



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Dinvaut, A. (2006). Le répertoire de comptines et de chansons en maternelle: quelles langues, quelles cultures? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 83(1), 133-145.

<https://doi.org/10.5169/seals-978427>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Annemarie Dinvaut, 2006

Le répertoire de comptines et de chansons en maternelle: quelles langues, quelles cultures?

Annemarie DINVAUT

Laboratoire ICAR (Interactions corpus Apprentissages Représentations),
Université Lumière Lyon 2, IUFM de Lyon, 5, rue Anselme, F-69004 Lyon;
Annemarie.dinvaut@wanadoo.fr

This paper explores how far the linguistic and cultural diversity of French society is reflected in the rhymes and songs used in pre-elementary classes. The cultural and linguistic universe of the children can bridge the gap between school and the families, nurture the school cultural background and contribute to learning. A survey in three schools shows that French primary teachers may not be aware of these possibilities. This leads us to consider some training tools that could be helpful.

Key words:

Plurilingualism, cultural diversity, teacher training.

1. Introduction

Cette étude rend compte de l'analyse de quelques répertoires de comptines et chansons en école maternelle. Elle essaie d'appréhender dans quelle mesure le capital langagier et culturel des élèves fait partie des critères de choix pour ces répertoires, dans un environnement éducatif et social en transformation: enseignement des langues étrangères à l'école primaire depuis 1989; reconnaissance par la société française de sa pluralité culturelle et linguistique¹, depuis quelques années. D'où notre questionnement sur la prise en compte par les enseignants des compétences langagières développées par les élèves en dehors de l'école. Il s'agit de prendre appui sur des compétences d'écoute, d'articulation phonatoire, de jeu avec le langage; de donner du sens aux apprentissages scolaires et de la valeur aux compétences extra-scolaires, de souligner leur complémentarité; de développer une culture commune au groupe-classe, et de créer ainsi les conditions pour des interactions plus denses, qui peuvent contribuer à la maîtrise de la langue. Des objectifs qui peuvent être ceux de l'enseignement d'une langue en école primaire comme ceux du langage en maternelle.

¹ L'arrêté du 11 septembre 2003 donne à la délégation générale à la langue française et aux langues de France, sous l'égide du Ministère de la Culture, les missions suivantes: "la diffusion de la langue française (...) ainsi que la promotion du plurilinguisme; ... le développement et la valorisation des langues de France; l'observation et l'évaluation des pratiques linguistiques".

2. Les supports choisis

Comptines et chansons sont un outil privilégié pour l'acquisition des langues étrangères comme pour la maîtrise de la langue de scolarisation: elles permettent une pratique ludique et systématique de sons spécifiques à différentes langues, encouragent à pratiquer la langue de manière distanciée, poétique, et déjà métalinguistique. Elles sont des outils pour la transmission des patrimoines culturels, pour la pratique musicale, et pour différents savoir-faire. Elles ont fait et peuvent faire l'objet d'une pratique sociale et familiale, et sont une passerelle entre les univers domestique et scolaire, ce qui en fait un support idéal pour valoriser des acquis extra-scolaires. Souvent ritualisées, supports privilégiés pour mutualiser, entre pairs, la formation à des compétences sociales, langagières et culturelles, elles permettent de créer une culture du groupe-classe.

L'école maternelle n'a pas les mêmes contraintes que l'école primaire, qui le plus souvent choisit les langues enseignées en fonction de facteurs étrangers au groupe d'apprenants²: pas d'obligation en maternelle de choisir l'une des langues inscrites au programme national, ni d'assurer le suivi au collège, ni de respecter une carte des langues. Dans un contexte de sensibilisation, les enseignants sont donc libres d'aborder les langues de leur choix, y compris celles présentes dans l'univers extra-scolaire de leurs élèves.

3. Quelques enjeux sociaux et éducatifs

La prise en compte d'éléments de la culture des élèves, dont plusieurs sont des indicateurs d'acquis langagiers, est également une forme de "traitement de la diversité culturelle", dont Abdallah-Pretceille (2004: 4) a pu écrire qu'il n'existe en France que de manière ponctuelle. On peut dès lors se demander si cette diversité culturelle, présente parmi les élèves, est reconnue dans les classes via le choix de chants et de comptines, et si oui selon quels critères. Introduire en classe des comptines présentes dans l'univers culturel d'un élève ne saurait être l'assigner à une culture ou à une communauté définie, le désigner comme différent voire exotique. Mais "l'indifférence aux différences" n'est pas neutre, comme le rappelle Kymlicka (2000: 159), elle peut même représenter une forme de déni de l'enfant dont l'univers culturel ne se superpose pas tout à fait à la culture majoritaire dans son milieu scolaire. Faudrait-il, à l'instar des positions multiculturalistes, réformer de manière institutionnelle le répertoire scolaire des comptines et chansons, pour qu'y

² Ce n'est pas toujours le cas: la politique de l'Académie de Lyon, en Rhône-Alpes, est actuellement de considérer le portugais comme l'une des trois langues prioritaires d'enseignement au primaire et au collège, compte-tenu de l'importante communauté lusophone vivant dans la région.

soient représentées les différentes minorités? Plusieurs écueils sont à craindre, et l'éducation en France en a déjà fait l'expérience avec des dispositifs tels que l'ELCO³: ce peut être celui de désigner tel ou tel élève comme différent, de lui attribuer une identité de manière abusive, alors que justement l'objectif est de lui permettre de se sentir acteur et membre à part entière de son univers scolaire, et de construire progressivement son identité à partir d'apports multiples; ou bien, en partant d'un répertoire prédéfini⁴, de mettre à l'écart certaines cultures, dont celles des groupes récemment arrivés. Amselle a souligné comment certains dispositifs multiculturels, malgré leurs intentions généreuses, ont pu déboucher sur encore plus de découpages et de racialisation. Il encourage à "faire disparaître les frontières et les barrières entre les groupes" (Amselle, 1990, 1999, xiii) et souligne à quel point les désignations n'ont de sens que par et dans l'action conduite par les différents acteurs. Les membres d'une classe, élèves et enseignant, viennent de groupes différents; c'est une communauté d'apprenants constituée pour une année scolaire. Chacun appartient à plusieurs groupes, pratique plusieurs variétés d'une ou plusieurs langues, participe à plusieurs cultures, elles-mêmes en évolution et en contact avec d'autres. Il s'agit donc bien de la diversité culturelle de chaque élève, sans que l'on puisse la définir à travers un simple patronyme, une adresse ou une autre caractéristique. Cette singularité, ces parcours individuels permettent à l'enfant de se construire un premier répertoire de culture orale enfantine, passif ou actif. Celui-ci a pu être irrigué par la famille proche, par une nourrice, par le personnel d'une crèche, par des supports commerciaux; par des pairs, et alors les enfants eux-mêmes ont pu créer des éléments de ce répertoire: Opie et Opie (1987), Bustarret (1986), Arleo (1999) et Chauvin-Payan (2000) ont collecté et analysé ces processus de créations, ces variantes sur des structures traditionnelles. Les objectifs essentiels et communs aux membres du groupe classe ne sont pas de représenter un groupe, mais d'apprendre et de grandir. L'enseignant peut permettre à chacun de contribuer au répertoire commun; par ses choix, il peut indiquer que diverses langues et cultures présentes sont bienvenues.

³ Enseignement des Langues et Cultures d'Origine.

⁴ Les ELCO, dans leur mise en place, ont négligé les langues et cultures d'origine des enfants dont les parents venaient d'états où l'une des langues officielles était le français, en particulier en Afrique sub-saharienne.

4. Quelles sont les passerelles entre ces répertoires d'élèves et le répertoire construit par les enseignants?

4.1 Contexte et questionnement

Nous avons effectué des entretiens auprès des six enseignantes et un enseignant, dans trois écoles maternelles. Nous faisons l'hypothèse que l'environnement de ces trois écoles pouvait, pour des raisons différentes, amener les enseignant-e-s à choisir certaines comptines ou chansons dans des langues familières de leurs élèves: la première école, dans une banlieue défavorisée, est fréquentée depuis plusieurs années, quasi exclusivement, par des enfants arabophones et turcophones. Pour l'année 2003-2004, un seul élève était francophone et monolingue. La seconde école, en centre-ville, compte plusieurs enfants récemment arrivés en France, et plusieurs des parents d'élèves, majoritairement de classe moyenne, sont eux-mêmes immigrés ou enfants d'immigrés. Les enseignantes rencontrées enseignent l'anglais et ont monté plusieurs projets abordant cette dimension internationale. La troisième est située à la frontière d'un quartier favorisé et d'un quartier en Réseau d'Education prioritaire; régulièrement, depuis plusieurs années, des parents d'élèves de cette école sont immigrés ou enfants d'immigrés, représentant deux formes différentes d'immigration (immigration économique en provenance de pays du Sud, et immigration de personnes à statut social élevé, familles de la culture de l'école maternelle, venant de pays de l'Union Européenne) et parlant des langues dont la diffusion, le prestige, le statut sont différents.

Nos questions ont été ouvertes ou semi-ouvertes: Comment l'enseignant constitue-t-il et structure-t-il son répertoire de comptines et de chants? Introduit-il dans ce répertoire des comptines et des chansons dans différentes langues? Parmi ses critères de choix, inclut-il la sensibilisation à des langues et à des cultures différentes, telle qu'elle est recommandée dans les programmes de l'école maternelle⁵? Dans ce cas, quelles langues et quels thèmes privilégie-t-il, et pour quelles raisons? La culture de la classe est-elle irriguée par la découverte de langues et cultures connues des élèves? La prise en compte des paramètres culturels et sociaux du quartier de l'école fait-elle partie de ses critères? Quelle image a l'enseignant-e des cultures de ce quartier? Ses choix sont-ils intangibles d'une année à l'autre, ou modifiés selon la représentation qu'il a du groupe-classe? Quels supports choisit-il? Lui arrive-t-il, pour introduire des comptines et/ou chansons, de solliciter la participation de parents d'élèves? Les enfants sont-ils encouragés à mutualiser leurs connaissances de différentes langues?

⁵ Cette étude prend en compte les programmes français de 2002, qui prévoient l'introduction d'une langue étrangère dès la Grande Section de maternelle.

4.2 *La structuration du répertoire*

Les répertoires qui nous ont été présentés n'ont pas une structure intangible. Les enseignants rencontrés refusent délibérément un appui sur un calendrier annuel (par exemple les fêtes ou les saisons), et préfèrent un répertoire structuré par une intention pédagogique, mais en constante évolution. Un enseignant "s'appuie sur trois plots: celui de son identité et de sa culture personnelle, celui de la culture pédagogique et celui de l'universel". Les enseignantes de deux écoles créent un "fil rouge", qui permet de mettre en scène les comptines, structure et donne cohérence à un répertoire qu'elles considèrent comme très diversifié: des personnages-marionnettes, une "valise extraordinaire". Une équipe a adopté le répertoire construit par des intervenants extérieurs pour plusieurs écoles en début d'année scolaire, et n'y a ajouté ni comptines ni chansons.

4.3 *Les sources dans lesquelles puisent les enseignants*

Ces sources sont essentiellement

- La culture personnelle de l'enseignant, son vécu, ses "coups de cœur". Un enseignant puise dans le patrimoine de son enfance, répertoire régional qui n'est pas celui de son lieu d'exercice.
- Le patrimoine traditionnel en français: il est présent dans les répertoires des trois écoles mais ne fait pas l'objet d'un choix délibéré, sauf pour un enseignant qui souligne explicitement l'importance de "transmettre le patrimoine traditionnel français ou régional". Dans l'école fréquentée uniquement par des enfants issus de l'immigration, nous nous étions attendues à ce que la transmission du patrimoine français soit l'un des critères de choix prioritaires de l'équipe; ce n'est pas le cas; les trois *classiques*⁶ du répertoire n'ont pas été choisis pour introduire la culture française mais pour des raisons linguistiques: la pratique de certains sons et de certaines structures, la connaissance du lexique.
- Le patrimoine d'une autre langue que le français. Les enseignantes de l'école de banlieue privilégient la langue française, à l'exception de deux chansons des quatre répertoires confondus "Olélé"⁷ et "Papillon volé"⁸. Les enseignantes qui introduisent l'anglais ajoutent au répertoire français des chants du patrimoine traditionnel anglo-saxon, elles aussi pour des raisons linguistiques plus que culturelles. Pour les enseignants de l'autre école de centre-ville, les comptines et chansons puisées dans différentes langues et différentes cultures permettent, nous disent-ils, "d'accéder à

⁶ *Une souris verte, Promenons-nous dans les bois* et une chanson pour le jeu du mouchoir.

⁷ Langue africaine non précisée.

⁸ En créole.

l'universel"; ils ont choisi des langues africaines, slaves, régionales, des comptines pour partie en français et pour partie en occitan.

- Le répertoire scolaire, construit au fil de la formation, de la mobilité professionnelle, des échanges entre enseignants et des projets d'école ou inter-écoles.
- Le répertoire d'adultes extérieurs à l'école: les trois écoles sollicitent l'apport d'intervenants extérieurs de musique ou d'enseignants stagiaires étrangers pour construire ou étoffer leur répertoire de comptines et chansons, mais n'invitent pas les parents d'élèves à contribuer à ce répertoire. Une enseignante raconte comment l'année précédente, un chant africain choisi "par hasard", et qui s'est avéré être un chant de la région de parents congolais, a provoqué l'émotion de ces parents et un fort investissement de leur enfant, jusqu'alors en retrait, dans l'activité chorale. Pourtant l'expérience relatée reste ponctuelle, et ne génère pas une démarche systématique vers les cultures des élèves et de leurs familles. Tout au plus cette enseignante envisage-t-elle de faire intervenir des mères d'élèves, "en néerlandais, en africain". Deux autres évoquent un possible projet à partir des nombreuses cultures présentes dans l'école. Mais ces propositions paraissent moins spontanées qu'induites par l'entretien⁹. Dans l'école de banlieue, les chansons et comptines sont l'un des outils pour permettre aux familles de comprendre l'univers scolaire: leur enregistrement sur cassettes est donné aux familles, qui les apprécient vivement. Mais ce lien est à sens unique, le capital linguistique et culturel des parents n'est pas sollicité.
- Les apports d'élèves: des chansons et comptines apprises dans d'autres écoles ou en centre aéré. Dans l'école de banlieue, située dans un quartier isolé du reste de la commune, et qui vit en vase clos, les répertoires circulent au fil des ans via les fratries. Certaines comptines sont créées à partir des prénoms de la classe. Dans deux écoles, les élèves demandent ou même votent pour leurs comptines et leurs chansons préférées. Un nouvel élève a été invité par ses camarades à présenter les chansons et comptines de son ancienne école. Ces contributions enfantines, telles que nous les décrivont les enseignants, sont donc celles d'autres professionnels de l'éducation.

⁹ Elles interviennent au 101^e tour de parole sur 129 pour l'une, 121^e sur 219 pour l'autre.

4.4 *Les critères de choix explicités par les enseignants*

Ce sont:

- **Les critères langagiers**, pour des objectifs phonologiques (comptines à chuchoter, rimes, vire-langues), pour la pratique de structures (dialogue, forme interrogative), la découverte de lexique ou des lettres de l'alphabet. Des élèves qui ont de grandes difficultés en français et s'expriment peu sont désinhibés par les comptines et les chansons: la mélodie, le rythme, les gestes les aident à entrer dans le langage. Ces critères sont aussi ceux des deux enseignantes qui introduisent l'anglais: elles choisissent des mélodies simples, des textes faciles à mémoriser, qui comprennent des verbes d'action et entraînent à la discrimination auditive.
- **Les critères musicaux**, le rythme, les tonalités.
- **La structuration du temps**, la ritualisation, grâce à des "comptines qui accompagnent les gestes de la vie quotidienne". Un seul enseignant déclare explicitement rechercher le lien intergénérationnel dans son choix de comptines ou de chants.
- **Des comptines gestuelles**, pour s'étirer, bailler, connaître le schéma corporel; pour délier les doigts des plus jeunes et pour ancrer dans le geste la mémoire et la maîtrise du langage.
- **Des comptines et des chansons** pour la socialisation, pour apprendre le prénom des autres enfants, pour fédérer le groupe, le motiver ou le ramener au calme.
- **Des comptines pour différents apprentissages**, comptines numériques par exemple.
- **La "recherche de l'universel"**, pour un enseignant, qui met ses élèves "en contact avec des rythmes et des sonorités universelles", à travers des comptines de différentes origines. Il s'agit pour lui de "libérer cet universel" que tous les enfants ont en eux-mêmes, et de leur permettre ainsi de comprendre et de s'approprier le patrimoine français.
- **La création d'une culture commune** du groupe-classe et l'implication des élèves.

5. **Analyse de cette exploration**

Les répertoires explorés pour cette communication sont ceux d'une seule année scolaire et ne représentent ni toute la palette d'un enseignant ni celle d'une école. Ceux construits par des intervenants extérieurs à l'école ne sont pas modifiés par les enseignants en fonction d'évènements ou d'acteurs de la vie de la classe. A l'inverse, les autres répertoires sont souples et évoluent au fil de l'année. Ils empruntent à ceux d'autres écoles, via des échanges entre

établissements ou via la mobilité scolaire de certains élèves. Mais si dans plusieurs domaines la culture familiale est accueillie¹⁰, elle ne l'est pas en ce qui concerne les comptines et les chansons enfantines. Et bien que ces sept enseignants expriment le souci d'aider les élèves à découvrir de nouveaux horizons¹¹, les apports extérieurs, pour les comptines et les chansons, sont ceux d'enseignants stagiaires étrangers présents pour un mois, plutôt que ceux de familles installées depuis plusieurs années ou générations. Les sources privilégiées sont soit françaises soit exolingues et lointaines, mais rarement exolingues et locales. L'absence de lien avec le capital langagier des élèves¹² est un point commun aux répertoires des sept enseignants rencontrés. Même lorsque plusieurs éléments de la culture des enfants sont valorisés, leurs langues ne sont pas invitées à l'école, quelles qu'elles soient, et quel qu'en soit le prestige ou le statut¹³.

6. Nouveau questionnement et propositions

Ces entretiens avec sept enseignants ont simple valeur exploratoire. Ils pourront nous amener à explorer les conceptions qui influent sur les choix des enseignants, que ceux-ci ignorent ou prennent en compte le capital culturel et langagier de leurs élèves.

- **La conception de l'expérience migratoire:** les enseignants en ont-ils une représentation qui implique la préservation des cultures et des langues familiales, leur abandon, leur transformation? Envisageant un projet sur les langues et les cultures présentes dans l'école, une enseignante cherche comment formuler une demande de renseignements auprès des parents: "Chez vous, est-ce que vous **gardez**¹⁴ bien votre culture?"...
- **La conception des différentes langues,** leur légitimité aux yeux des enseignants.
- **La conception du patrimoine:** nous avons souligné à quel point les répertoires étaient essentiellement professionnels, et cela pose la question de la réception de la culture enfantine par les enseignants eux-mêmes, lorsqu'ils étaient enfants. La plupart d'entre eux ont appris le patrimoine de langue française dans un cadre scolaire ou para-scolaire

¹⁰ Telle enfant montre des graphismes de henné sur ses mains, telle maman apporte à l'école des photographies et des vêtements de mariage.

¹¹ Sont mentionnés des contes africains, des projets sur la Chine, les animaux d'Afrique, les maisons d'Asie.

¹² Qu'il s'agisse de langues étrangères ou régionales.

¹³ Langue de l'Union européenne, à forte diffusion, enseignée en France ou non.

¹⁴ C'est nous qui soulignons.

(centres aérés, colonies de vacances). Cette expérience peut peser sur leur conception de la transmission, de la constitution et de la validation des répertoires de chants et de comptines.

- **La prégnance de l'écrit:** la culture orale enfantine telle qu'elle est abordée dans les écoles françaises est le plus souvent sous forme écrite et issue du circuit commercial. Il n'existe pas de recueil écrit des comptines pour plusieurs langues des élèves: recueillir et apprendre des éléments de culture orale dans une langue inconnue, sans support écrit, est un geste peu familier des enseignants.
- **La conception de la répartition des rôles** entre parents et enseignants, qui peut ne pas inciter à chercher des ressources auprès des parents. L'une des enseignantes évoque l'évolution de son métier, et à quel point elle a un rôle d'aide et d'écoute auprès des parents, bien au-delà de simples questions scolaires.
- **La relation à la langue:** les pratiques langagières sont-elles perçues comme des compétences parmi d'autres, ou associées au monde familial et intime? La langue maternelle serait-elle de l'ordre de l'indicible, lorsqu'elle n'est pas la même que celle de l'école? Une enseignante s'étonne à voix haute de ne jamais questionner les parents à propos de leur langue, alors que "pourtant, ils [lui] parlent de choses très personnelles".
- **La conception du bilinguisme:** la crainte que la différence et le bilinguisme soient dévalorisants ou vécus comme tels amène les enseignants à évoquer leurs "réticences", et provoque une ignorance des parcours langagiers de leurs élèves: telle enseignante "ne sait pas du tout" quelle langue ses élèves "maghrébins, arméniens, d'origine asiatique"¹⁵ parlent à la maison" mais ne voit pas comment poser la question "pour ne pas vexer les gens", elle a "peur de poser des questions maladroites".
- **La conception de la norme linguistique, et sa forte valorisation:** les quatre enseignantes pour qui l'enseignement du français est une préoccupation essentielle sont aussi celles qui ouvrent le moins leur répertoire à d'autres langues. Au fil des entretiens, la question "Introduisez-vous dans le répertoire de la classe des éléments des cultures de vos élèves?" a induit une recherche de justification: les trois enseignantes souhaitent ne pas "dénaturer" une langue inconnue et difficile à prononcer, considèrent n'être "pas bonnes en langues", et assurent avoir déjà des difficultés avec plusieurs prénoms, lorsque le

¹⁵ Mais de quel pays?

rapport phonie-graphie de la langue familiale est différent de celui du français.

- **Une conception cloisonnée des compétences linguistiques.** Chaque langue est considérée comme un territoire étanche dans lequel il n'est possible d'intervenir qu'avec une forte expertise. Il n'est pas envisagé que les capacités d'élèves (par exemple à prononcer certains sons) dans une langue familiale puissent être utiles, soit pour le français langue de scolarisation, soit pour l'anglais langue étrangère.

7. Quelques propositions de formation

Plus que la diversité culturelle, ce sont les éléments linguistiques de cette diversité qui ne sont pas accueillis dans l'espace de la classe. Les enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s ne refusent pas la rencontre entre culture scolaire et culture familiale. Mais lorsque nous observons ensemble leur répertoire de comptines et chansons, et que nous le considérons comme l'un des indicateurs de cette possible rencontre, celle-ci apparaît comme exclue, moins par la confrontation à l'altérité que par celle à un manque d'expertise linguistique. Or, celle-ci n'est pas un obstacle pour les enseignants qui explorent des chansons dans différentes langues inconnues d'eux-mêmes comme des élèves, nous l'avons vu plus haut. Elle le devient lorsqu'il s'agit de langues des élèves. Toute formation ou support qui se contenterait d'informer sur les langues de leurs élèves ne ferait que confirmer la survalorisation de la norme linguistique. Il s'agit d'amener les enseignants à accepter la rencontre avec des langues dans lesquelles leurs élèves ont une expertise qu'eux-mêmes n'ont pas. Une approche réflexive du statut des langues¹⁶ et du bilinguisme sera donc un outil nécessaire, mais non suffisant, car ce qui est également en jeu, c'est bien la place de l'enseignant-e. Le défi est le suivant: comment le maître peut-il accompagner l'élève dans ses apprentissages langagiers en introduisant dans la classe des langues familières à l'élève, que lui-même ne maîtrise pas? Cet accueil des univers culturels et langagiers des élèves peut donc aussi susciter une réflexion sur les rôles et les statuts dans la relation scolaire. En formation, deux appuis sont possibles:

- la conscience que l'expertise métalinguistique peut avantageusement suppléer l'expertise linguistique,
- l'expérience sensible de rencontres positives avec d'autres langues, dans une démarche d'éveil aux langues, et l'exploration de la culture

¹⁶ Bien peu d'enseignants par exemple savent que l'arabe maghrébin et le berbère sont "langues de France" (arrêté de septembre 2003).

(langagière) proche, dans une démarche qui peut être transposée dans la classe.

7.1 *L'expertise métalinguistique*

Les enseignantes de l'école de banlieue relatent plusieurs anecdotes sans en identifier les compétences en jeu: lorsqu'une enseignante ne prononce pas correctement un prénom, les élèves reformulent; certains anticipent les difficultés de leur enseignante, et aménagent la situation de communication: "Maîtresse, je m'appelle 'Kodjak', mais toi, dis 'Kokak'". Ils prononcent leur prénom "à la française" avec leur enseignante, et reprennent la prononciation de leur langue familiale dans la cour de récréation ou avec leurs parents. Ainsi passent-ils facilement d'une langue à l'autre, d'un système phonologique à un autre, et sont-ils capables de prendre en compte les capacités de leur interlocuteur (l'enseignante) et de l'aider. Dalgalian (2000: 30) évoque un épisode similaire de sa propre enfance bilingue (il adapte la prononciation de son prénom arménien aux compétences et attentes supposées de son interlocuteur francophone) et souligne à quel point les enfants bilingues sont conscients des normes différentes des deux systèmes linguistiques. En formation, associer l'évocation de tels vécus professionnels et la réflexion sur les compétences linguistiques pourra permettre aux enseignants:

- d'observer plus systématiquement et de reconnaître les potentialités que développe chez leurs élèves le "parler bilingue" (Lüdi & Py, 1986);
- de faire le lien entre les activités d'observation réfléchie de la langue conduites en classe de français ou de langue étrangère et les comportements épilinguistiques des élèves. Ceci amènera à ne plus seulement évaluer les élèves en creux, à la seule lumière de ce qu'ils ne maîtrisent pas encore en français;
- de prendre conscience qu'ils peuvent évaluer des compétences langagières, chez leurs élèves, même s'ils ne connaissent pas leurs langues. Cela pourra diminuer leur réticence à introduire des langues connues par les élèves.

7.2 *L'exploration des cultures professionnelle et langagières proches*

La formation peut prendre appui sur la culture professionnelle de l'enseignant, sur des démarches qui lui sont familières et qu'il maîtrise dans d'autres disciplines. L'une d'entre elles est d'amener l'élève à aller du connu vers l'inconnu. C'est faciliter l'apprentissage de notions essentielles, par exemple, pour la géographie, en explorant son espace proche; pour l'histoire, en interrogeant son passé proche, de l'observation de traces dans sa ville à l'enquête auprès de ses proches. Pour les langues, cette démarche ne saurait se limiter à la progression qui va de "parler de soi" à "s'exprimer sans difficulté

sur une grande gamme de sujets", puisqu'il s'agit également, pour l'apprenant, de prendre conscience de ses compétences, via ses expériences antérieures et ses contacts avec différentes langues. Travailler sur les proximités didactiques sera pour les enseignant-e-s une manière d'aller du connu vers l'inconnu.

Ils parviendront également mieux à reconnaître les langues et les cultures de leurs élèves s'ils ont eu la possibilité de pouvoir faire un retour sur leur propre relation à la langue, de conscientiser leur propre capital linguistique. Les enseignants, en effet, sont rarement aussi monolingues ou monoculturels qu'ils ne le pensent a priori. La réactivation de leurs mémoires langagières, l'évocation d'expressions familiales qui ont traversé intactes les générations, sans être traduites, des chemins empruntés par les mots, les berceuses, quelques insultes: toutes ces expériences, analysées en formation, pourront les rendre plus réceptifs et plus attentifs aux répertoires langagiers et culturels de leurs élèves. Faire le point sur leur propre biographie langagière et explorer les langues du groupe en formation constitue une expérience sensible, sur laquelle peuvent s'ancrer la réflexion et un nouveau geste professionnel: celui d'aménager un espace à la culture langagière proche de leurs élèves.

8. Conclusion

L'entrée dans le répertoire de la classe de comptines et de chants dans des langues des élèves peut permettre:

- la mutualisation et la découverte de différents répertoires,
- la découverte de fonctions et de valeurs communes à toutes les comptines,
- des situations de rencontre interculturelle, lorsque l'élève est expert et transmet une comptine à ses pairs et à son enseignant-e,
- une zone de développement proximale (d'après Vygotski) que constituera, pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture inconnue, la connaissance partagée des invariants des comptines et des chansons,
- des situations de coopération inhérentes à la plupart des comptines: elles ne peuvent se mettre en place sans une négociation des gestes, du temps et de l'espace.

Le monde des comptines et des chansons, comme celui des fables et des contes, construit des passerelles car il s'adresse à chacun, par les situations mises en scène, et traverse toutes les langues et toutes les cultures, avec à la fois des invariants et une grande diversité. Il permet une conversation à travers l'espace et le temps, une rencontre qui résout et finalement dépasse la

question du traitement de la pluralité culturelle. Inviter dans la classe la culture d'un élève via une comptine ou une chanson n'est ni la désignation d'une supposée différence ni la pratique d'une encombrante et condescendante générosité, mais la simple validation d'un capital langagier et culturel comme outil pour les apprentissages de tous.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (2004 – 2^e édition mise à jour): L'éducation interculturelle. Paris (PUF).
- Amselle, J.-L. (1999 – 2^e édition): Les logiques métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs. Paris (Payot).
- Arleo, A. (1999): On the phonology of nonsense syllables. In: Actes des II^{es} journées d'études linguistiques, Université de Nantes, 25-27 mars 1999. Nantes (Université).
- Arleo, A. (2004): "Le folklore peut-il contribuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères?" In: Actes du Colloque "Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel", Université de Nantes, les 4 et 5 juin 2004. Nantes (Université).
- Bustarret, A.H. (1986): La mémoire enchantée: pratique de la chanson enfantine de 1850 à nos jours. In: Les Editions ouvrières: Temps apprivoisé. Paris.
- Chauvin-Payan, C. (2000): "Variants/invariants linguistiques dans les "enfantines" du folklore des écoliers". In: Lidil, 22, 65-79.
- Dalgalian, G. (2000): Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue. Paris (L'Harmattan).
- Dinvaut, A. (2005): "Rhymes and citizenship: intercultural tools for the kindergarten". In: Papoulia-Tzelepi, P., Hegstrup, S. & Ross, A. (eds), Emerging identities among young children: European issues. Staffordshire (Trentham Books).
- Kymlicka, W. (2000): "Les droits des minorités et le multiculturalisme". In: Comprendre: revue de philosophie et de sciences sociales, 1, 141-172.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002 – 2^e édition): Etre bilingue. Berne (Peter Lang).
- Opie, I. & Opie, P. (1987): The lore and language of schoolchildren. London (Oxford University Press).