forme de mots du langage adulte. Notre enjeu c'est la compréhension de la **diversité** dans la formation des enseignants dans le souci de modifier la culture discriminatoire de notre école.*

Introduction

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche, commencé vers la fin des années 90, dans le but d'apporter une contribution au travail pédagogique axé sur la diversité en éducation en mettant en relief le fait que le monde construit par chaque élève qui s'intègre à l'école n'est ni pire ni meilleur, mais simplement *autre*, parce que ce monde s'est façonné dans le langage selon les caractéristiques du contexte interactionnel de l'enfant dans le processus de socialisation primaire. C'est la conception du langage d'Humberto Maturana (1988, 1990, 1995) qui est prise ici, considérant le langage comme une classe spéciale d'actions dont les verbalisations ne constituent qu'une partie, l'auteur décrivant celles-ci comme « des coordinations de coordinations d'actions consensuelles » ou « des coordinations d'actions consensuelles récursives ». La discussion théorique de ce travail s'est tenue notamment à la théorie du langage d'H. Maturana confrontée aux principes de la psycholinguistique, de la sociolinguistique fonctionnelle et aux conceptions sur

l'apprentissage du langage de J. Piaget, L. S. Vygotski et G. H. Mead (Ibáñez, N. 1999, 2000, 2000^a, 2003). Actuellement sont aussi prises en considération les propositions d'autres auteurs, notamment B. Berstein, concernant l'importance de la socialisation et du contexte dans le parcours éducationnel et dans l'appropriation des contenus des cours.

Nous avons observé et enregistré, depuis la petite enfance jusqu'à la fin de la deuxième année de vie, les interactions d'enfants de deux cultures différentes : six enfants de la classe moyenne de la ville de Santiago, dont les parents ont le statut de « professionnels ou techniciens », et quatre enfants mapuches de communautés rurales de la IX région, dont les parents sont paysans (et étudiants de pédagogie interculturelle). Le but de ces études a été de décrire le processus d'émergence du langage chez ces mêmes enfants et de comparer les premiers signifiés qui se construisent au cours de leurs interactions précoces. Il faut bien préciser que cette recherche n'est pas fondée sur une conception sociale ou anthropologique particulière sur l'ethnie mapuche, mais sur le pari que la prise en considération d'enfants mapuches vivant dans des communautés rurales nous permettra d'observer et de comparer des contextes d'interactions culturellement différenciés. Les Mapuches constituent au Chili une population ethniquement différenciée, reconnue par l'État comme population originaire, beaucoup d'entre eux parlant le mapudungun, leur propre langue, en dehors de l'espagnol.

Les résultats de la recherche empirique ont montré que les types de coordination des actions auxquelles participent les enfants dès leur naissance et dès l'âge de l'émergence du langage sont similaires dans ces deux cultures. Dans une autre mesure, les caractéristiques du mode de relation à l'intérieur du groupe familial, que nous avons appelé « *contexte interactionnel* », sont différentes dans les deux cultures, ce qui joue un rôle dans les premières constructions de sens et de signifiés chez les enfants. Ceux-ci apprennent les mots du langage adulte pour dénoter des entités et des relations ayant un signifié qui leur apparaît univoque, « objectif » ; toutefois nous avons trouvé que les sens et les signifiés des mots, et ceux des objets de relations que ces mots dénotent, dérivent du processus de construction lors des coordinations des actions dans lesquelles ont pris part les enfants, les mêmes mots pouvant donc signifier des choses différentes pour les uns et les autres. Ceci constitue un point de départ à l'égard de la diversité, à partir de l'appréhension de son essence en tant que vision du monde et dynamique relationnelle différentes. A partir de ces bases, nous observons actuellement, dans les classes primaires, certains des enfants qui ont été suivis dès leur naissance ou de leur petite enfance et qui sont déjà intégrés dans le système scolaire régulier, dans le but de connaître et de comparer la façon dont est accueillie ou refusée la vision du monde que ces enfants ont construite avant de venir à l'école.

1. Déroulement de la recherche

1.1. Résultats préliminaires: Il est nécessaire, nous semble-t-il, de faire le point sur des résultats de certaines recherches précédentes qui sous-tendent la nôtre et qui permettent de mieux comprendre nos enjeux. Ces résultats montrent que les principes théoriques de Maturana sur l'émergence du langage chez les enfants font état du type de processus chez des enfants ayant eu un développement normal. Selon son analyse, l'observateur n'existe comme tel que lorsqu'il œuvre dans le langage, car l'observateur – celui qui reconnaît – se constitue *dans* le langage. Celui-ci est bien une dynamique de relation et son apparition dans le développement normal de l'enfant résulte de la vie en commun autour de coordinations d'actions consensuelles dans un espace relationnel d'acceptation. Quand l'enfant commence à œuvrer dans le langage, devenant par là observateur, le monde qui émerge contient, pour lui, les caractéristiques de l'histoire des coordinations des actions consensuelles dans lesquelles il a pris part. Ce qui est distingué prend sa configuration au moment d'en faire la distinction – selon le dire de Maturana, « est tenu en main » - et la nomination qu'on attribue à ce qui est distingué désigne ce qui est tenu en main et non pas quelque chose d'indépendant. Autrement dit, les mots

désignent des entités construites au cours de coordinations d'actions consensuelles pour lesquelles l'enfant a pris part et non pas une réalité objective (Maturana; op.cit). Les premiers mots que l'enfant apprend désignent ce qui a été façonné au cours de l'histoire de l'enfant et non pas quelque chose d'indépendant des interactions de son premier contexte relationnel.

Nous avons constaté que le travail sur le langage, entendu comme coordinations d'actions récursives, débute entre 6 et 10 mois après la naissance dans les cas des deux cultures étudiées, avant les premières verbalisations intelligibles, sous la forme de ce que nous avons appelé « éclats de langage » (Ibáñez, N. 2000^a, 2004; Ibáñez y Maturana, 2003). L'émergence du langage chez l'enfant, c'est l'émergence du monde ; et la construction de ce monde relève du cours pris par les coordinations des actions que le petit établit d'abord avec sa mère et/ou son père (ou la personne qui en assume le rôle), c'est-à-dire du flux de relation familiale particulière que nous avons appelé premier « contexte interactionnel » ; il s'ensuit que le monde qui en découle peut être différent pour chaque enfant, puisqu'il aura les caractéristiques propres de ce flux, de son cours ou de son orientation, dans le noyau familial.

Nous avons décrit comparativement quelques aspects de l'histoire des interactions des enfants de l'échantillon appartenant à différentes cultures, en ce qui concerne les coordinations des actions dont ils participent dans leurs circonstances relationnelles particulières et le développement de ces coordinations jusqu'au moment de l'émergence de la récursivité linguistique. Chez les enfants de la ville de Santiago, les nouvelles coordinations d'actions consensuelles postérieures au « regard mutuel » de la mère et son petit sont enregistrées à partir de l'âge de 3 ou 4 mois, et les premiers « éclats de langage » se présentent vers l'âge de 7 ou 8 mois. La mise en œuvre du langage est menée de façon sporadique jusqu'à l'âge de 11 ou 12 mois, lorsqu'elle devient plus fréquente. Chez les enfants mapuches de la IX région, les nouvelles coordinations d'actions consensuelles postérieures au « regard mutuel » de la mère et son petit sont enregistrées avant l'âge de deux mois, les premiers « éclats de langage » se présentant peu après l'âge de six mois ; pendant les mois suivants, l'occurrence de ceux-ci est beaucoup plus fréquente que chez les enfants non mapuches. Pour tous les enfants de l'échantillon, pendant les quatre mois après les premiers « éclats » du langage, il n'y a pas de verbalisations dans la quasi-totalité des situations où ils mettent en œuvre le langage sous observation.

On a pu constater que, pour des enfants d'une même culture, certains des objets relationnels qui apparaissent dans le langage ne sont pas les mêmes, certains étant similaires mais non identiques et d'autres nettement distincts. Cependant, le langage adulte nomme ces objets relationnels distincts, notamment des actions, par les mêmes mots (*donne-moi, tiens, où est..., etc.*) que les enfants apprennent, mais les signifiés correspondent bien à des coordinations de coordinations d'actions consensuelles qu'ils ont ménagées ; c'est-à-dire, *les mêmes mots signifient des choses différentes pour chaque enfant puisque les mots ne réfèrent pas à une réalité externe, indépendante, mais à l'histoire des coordinations d'actions de l'enfant.*

Nous prendrons en exemple l'objet relationnel désigné par le mot « *donne-moi* ». Ce terme a un sens et un signifié différents pour quelques-uns des enfants étudiés ; pour un enfant non mapuche, il signifie la perte de quelque chose, où le sens de tien-mien est impliqué comme « *possession de* », ce qui correspond avec l'histoire des interactions où il a construit cet objet relationnel et comporte un changement dans la disposition émotionnelle de l'enfant, de plaisir ou de « déplaisir ». Pour un autre enfant, mapuche lui aussi, le même mot possède le signifié suivant : passer un objet à l'autre participant de l'interaction, en accord avec ses interactions préalables, sans changement de la disposition émotionnelle. En revanche, dans le cas de deux des enfants mapuches, le développement de coordinations d'actions relevant d'une notion d'appartenance ou possession n'est observé qu'à l'âge de 12 mois (comme par exemple, « tien- mien ») ; dans les interactions dans lesquelles ils participent se produit le développement de sens

ou signifiés plus vastes et plus complexes que chez les enfants non mapuches, raison pour laquelle nous avons nommé « *partager* » les interactions qui impliquent prendre (prends – tiens – passe), enlever (donne-moi), donner ou rendre (prends – tiens – donne-moi), car le flux de coordinations d’actions ne permet pas de les séparer selon les signifiés et les sens distincts que ces mots ont dans notre culture et dans notre langage. Un autre exemple met en relief ce qui vient d’être exposé : une petite fille mapuche de 12 mois reçoit en cadeau un paquet de la part d’un visiteur mais, ne parvenant pas à ouvrir la boîte, elle va dans la cuisine où des gens bavardent en préparant le repas et remet le paquet à un jeune oncle sans rien dire et sans faire de gestes pouvant être interprétés comme demande d’ouvrir ; le jeune homme ouvre la boîte (ce sont des chocolats) et la met sur ses genoux en disant « tu ne peux pas en prendre » ; la petite fille prend quand même des chocolats, va dans une autre chambre, revient accompagnée de deux petits enfants dont l’un plus petit qu’elle-même ; tous les trois prennent des chocolats, retournent dans la chambre en en mangeant, puis reviennent, en prennent encore, la boîte et quelques chocolats demeurant toujours sur les genoux du jeune homme. Les grandes personnes continuent à bavarder en préparant le repas, attentives à ce que font les enfants mais sans faire de commentaires concernant la situation ; le jeune oncle ne prend pas du tout de chocolat. On voit bien ici que la petite fille met à l’œuvre des coordinations d’actions consensuelles *de* coordinations d’actions consensuelles, ou langage proprement tel, mais il n’y a ni mots ni gestes de la part des personnes grandes ou petites nous permettant de distinguer, à nous en tant qu’observateurs d’une autre culture, le « *prends - tiens* » du « *donne-moi* » et le « *mien* » du « *tien* ».

Dans les situations présentes, ces enfants montrent des différences concernant ce qu’ils entendent par les mots et les actions qui auraient un signifié univoque dans le langage adulte.

Nous avons aussi constaté qu’il y a des différences importantes entre les contextes interactionnels des enfants mapuches et ceux des enfants non mapuches. Le contexte interactionnel implique l’espace émotionnel où se passent les interactions, le nombre de personnes qui y participent, le temps des actions des adultes à l’égard des actions des enfants, l’autonomie relative, le style de collaboration entre les membres de la famille, la façon de partager espaces, repas et jeux, la présence ou absence de sanctions explicites ou implicites pour les enfants qui refusent les demandes des grandes personnes, le style plus ou moins instructif des adultes pour guider les actions des enfants, le degré de la référence linguistique aux actions, objets ou relations présents dans l’interaction, entre autres. Les enfants mapuches étudiés apprennent à collaborer et à partager avec autrui bien plus volontiers que les enfants non mapuches observés ; les premiers ont une plus grande autonomie à un âge plus jeune, ne reçoivent guère d’indication sur quoi ou comment faire, le temps de leurs actions et de leurs réponses étant autre que celui des enfants non mapuches que nous avons étudiés. Malgré notre connaissance des différences culturelles importantes dans notre pays, à partir de la supposition que le monde est préexistant, l’école vise principalement à ce que *ce* monde soit bien appris tel qu’il est, les différentes visions de la réalité étant conçues comme des perspectives distinctes pour regarder cette même réalité. A la lumière de nos résultats, c’est là un raisonnement fallacieux. En effet, les objets physiques ou de n’importe quelle classe, *en tant qu’êtres relationnels*, constitutifs du monde initial de chaque enfant, prennent leur sens comme porteurs des caractéristiques propres de la culture familiale de l’enfant. Connaître comment le monde émerge chez des enfants de cultures différentes nous permet de montrer par les faits et non seulement par le discours que la *diversité entre les personnes* ne connote que la *différence* et que ces différences peuvent être ou non désirables pour nous, leur légitimité ne pouvant pas du tout être mise en question.

1.2. La recherche en cours : Comme suite à nos travaux et comme une façon de contribuer à la reformulation du concept de travail sur la diversité en éducation, nous dressons actuellement un registre systématique de quelques-uns des enfants de Santiago

et de la XI région qui sont entrés aux premiers niveaux de l'école, dans le but de décrire, interpréter et analyser comparativement le contexte interactionnel dans le monde de l'éducation (maternelle, CP et CE), à partir d'enregistrement systématique sur vidéo des interactions des enfants à l'école. Les parents d'élèves et les maîtres ont accepté de porter leur collaboration à nos efforts.

Notre hypothèse est que, si nous observons le flux des interactions de ces enfants en salle de classe dans des écoles différentes de Santiago et de la XI région, ayant à la base les résultats antérieurs, nous serons à même de procéder à des analyses comparatives et de mettre au clair comment les signifiés et les visions du monde apportés par les enfants sont reçus ou refusés, comment ils sont modifiés ou accrus dans le langage et comment ils sont acceptés ou non par ceux qui partagent ce contexte interactionnel. Nous pensons aussi qu'il nous sera possible de décrire et d'interpréter comment sont compris ou incorporés les modes de relation que les enfants ont appris dans leur contexte interactionnel familial, dévoilant ainsi des aspects qui rendent facile, complexe ou difficile l'acceptation de la diversité à l'école.

La démarche pour la collecte des données est similaire à celle utilisée pour les travaux précédents, excepté la variable temporelle. Les deux premières recherches ont été axées sur des enregistrements vidéo d'environ 20 minutes chacun, deux fois par semaine pendant la première année de vie de l'enfant et une fois par semaine pendant la deuxième année, les enregistrements des interactions quotidiennes entre l'enfant et sa mère ou un autre parent proche dans la maison familiale. Dans le cadre des travaux actuellement en cours, les interactions de l'enfant en salle de classe sont enregistrées toutes les deux semaines pendant une heure de cours et, de même que pour les travaux antérieurs, ces enregistrements ne sont pas amorcés au préalable et ne focalisent aucun aspect précis mais la configuration globale de l'interaction de l'enfant observé. Les vidéos sont transcrites pour dresser les fiches respectives qui rendront possible l'établissement de critères analytiques et descriptifs pour le dépouillage. L'espace émotionnel où se trouve l'enfant et les caractéristiques des contextes interactionnels dont il fait partie sont aussi analysés.

Nous avons été encouragés par l'intérêt et la collaboration authentiques et durables que les familles des enfants de Santiago et de la IX région ont portés à notre travail. Dans le cas des familles mapuches, ce sont les groupes familiaux complets qui s'y sont engagés, notamment les grands-parents qui ont à maintes reprises exprimé leur optimisme à l'égard des enjeux de ce travail qui, selon eux, pourrait aider à en finir avec la discrimination qu'ils ont eux-mêmes ressentie à l'école. Le bon accueil de nos efforts par les familles mapuches nous a permis de connaître et de comprendre les schèmes d'éducation et de formation personnelle de ces communautés mapuches rurales ; or, selon les spécialistes, il s'agit là d'un aspect crucial dont la méconnaissance constitue un obstacle majeur à l'établissement de méthodologies pédagogiques adéquates à l'éducation de populations ethniquement différenciées. Les résultats de notre étude auraient la possibilité de combler une partie de ce vide.

2. Quelques implications

C'est la vision du monde construite à l'intérieur de sa famille que l'enfant apporte à son entrée à l'école, la construction de nouveaux sens et de nouveaux signifiés (l'élargissement de son monde initial) relevant du mode que prend la relation interpersonnelle à l'école. Cependant, dans notre culture scolaire, les signifiés et les sens des mots et des actions sont censément similaires pour tous les élèves, le paradigme fondamental demeurant encore celui qui considère l'appréhension de stimuli comme le soutien du processus d'apprentissage. L'enjeu des maîtres est donc que leurs discours et leurs actes entraînent chez les élèves un comportement particulier. En général, les maîtres continuent à employer un style d'enseignement traditionnel et frontal, similaire à celui qu'ils ont eux-mêmes reçu à l'école, et ont tendance à maintenir dans leurs pratiques pédagogiques

la logique de la réaction et la reproduction (Edwards, V. et al. 1995; Ibáñez, N. 1994, 2002; Latorre, M. 2002; Pérez G. A.; 1993). Ceci implique que les caractéristiques ou les attributs d'un objet, une relation ou un concept spécifieraient les changements qui se passent chez l'élève à cet égard ; c'est-à-dire, c'est ce qui est externe – objet, concept ou quoi que ce soit – qui rend compte de la propre existence. Lors de la formation initiale des enseignants, les pratiques pédagogiques habituelles s'appuient aussi sur une réalité objective, indépendante de l'observateur ou des participants de l'interaction. Ainsi, il est assumé que le monde préexiste à sa découverte et il est donc compréhensible que les maîtres attendent de leurs élèves qu'ils apprennent le nom et la signification des objets et des concepts « tels qu'ils sont », indépendamment de leurs histoires relationnelles préalables, ce qui se ramène à refuser les signifiés construits par l'expérience chez des enfants appartenant à des cultures différentes et chez d'autres qui, à l'intérieur d'une même culture, proviennent de contextes interactionnels divers. Si les maîtres pensent que ce qui est externe rend compte du *comment c'est*, ils auront nécessairement tendance à ce que chaque élève puisse connaître de très près ce que quelque chose est « en soi », en comprenant les caractéristiques tout en écartant le signifié construit par l'enfant dans le cours de son histoire d'interactions, préalablement à son entrée à l'école. En revanche, s'il est accepté que le monde émerge dans le langage et se construit d'abord dans le foyer familial, dans la dynamique des styles de relation qui jouent entre enfant et parents dès la naissance, alors il est à espérer que la diversité sera tenue comme légitime, à la manière d'une valeur, et que seront mis en œuvre des situations d'apprentissage qui tiendront compte de ces signifiés et ces sens divers correspondant à des expériences préalables des élèves pour les accroître et les modifier dans le cadre de l'école. Notre étude vise à améliorer les conditions de compréhension de ces processus par le recueil de données sur des aspects distinctifs qui jouent un rôle lors de la mise en place du cursus dans les écoles des enfants de notre échantillon ; il s'agit de comprendre comment ces aspects interviennent et influent dans l'acceptation de la diversité. On sait que l'école développe l'ordre de signifiés universels le long de ses cursus et l'impose par le biais de contrôles sur l'organisation, la distribution et l'évaluation des connaissances, en ignorant souvent, sinon toujours, les signifiés préalables et en coupant la suite de l'expérience de l'enfant (Berstein, B. 1985). Il est à attendre que la comparaison des contextes interactionnels d'enfants de deux cultures différentes en salle de classe nous permette de dévoiler des aspects linguistiques et contextuels non considérés jusqu'ici pour la mise en place des cursus et des méthodes pédagogiques et de collecter des informations utiles au programme d'Education Interculturelle de la Région. Nous pensons que la culture discriminatoire de l'école chilienne pourrait être modifiée si les maîtres avaient dans leur formation initiale et dans leurs stages professionnels la possibilité de comprendre la diversité sous un jour nouveau, notamment ceux qui se consacrent à l'éducation initiale, considérée comme la base d'une éducation égalitaire et de haute qualité pour tous.

Références bibliographiques

Cf. article en espagnol.