



HAL
open science

La valisette franco-allemande : quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au “ Kindergarten ” ?

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire, Julia Putsche

► To cite this version:

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire, Julia Putsche. La valisette franco-allemande : quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au “ Kindergarten ” ?. Office franco-allemand pour la jeunesse [OFAJ], 2015, Texte de travail n°27. hal-03600784

HAL Id: hal-03600784

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03600784>

Submitted on 7 Mar 2022

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

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

La valisette franco-allemande :

quelle place pour la langue et
la culture de l'autre à l'école
maternelle et au « Kindergarten » ?



Numéro
27 2015
Textes de travail

Auteurs :

Gilles Brougère
Angelika Kubanek
Dominique Macaire
Julia Putsche

Traductrices :

Anna Bodenez, Jo Schmitz

Relecteurs :

Claudine Layre, Patrick Stoffel

Maquette couverture : marcasali.com

Graphisme pages intérieures : Patrick Stoffel

ISSN 2270-4639

© OFAJ/DFJW, Paris/Berlin 2015

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire,
Julia Putsche

La valisette franco-allemande :
quelle place pour la langue
et la culture de l'autre à
l'école maternelle et au
« Kindergarten » ?

Auteurs

Gilles Brougère

Professeur des universités, Sciences de l'éducation
Directeur de l'*École doctorale Erasme*,
Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité

Membre du laboratoire EXPERICE (*Centre de recherche interuniversitaire
Expérience, Ressources Culturelles, Education* Paris 8 - Paris 13)

Ses travaux portent entre autres sur le jouet, le jeu, en particulier dans ses rapports avec l'apprentissage, les apprentissages informels, l'éducation préscolaire dans une perspective comparée et (inter)culturelle.

Angelika Kubanek

Professeure des universités, Didactique de l'anglais
Faculté de Pédagogie, Technische Universität Braunschweig

Ses travaux portent avant tout sur l'apprentissage précoce des langues étrangères, la compétence diagnostique des enseignants ainsi que sur l'intégration de l'éducation au développement durable (*education for sustainable development*) dans l'enseignement précoce des langues étrangères.

Dominique Macaire

Professeure des universités, Sciences du langage et didactique des langues
Directrice de l'*École doctorale Stanislas* (Sciences Humaines et Sociales),
Université de Lorraine

Membre du laboratoire ATILF, UMR 7118 (Université de Lorraine/CNRS),
équipe *Didactique des langues et sociolinguistique* (Crapel)

Ses travaux portent sur le plurilinguisme et les approches interculturelles, tout particulièrement pour les jeunes enfants dans les contextes institutionnels. Didacticienne des langues, elle s'intéresse notamment à la « fabrication enseignante », aux croyances, aux pratiques et à la formation des enseignants de langues.

Julia Putsche

Maître de conférences, Sciences du langage / allemand

Université de Strasbourg

Département de linguistique appliquée et de didactique des langues
(DLADL)

Membre de l'unité de Recherche LiLPa (EA 1339) - *Linguistique, Langue & Parole*

Ses principaux intérêts de recherche se déclinent autour de l'apprentissage et l'enseignement des langues en région frontalière franco-allemande et des phénomènes sociolinguistiques et psycholinguistiques du bilinguisme familial et scolaire.

Sommaire

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire,
Julia Putsche

Introduction	1
1. La <i>Valisette franco-allemande</i> , un projet de l'OFAJ	1
2. La <i>Valisette franco-allemande</i> de l'OFAJ, un « instrument pédagogique »	2
3. La <i>Valisette franco-allemande</i> et la recherche	5
3.1. Le choix d'un suivi scientifique	6
3.2. Deux questions de recherche centrales	6
3.3. Une méthodologie qualitative	7
3.4. Corpus disponible et recueil de données	7
3.4.1. Les situations constituant le corpus	7
3.4.2. Les types de données dans chaque situation	8
4. Conception du texte de travail de l'OFAJ	9
Remerciements	12

Dominique Macaire

1. De l'appropriation de la <i>Valisette franco-allemande</i> : entre « méthode » et « ressource »	13
1. L'appropriation d'un « outil pédagogique commun à partager »	16
1.1. La conception de la <i>Valisette franco-allemande</i>	16
1.2. Les multiplicateurs	19
1.3. Les professionnels de la petite enfance, éducateurs et enseignants	24
1.4. Un niveau d'impact spécifique pour la <i>Valisette franco-allemande</i>	24
2. La <i>Valisette franco-allemande</i> est-elle plutôt une « méthode » ou une « ressource » ?	25
2.1. Approche de la définition : « méthode » ou « ressource »	25
2.2. Le marché éditorial des langues pour la petite enfance	26
2.3. Perception des éléments de la <i>Valisette franco-allemande</i>	26

3. Au-delà de la <i>Valisette franco-allemande</i> en tant qu'outil, une tendance au multi-support	33
3.1. Des ajouts dans les pratiques des enseignants / éducateurs	33
3.2. Divers outils en complément	34
3.3. Une perspective plutôt « française » pour la <i>Valisette franco-allemande</i> ?	35
4. Évolution au fil de l'expérimentation	36
5. La <i>Valisette franco-allemande</i> est-elle plus « pertinente » ou plus « utilisable » dans l'un des deux pays ?	39
5.1. Un espace franco-allemand de la petite enfance ?	39
5.2. La <i>Valisette franco-allemande</i> représente l'univers de l'Autre dans le groupe	40
5.3. Des différences entre l'utilisation en France et en Allemagne	41
5.4. Une conception différente des orientations éducatives pour les langues en Europe	42
6. A quoi tiennent les différents usages de la <i>Valisette franco-allemande</i> ?	45
6.1. Les déclinaisons de l'approche de départ	45
6.2. L'incitation des instances de pilotage politique	46
6.3. Sécurité vs insécurité linguistique des intervenants	46
6.4. Formation professionnelle des intervenants	48
6.5. La complexité du « franco-allemand »	50
7. Un matériel pédagogique pour quelle(s) conception(s) de la langue / culture du « voisin » et du « franco-allemand » ?	51
7.1. La langue / culture du voisin comme occasion d'apprentissage et de découverte du monde	52
7.1.1. Comment apparaît la langue dans la <i>Valisette franco-allemande</i> ?	53
7.1.2. Langue et communication dans la <i>Valisette franco-allemande</i>	55
7.1.3. Activités de langue proposées aux enfants	57
7.2. Des conceptions très diverses du franco-allemand sur une vaste échelle de possibles	64
7.2.1. Entre « sur-catégorisation » et aménagement d'un « entre-deux »	65
7.2.2. La variété linguistique au sein des groupes	66
8. Les zones de liberté offertes par la <i>Valisette franco-allemande</i>	70
8.1. Les professionnels de la petite enfance	70
8.2. Les multiplicateurs face aux formations	72
8.3. L'autonomisation des divers acteurs	74
9. Conclusion	75
Références bibliographiques	77

Gilles Brougère

2. Quelles pratiques avec et autour de la Valisette franco-allemande ?

	79
1. Quelques éléments d'ordre méthodologique	80
2. Entre école maternelle française et <i>Kindergarten</i> allemand, des répertoires de pratiques différents	82
2.1. Du côté du <i>Kindergarten</i>	82
2.2. Du côté de l'école maternelle	83
2.3. Initiative enfantine et immersion	85
3. La <i>Valisette</i> et la question de la différence culturelle	88
3.1. L'offre en tension proposée par la <i>Valisette</i>	88
3.2. Usage de la <i>Valisette</i> et question de la différence culturelle	91
4. La place de l'allemand et des langues « étrangères » en France : pratiques et interprétation des langues	94
4.1. L'allemand face à la multiplicité des langues de la classe	95
4.2. Des effets dérivés de l'apprentissage de l'allemand	100
4.3. Importance et difficultés de l'allemand	102
5. Le rapport des enfants français à l'allemand et à d'autres langues	105
6. La posture des éducateurs francophones en Allemagne	109
6.1. Le rôle des éducateurs/trices français en Allemagne	110
6.2. Tension entre conception personnelle et logique du jardin d'enfants	113
7. La place du français dans les jardins d'enfants allemands visités	114
8. Quelles pratiques autour de la langue et de la <i>Valisette</i> ?	120
8.1. Séances collectives d'allemand	121
8.2. Une activité de groupe autour de l'allemand	123
8.3. L'insertion de l'allemand dans la vie de la classe	124
8.4. Les grands traits de l'activité avec la <i>Valisette</i>	125
8.5. Le livret pédagogique	126
8.6. L'utilisation du reste du matériel de la <i>Valisette</i>	128
9. Les marionnettes et leur sens	132
9.1. Les usages des marionnettes côté français	132
9.2. Les usages des marionnettes côté allemand	136
9.3. Intérêt des enfants et vision des marionnettes par ceux-ci	138
9.4. Interprétations des marionnettes	141
10. La place des chansons	147
11. Conclusion	152
Références bibliographiques	154

Julia Putsche

3. Langue et / ou culture : la place des aspects (inter)culturels dans les formations à l'utilisation de la *Valisette franco-allemande*

	155
1. Axe et questions de recherche	156
2. Les formations	156
2.1. Cadre des formations	157
2.2. Méthodologie de recherche	158
3. Résultats	158
3.1. Culture et civilisation, du pareil au même ?	158
3.2. Transmettre la culture en comparant des « phénomènes » culturels	160
3.3. Transmission de la culture et <i>vorurteilsbewusste Erziehung</i>	162
4. Discussion et conclusion	166
Références bibliographiques	167

Julia Putsche

4. L'utilisation de la *Valisette* dans la région frontalière franco-allemande (Alsace – Palatinat) : un contexte particulier ?

	169
1. Le français dans le Palatinat, l'allemand en Alsace	170
1.1. La classe bilingue	171
1.2. Le petit groupe du <i>Kindergarten</i>	172
2. Méthodologie de recherche	172
3. Les enseignantes – deux participantes au programme d'échange franco-allemand des enseignants du premier degré	173
3.1. Lisa en Alsace	174
3.2. Marie dans le Palatinat	174
4. La <i>Valisette</i>	175
4.1. La <i>Valisette</i> – un outil parmi d'autres	175
4.2. La <i>Valisette</i> – LE support pour l'enseignement du français	177
4.3. La pièce maîtresse de la <i>Valisette</i> ? – Tom et Lilou	178
5. Aspects culturels du travail avec la <i>Valisette</i>	181
Conclusion	182
Références bibliographiques	183

Angelika Kubanek

5. Étudier l'apprentissage interculturel chez les jeunes apprenants d'une langue étrangère : comprendre les processus d'apprentissage liés à certains usages spécifiques de la <i>Valisette franco-allemande</i>	185
1. Introduction	185
2. Problématique, méthodologie, données disponibles	190
2.1. Problématique	190
2.2. Obstacles à l'étude des processus d'apprentissage interculturel	191
3. Le développement de connaissances liées à l'espace et à la différence	193
4. Développement de la compréhension interculturelle	201
5. Le jeune apprenant d'une langue étrangère dans son espace de proximité – territoire indexical, bâtiment, terrain extérieur, alentours	214
6. Les cartes <i>tolilo</i> – interprétation des observations	217
7. La marionnette : un support culturel « culturellement neutre »	222
8. Interaction pédagogique guidée – le jeu des aspects linguistiques et culturels	223
9. Les présupposés des multiplicateurs sur l'apprentissage interculturel au sein du groupe cible de la <i>Valisette</i>	231
10. Considérations finales	232
Références bibliographiques	235

Gilles Brougère, Angelika Kubanek, Dominique Macaire,
Julia Putsche

Introduction

1. La *Valisette franco-allemande*, un projet de l'OFAJ

Partant de la conviction selon laquelle « la petite enfance est l'âge par excellence où l'on a soif de découvrir, où l'on n'a pas encore de préjugés et où la curiosité naturelle est grande » (Gottuck, 2010), l'Office franco-allemand pour la Jeunesse¹ a fait de l'apprentissage précoce l'un de ses chantiers prioritaires et s'est penché sur la conception de ressources pédagogiques adaptées à une sensibilisation pour les tout-petits, les enfants de 3-6 ans, pouvant s'intégrer dans les structures collectives où ils passent une grande partie de leur temps, l'école maternelle en France ou le *Kindergarten*/jardin d'enfants en Allemagne. Pour contribuer aux débats et aux échanges entre la France et l'Allemagne sur l'apprentissage précoce, l'OFAJ a ainsi d'abord publié un glossaire *Ecole maternelle et élémentaire/Kindergarten und Grundschule*, puis conçu la *Valisette franco-allemande*², un matériel pédagogique original, commun aux deux pays, issu d'une volonté externe aux institutions habituellement en charge des politiques linguistiques.

¹ L'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) est une organisation internationale au service de la coopération franco-allemande implantée à Paris et à Berlin. Il a été créé par le Traité de l'Élysée en 1963. L'Office a pour mission d'encourager les relations entre les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension et, par là, de faire évoluer les représentations du pays voisin. Ses ressources financières proviennent d'un fonds commun, alimenté à parts égales par l'État français et l'État allemand. Plus de 8,4 millions de jeunes ont participé à plus de 320 000 échanges depuis 1963. Chaque année, l'OFAJ soutient en moyenne 11 000 programmes d'échanges auxquels participent plus de 200 000 jeunes.

² La *Valisette franco-allemande* : voir dossier de presse et vidéo de présentation sur le site de l'OFAJ : www.ofaj.org

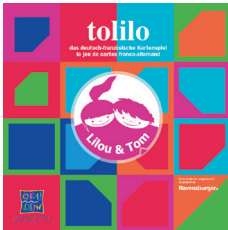
2. La Valisette franco-allemande de l'OFAJ, un « instrument pédagogique »

La *Valisette franco-allemande* qui a vu le jour en janvier 2011 se présente sur le site de l'OFAJ comme un « instrument pédagogique ». En voici les éléments constitutifs :

Éléments de la *Valisette franco-allemande*



Les marionnettes Tom et Lilou



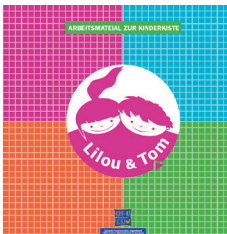
Le jeu de cartes *tolilo*



Le CD de chansons et comptines : *Singen mit Lilou und Tom/Chantons avec Lilou et Tom*

L'affiche *Abécédaire* franco-allemandL'affiche *Guck hin !/Viens voir !*

Illustrations représentant des scènes de vie



Le livret pédagogique

Il convient d'ajouter le livre *L'année en fêtes*, arrivé plus tard mais qui met en scène les mêmes personnages, Tom et Lilou.

Les marionnettes, Tom, un petit garçon allemand, et Lilou, une petite fille française, sont le support principal de la *Valisette franco-allemande*. Elles invitent les enfants à voyager avec elles dans l'histoire qu'elles inventent (voyages, échanges, aventures, etc.), au gré de l'imagination des divers acteurs (enseignants/es, éducateurs/trices, intervenants/es,

enfants) et des suggestions du livret pédagogique. Les autres éléments de la *Valisette* sont un CD intitulé *Singen mit Lilou und Tom/Chantons avec Lilou et Tom* comportant des chansons et comptines françaises et allemandes, une affiche sur l'*Abécédaire franco-allemand*, avec les lettres de l'alphabet illustrées à l'aide d'images renvoyant pour un tiers à des mots « transparents » (*Gitarre*-guitare), un autre tiers à des mots qui se ressemblent (*Aprikose*-abricot) et un dernier tiers à des mots qui commencent par la même lettre (*Seife*-savon), une affiche intitulée *Guck hin!/ Viens voir !*, un jeu de cartes *tolilo* qui présente des éléments culturels des deux contextes, des plaques tournantes reprenant les photos du jeu *tolilo* et des illustrations représentant des scènes de la vie de Tom et Lilou. Le tout est accompagné d'un livret pédagogique bilingue permettant de suivre pas à pas un guidage souple constitué d'activités multisensorielles, ou de s'inspirer des pistes d'exploitation proposées.

Les objectifs affichés sont de « promouvoir l'apprentissage précoce de la langue du pays partenaire » et conjointement d'apporter également « une contribution aux débats et aux échanges entre la France et l'Allemagne sur l'éducation et l'apprentissage précoce ». L'OFAJ souhaite « utiliser la *Valisette* pour emmener les enfants vers le pays voisin » (OFAJ, 2011).

On l'aura compris, la *Valisette franco-allemande* se veut un matériel souple, favorable à la découverte de la langue et de la culture du partenaire, contributif d'une éducation interculturelle revisitée et, plus largement, de la construction de l'identité de l'enfant et du développement de son imaginaire.

Deux générations de *Valisettes* ont été produites, la seconde n'apportant que des changements minimes, relatifs aux marionnettes pour l'essentiel. Sur le site de l'OFAJ, se trouve une présentation de la *Valisette* : www.ofaj.org/sites/default/files/dossier-de-presse-valisette-2013.pdf.

Le dispositif de l'OFAJ a été adossé à une formation obligatoire de 6 heures et à l'achat de la *Valisette franco-allemande* par les acteurs qui la

mettent en œuvre. En amont, des « multiplicateurs/trices »³ ont été sollicités en France et en Allemagne, choisis par l'OFAJ. Une formation leur a été assurée en 2011 et des regroupements annuels leur ont été proposés pour qu'ils échangent sur leurs dispositifs et questionnements respectifs. De plus, une plate-forme a été mise à leur disposition. Un bilan final les a réunis à l'automne 2014. 21 multiplicateurs/trices dont 14 français et 7 allemands ont ainsi été invités à Berlin au démarrage en 2011. Si tous n'ont pas réussi à organiser par la suite des formations dans leur région, la plupart sont néanmoins restés au contact de l'évolution du projet et y ont contribué de diverses manières.

22 formations ont été organisées pendant l'année 2011 / 2012 pour plus de 300 spécialistes de la petite enfance en France et en Allemagne. Entre 2011 et 2014, 58 formations ont été organisées dont 23 formations en Allemagne par l'OFAJ et divers partenaires et 35 formations en France (dont 15 en Alsace), principalement en lien avec les Inspections académiques (les déploiements locaux n'étant pas comptabilisés).

3. La *Valisette franco-allemande* et la recherche

La conception – originale – d'une ressource commune à deux cultures sociétales et éducatives différentes soulève un certain nombre de questions. Comment est pensé le rapport entre les peuples dans une ressource partagée ? Quelle est la pertinence sociale et didactique d'un tel outil à l'heure d'une forte demande sociale d'enseignement très précoce des langues ?

³ Le terme de « multiplicateurs/trices » est utilisé dès le lancement de la *Valisette*. Les multiplicateurs/trices sont en charge de la diffusion et de la formation à l'utilisation de la *Valisette franco-allemande* dans leur région. Il s'agit d'un groupe de personnes venant de France et d'Allemagne contactées par l'OFAJ pour participer à la formation des utilisateurs/trices. Le profil des multiplicateurs/trices varie selon les personnes et surtout les pays d'origine. Pour les personnes venant de France, il s'agit pour la plupart de conseillers/ères pédagogiques pour l'enseignement des langues (allemand) en école maternelle / élémentaire. Quelques personnes ont un profil différent (directrice de crèche franco-allemande en France par exemple). Pour l'Allemagne, les profils sont moins « homogènes », il s'agit d'éducateurs/trices / directeurs/trices travaillant dans des *Kindergärten* bilingues, de personnes travaillant pour la promotion du Français précoce dans les différents ministères des Länder et de personnes natives (françaises) qui travaillent dans un *Kindergarten* allemand et/ou dans la formation des éducateurs/trices en Allemagne. La majorité des multiplicateurs/trices a déjà eu au moins un contact avec l'OFAJ auparavant (dans le cadre d'autres coopérations).

Quels savoirs mobilise-t-il au regard des tendances éducatives de l'époque ? Conduit-il ou non à la normalisation de l'enseignement des langues, à une uniformisation des rapports entre langues et cultures ? Comment penser la formation aux gestes pédagogiques qui accompagnent la *Valisette franco-allemande* ? À des enjeux sociétaux nouveaux correspondent des savoirs et des processus nouveaux ainsi que des supports inédits. Comment les multiplicateurs/trices et les intervenants/tes (enseignants/tes ou éducateurs/trices) des deux pays se les approprient-ils en fonction de leurs contextes d'exercice et de leur culture didactique spécifiques ? Certaines régions, comme les régions frontalières bénéficient-elles davantage de cette ressource ? Autant de questions qui conduisent à la recherche.

Ainsi, conjointement à la conception d'une ressource, à la mise en œuvre de formations et à la diffusion de la *Valisette franco-allemande*, le Bureau Formation interculturelle de l'OFAJ a impulsé une étude portée par une équipe binationale sollicitée.

3.1. Le choix d'un suivi scientifique

L'OFAJ a choisi de poser le « suivi scientifique » de la *Valisette franco-allemande* comme un principe différent d'une évaluation. L'accompagnement scientifique suppose des questionnements, des allers et retours avec les acteurs, des observations conjointes et des croisements de données, bref une implication dans l'action située. L'objectif est d'entrer dans une vision compréhensive de ce qui se joue au travers et autour de la *Valisette* et non de l'évaluer.

Le suivi scientifique a été mené par quatre chercheurs/euses issus de trois universités françaises et d'une université allemande. Les chercheurs/euses se distinguent par des formations ainsi que des parcours linguistiques et disciplinaires variés. De la diversité de leurs ancrages scientifiques naît la confrontation des points de vue présentés ici.

3.2. Deux questions de recherche centrales

Dans la tradition de recherche de l'OFAJ, ce projet d'accompagnement de la mise en place précoce des langues partenaires est déjà présent. S'y ajoute ici une nouveauté, celle de l'âge des enfants. En effet, il existe peu d'études à ce jour sur les langues/cultures et les très jeunes enfants avant 6 ans en contexte institutionnel ainsi que sur l'enseignement bilingue/biculturel.

La recherche s'est articulée autour de deux questions :

Question 1

Quelles sont les formes d'appropriation de la *Valisette* par les divers acteurs ?

Question 2

Que révèle l'usage de la *Valisette* sur le « franco-allemand » ?

3.3. Une méthodologie qualitative

La méthodologie de recherche utilisée est qualitative, elle s'appuie sur les situations captées, observées et sur les échanges menés avec divers acteurs. Il s'agit d'une approche descriptive, dans une visée compréhensive.

Dans une telle étude, il n'est pas question de représentativité mais d'identifier la plus grande diversité possible des situations et contextes. L'analyse porte en conséquence sur les cas, sans intention d'aboutir à une quelconque généralisation, il s'agit de produire une théorisation explicative de ces situations et contextes.

Les chercheurs/euses ont adopté une posture participative, jouant notamment des rôles différents en fonction des rencontres et des cultures de recherche des uns et des autres. Ainsi l'implication dans le déroulement des actions (formations/groupes d'enfants) a été variable selon les chercheurs/euses, de ce fait, plus ou moins engagés.

3.4. Corpus disponible et recueil de données

3.4.1. Les situations constituant le corpus

Nous avons questionné une palette de situations qui constituent le corpus de cette étude :

- les rencontres des multiplicateurs/trices sous l'égide de l'OFAJ ;
- les formations dans les régions en France et en Allemagne ;
- les situations dans les classes de maternelles/les groupes en Kita⁴ ;

⁴ *Kita* est l'abréviation de *Kindertagesstätte*, terme qui désigne non seulement les *Kindergärten* (qui accueillent des enfants de 3 à 6 ans) mais également les structures qui accueillent des enfants de 1 à 3 ans, parfois dans des groupes séparés mais également dans des groupes mixtes d'enfants de 1 à 6 ans.

Par souci de respect pour les personnes et les établissements, nous avons codé leurs noms ainsi que celui des lieux.

3.4.2. Les types de données dans chaque situation

Nous avons recueilli plusieurs types de données liés aux situations précédentes.

Lors des trois rencontres de multiplicateurs/trices :

- nous avons recueilli des données sur le processus de formation de l'OFAJ ;
- nous avons obtenu des informations sur les terrains en France et en Allemagne ;
- nous avons mené des entretiens collectifs et individuels ;
- nous avons recueilli des questionnaires individuels ;
- nous avons eu accès aux données quantitatives de l'OFAJ.

Lors des formations d'enseignants/tes / éducateurs/trices :

Selon les données quantitatives de l'OFAJ (septembre 2013), 26 formations (13 rien qu'à Strasbourg) ont été organisées en France, dont 6 suivies par les chercheurs/euses, et 15 en Allemagne, dont 6 suivies par les chercheurs/euses.

Ces formations ont permis le recueil de données suivantes :

- des observations effectuées par un ou deux chercheurs/euses, avec ou sans grilles de recueil et donnant lieu à des comptes rendus, puis à des échanges entre chercheurs ;
- des entretiens formels ou informels avec les formateurs/trices ;
- le recrutement d'enseignants/tes / éducateurs/trices volontaires et la planification de visites sur la base d'un accord qui impliquait de présenter la déontologie des chercheurs.

Dans les classes/groupes d'enfants :

Au plan quantitatif, en septembre 2013, 139 *Valisettes franco-allemandes* avaient été vendues en France (en 2 générations) et 134 en Allemagne, soit un chiffre similaire dans les deux pays. La *Valisette* est proposée en contrepartie d'une participation aux frais de 40 euros, somme très largement inférieure au coût de conception et de fabrication.

Les données recueillies dans les classes/groupes d'enfants ont été de nature différente selon les situations et les choix effectués par l'un ou l'autre des chercheurs/euses :

- des observations ;
- des expérimentations ponctuelles ;
- des entretiens (formels et informels, éducateurs/trices / enseignants/tes, enfants, directeurs/trices, parents) ;
- des questionnaires ;
- des reportages photos (productions, affichages) ;
- quatre captations vidéo : trois en France et une en Allemagne, dont trois ont été montées. Certaines ont été suivies d'un entretien d'auto-confrontation. Deux captations principales ont donné lieu à une analyse collective des chercheurs/euses.

4. Conception du texte de travail de l'OFAJ

Ce texte de travail se caractérise par une logique discutée et acceptée par tous les chercheurs de façon concertée. Les activités observées, les échanges menés, les formations ou les entretiens analysés le sont dans une visée compréhensive de situations conçues comme complexes, quel que soit le pays dans lequel elles se déroulent.

Nous avons opté pour travailler selon une approche coopérative. Celle-ci a demandé des rencontres de chercheurs/euses pour discuter de nos points de vue et focales de travail. Il s'est également agi de concevoir et d'organiser ensemble le rapport que nous vous livrons. Par la suite, chaque chercheur/cheuse a livré un ou des chapitres personnels, avec des façons de travailler liées aux disciplines qu'il traverse. Ces contributions ont été relues collectivement.

Nous avons travaillé en deux langues. L'interprétation a été au cœur de nos échanges, elle-même conçue non seulement comme un dispositif d'accompagnement mais aussi comme impliquant une personne qui a travaillé avec les chercheurs.

Le texte de travail met en évidence de manière spécifique les aspects suivants :

- une analyse et une réflexion portant sur la *Valisette franco-allemande* en tant qu'objet et/ou « instrument pédagogique » partagé entre la France et l'Allemagne qui prend en compte le point de vue des

- acteurs qui interagissent avec elle ;
- un regard sur la diversité des pratiques et leur interprétation par les acteurs ;
 - une approche compréhensive de l'interculturel tant du côté des institutions, des dispositifs que des enfants eux-mêmes ;
 - une réflexion sur le statut et la place des langues dans les contextes d'utilisation de la *Valisette*.

Le texte de travail se présente comme suit :

Dans le premier chapitre, intitulé « De l'appropriation de la *Valisette franco-allemande* : entre "méthode" et "ressource" », Dominique Macaire s'intéresse à l'appropriation de la *Valisette* par les acteurs dans les divers contextes. Pour ce faire, elle commence par aborder la question du statut de la *Valisette*, présentée par l'OFAJ comme un « matériel pédagogique commun ». En mobilisant des observations de classes et de modules de formations, ainsi que des discours sur ce matériel (entretiens avec des éducateurs/trices / enseignants/tes, des multiplicateurs/trices ou avec les concepteurs/trices de la *Valisette*), elle analyse les choix qui font que, pour la découverte de la langue/culture cible, la *Valisette* est vue plus comme une « ressource » que comme une « méthode », en fonction de variables qu'elle tente d'identifier selon les catégories d'utilisateurs/trices. Elle étudie alors l'impact de type micro (la classe), méso (la formation et l'institution de chaque pays) et macro (les orientations de l'OFAJ) des contextes sur l'utilisation au quotidien de la *Valisette*. Elle explore également les croyances et habitus qui portent les usages de la *Valisette* et en éclairent l'appropriation dans sa complexité.

Dans le chapitre suivant, intitulé « Quelles pratiques avec et autour de la *Valisette franco-allemande* ? », Gilles Brougère propose une analyse des pratiques portées par la *Valisette* et/ou développées à partir d'elle. Il souligne que ces pratiques s'inscrivent dans des contextes différents en fonction du pays (école maternelle *versus* jardin d'enfants) et de la situation linguistique (structures dans lesquelles la langue de l'autre pays est présente *versus* structures où la *Valisette* porte la présence de cette langue). En s'appuyant sur des observations de type ethnographique, des entretiens avec les enseignants/tes et des enfants, des questionnaires remplis par des parents, il explore la signification des pratiques relatives à la *Valisette* ainsi que les freins à son usage dans certains contextes. Le chapitre permet de saisir comment cette *Valisette* s'inscrit dans ou modifie le répertoire des pratiques pédagogiques de différentes structures.

Dans sa première contribution (chapitre 3) intitulée « Langue et/ou

culture : la place des aspects (inter)culturels dans les formations à l'utilisation de la *Valisette franco-allemande* », Julia Putsche s'intéresse à la place qu'occupent les éléments interculturels de la *Valisette* lors des formations menées par les multiplicateurs/trices. En s'appuyant sur les données tirées de différentes formations, elle montre quels sont les éléments culturels et interculturels qui trouvent leur place dans les formations, de quelle manière les multiplicateurs/trices emploient et appréhendent ses éléments au plan didactique et l'utilisation qu'ils en recommandent pour la petite enfance.

Dans une seconde contribution (chapitre 4) intitulée « L'utilisation de la *Valisette* dans une région frontalière franco-allemande (Alsace – Palatinat) : un contexte particulier ? », Julia Putsche traite deux études de cas portant sur l'utilisation de la *Valisette* dans deux régions frontalières franco-allemandes. Il s'agit ici de déterminer dans quelle mesure cette réalité géographique (les localités concernées ne sont pas mentionnées) implique des conditions d'utilisation spécifique pour un tel matériel pédagogique et de quelle manière les enseignants/tes / éducateurs/trices appréhendent cette situation particulière (le pays voisin étant « tout près ») et la *Valisette*. Cette contribution se fonde sur une étude d'entretiens semi-directifs complétés par des observations ponctuelles dans les deux contextes envisagés.

Dans le dernier chapitre intitulé « Étudier l'apprentissage interculturel chez les jeunes apprenants d'une langue étrangère : comprendre les processus d'apprentissage liés à certains usages spécifiques de la *Valisette franco-allemande* », Angelika Kubanek aborde le thème de l'apprentissage interculturel dans le domaine préscolaire. Dès le jardin d'enfants, on a recours à l'apprentissage interculturel comme principe pédagogique. Cette notion est, comme on le sait, très vaste. Dans le contexte de la *Valisette*, l'apprentissage interculturel est mis en œuvre dans le cadre d'une situation construite dans un but pédagogique. Les observations et les échanges effectués montrent que l'utilisation de la *Valisette* est le lieu de processus complexes d'apprentissage, et ce, même si en surface les enfants ne maîtrisent guère la langue étrangère et disposent d'un niveau inférieur au niveau A 1 défini par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les questions qui ont guidé cette recherche portaient sur la manière dont on peut catégoriser ces processus d'apprentissage ainsi que sur les présupposés des pédagogues vis-à-vis des compétences que possèdent les enfants de cette tranche d'âge. Lors de l'apprentissage avec le support *Valisette*, si l'environnement immédiat joue un rôle majeur (l'éducateur/trice allophone agit en effet dans l'environnement immédiat), l'enfant en-

tend également parler d'un Autre lointain (culture cible). Il est donc intéressant de recourir ici à la notion de cognition spatiale. Ce chapitre formule également différentes hypothèses concernant les cartes *tolilo*, le rôle des marionnettes en tant que médiateurs culturels et le lien existant entre les processus d'apprentissage linguistiques et interculturels. En conclusion, une synthèse présente les différentes perspectives des éducateurs/trices et des enseignants/tes.

Remerciements

Nous remercions l'OFAJ pour nous avoir sollicités et soutenus dans la recherche et l'accompagnement scientifique de la *Valisette franco-allemande*. Nos remerciements vont tout particulièrement à Elisabeth Berger, Anne Jardin, Julia Gottuck, Sandrine Debrosse-Lucht, Camille Farnoux et Florence Gabbe.

Nos remerciements s'adressent également :

- aux multiplicateurs/trices français/es et allemand/es qui ont mené les formations à la *Valisette franco-allemande*, soutenu les projets locaux,
- aux enseignants/es et éducateurs/trices qui nous ont accueillis dans les écoles et jardins d'enfants/*Kitas*,
- aux enfants et parents que nous avons pu rencontrer,
- aux responsables des écoles, jardins d'enfants et institutions de référence.

Nous remercions enfin :

- Anna Bodenez pour l'interprétation-traduction vers le français,
- Jo Schmitz pour la traduction vers l'allemand,
- Daniel Rubenach (ESPÉ de Lorraine) pour l'appui technique lors des captations

Chaque auteur a traité la question du masculin et du féminin de façon homogène, des variations peuvent apparaître d'un article à l'autre.

Dominique Macaire

1 De l'appropriation de la *Valisette franco-allemande* : entre « méthode » et « ressource »

En mars 2011, la *Valisette franco-allemande*, « instrument pédagogique » conçu par l'OFAJ afin de promouvoir les contacts avec la culture et la langue du pays partenaire, a été lancée en France dans les écoles maternelles et dans leur « équivalent » en Allemagne, les *Kindergärten* ou *Kitas*¹. « Cette *Valisette* propose aux 3-6 ans des images, des chansons, des jeux et des exercices de motricité reprenant des thèmes issus de leur quotidien. Elle apporte également une contribution aux débats et aux échanges entre la France et l'Allemagne sur l'éducation et l'apprentissage précoce. Après la publication d'un glossaire *École maternelle et élémentaire/Kindergarten und Grundschule*, ce matériel pédagogique est un nouveau pas franchi en direction des acteurs franco-allemands de demain. » (OFAJ, 2011). Il s'agit ainsi « d'utiliser la *Valisette* pour emmener les enfants vers le pays voisin » (OFAJ, 2011).

La volonté de l'OFAJ est de constituer un « instrument pédagogique » qui soit respectueux des enfants dans leur univers journalier au sein de l'institution qui les accueille. On peut ainsi lire sur le site de l'OFAJ (2011) que « la *Valisette* s'intègre aux activités réalisées dans les écoles maternelles et les *Kindergärten*. Les marionnettes Tom et Lilou proposent aux enfants de voyager, via des histoires, en France ou en Allemagne pour découvrir la langue du partenaire de manière ludique. Les activités adaptées font appel à leur curiosité naturelle et mobilisent leurs cinq sens. ». La *Valisette franco-allemande* souhaite se placer d'entrée de jeu dans une logique de plaisir, moteur de l'intérêt pour l'Autre que peut ainsi développer la ressource.

¹ *Kita* est l'abréviation pour *Kindertagesstätte*. Il s'agit de crèches et de jardins d'enfants à la fois, en garde journalière.

La *Valisette* s'adresse à des structures employant des professionnels² de la petite enfance, éducateurs / enseignants, en Allemagne et en France, formés par l'OFAJ. Pour sa diffusion, elle s'appuie sur des multiplicateurs. Ce matériel est original, nouveau pour cette tranche d'âge précoce (3-6 ans) et conçu comme « commun » aux institutions des deux pays, chaque élément de la *Valisette* pouvant être mis en œuvre dans l'un ou l'autre des contextes éducatifs et partagés, par exemple un unique livret pédagogique ou encore un unique jeu *tolilo*.

Dans le cadre du suivi scientifique de la *Valisette franco-allemande*, la question énoncée comme suit : *Quelles sont les formes d'appropriation de la Valisette par les divers acteurs ?*, visait à étudier comment se réalise l'appropriation d'un matériel original et novateur identifié comme « commun », et si l'on peut considérer celle-ci de manière similaire en France et en Allemagne, au-delà de la volonté de l'OFAJ de placer la ressource au service des deux cultures ou entre elles. C'est donc tout naturellement en partant de l'objet *Valisette franco-allemande* elle-même que nous abordons la question de son appropriation par les divers acteurs.

Ainsi, l'objectif ne sera pas de trouver à la *Valisette* des usages aux contours bien identifiés ou « d'illusoires bords lisses » (Beauvais, 2003 : 43), mais de mieux cerner la « fluidité » (Derwin, 2011) des concepts et représentations à l'œuvre. Selon les travaux de Holliday, qui s'oppose à une conception différentialiste-culturaliste, l'interculturel est présenté comme « *un concept mouvant [...] aux frontières fluides et négociables*³ » (Holliday, 2011 : 1). C'est à ces échanges aux contours non lisses que nous nous attachons ici.

Du point de vue didactique, les enjeux des langues chez les très jeunes enfants sont bien spécifiques, les « besoins langagiers » sont particuliers. Les apprentissages cognitifs des enfants ne sont pas similaires à ceux des adultes ; de plus, leur apprentissage des langues / cultures va se dérouler sur une durée conséquente au sein des institutions scolaires.

Dans les structures des deux pays, les langues sont :

- soit perçues comme des apprentissages spécifiques (ce que l'on nommera plus tard des « disciplines ») ;
- soit considérées comme des moments d'immersion dans lesquels les langues sont utilisées de manière davantage inclusive et incitative

² Dans un souci de généralisation, j'opte ici pour le pluriel au masculin, bien que la plupart du temps nous ayons eu affaire à des femmes. Au fil des analyses, je préciserai en fonction des cas rencontrés.

³ « *[a] movable concept [...] with fluid and negotiable boundaries* ».

pour le développement de la personne et ne font pas l'objet d'un apprentissage programmé et systématique.

Il s'agit d'un défi que relève la *Valisette franco-allemande* en proposant un « matériel pédagogique commun » aux deux pays.

Ce chapitre, dans une approche didactique, entend croiser les regards que portent les acteurs sur la *Valisette* et les pratiques en usage.

Les données utilisées ont été recueillies par les chercheurs et mutualisées. Elles ne recouvrent que des « cas », sont de ce fait partielles et non exhaustives, non généralisables, elles représentent de manière inégale les réalités en France et en Allemagne. Par exemple, nous avons assisté à davantage de séances en France qu'en Allemagne et observé plus de professionnels francophones que germanophones, ce qui peut influencer le propos.

Pour ce chapitre, nous disposons des données suivantes :

Les sujets ayant contribué au recueil de données sont listés dans le tableau :

Acteurs	Contextes	Niveaux de décision et d'analyse
OFAJ	OFAJ Bureau IV Formation Interculturelle <ul style="list-style-type: none"> • Secteur Recherche • Secteur linguistique et pédagogique 	Macro Politique incitative du développement de l'allemand et du français dans les deux pays
Conceptrices de la <i>Valisette franco-allemande</i> et formatrices	Personnes ressources recrutées par l'OFAJ En lien avec les institutions partenaires de l'OFAJ	Macro Soutien de l'OFAJ à la diffusion de la politique éducative franco-allemande et production de matériel Cohérence avec le niveau décisionnel
Multiplicateurs	Conseillers pédagogiques, directeurs d'établissement, formateurs insérés dans les instances ou institutions des deux pays	Méso Soutien des politiques éducatives et linguistiques Niveau « intermédiaire »

Professionnels de la petite enfance, c'est-à-dire enseignants (F) et éducateurs (D)	Classes dans les écoles maternelles (F) et groupes dans les <i>Kitas</i> (D)	Micro Relation aux enfants et aux familles Niveau du « terrain »
---	--	--

Nous emploierons avec prudence les termes « allemand » et « français » qui sont fortement biaisés, sans chercher à les opposer ici, même lorsque nous comparons les pratiques et propos recueillis. Les situations ne sont pas binaires, mais complexes.

1. L'appropriation d'un « outil pédagogique commun à partager »

Le fait de « partager un outil commun aux deux pays et cultures » est diversement thématiqué chez les acteurs de la petite enfance en France et en Allemagne. Le « partage d'un outil commun » est largement commenté chez les multiplicateurs, alors que les enseignants et les éducateurs ne font que peu état de cette dimension, se centrent sur leur classe et s'appuient plutôt sur leur expérience propre du franco-allemand. Les conceptrices de la *Valisette franco-allemande* en ont, pour leur part, une conscience forte et partagent une représentation du franco-allemand et de l'approche interculturelle qu'elles ont mise en scène dans l'outil pédagogique produit ensemble. Plus l'on est proche de la source politique, plus la conscience est vive.

Nous avons donc cherché dans les groupes et auprès des professionnels de la petite enfance les traces de l'appropriation de la *Valisette franco-allemande* en tant que « ressource commune à partager » afin de les analyser.

Pour commencer, il a paru utile de dresser un portrait des groupes professionnels concernés, les concepteurs (souvent également formateurs), les multiplicateurs et les professionnels de la petite enfance afin d'appréhender les différents points de vue ou pratiques.

1.1. La conception de la *Valisette franco-allemande*

Le projet de la *Valisette* est né lors la conférence des 45 ans de l'OFAJ à partir d'idées collectées en vue de projets pour les enfants, dont un concernant un musée interculturel consacré aux sciences sociales qui les

mettrait à leur portée. Deux mallettes existantes ont été étudiées par l'OFAJ, la mallette *Steigt ein !* produite par le Goethe-Institut et la mallette *C'est parti !* de l'Institut français. Ces deux mallettes s'adressant à des enfants plus âgés, l'OFAJ a alors décidé de se centrer sur les très jeunes enfants. Une quinzaine de formateurs et de personnes ressources ont été réunies en 2009 pour imaginer un produit. La première question soulevée a été de savoir s'il fallait faire un seul produit ou en proposer deux. Il a été décidé de réaliser un outil commun.

À partir de là, une équipe franco-allemande s'est mise au travail et, au bout de deux ans, a proposé une *Valisette franco-allemande* commune aux deux pays. Depuis, l'OFAJ a poursuivi par la publication de *L'année en fêtes* en 2013.

Au départ, les conceptrices sont praticiennes, formatrices et / ou appartiennent à l'OFAJ. S'y ajoutent quelques contributeurs externes (des étudiants d'une école d'arts à Berlin, une marionnettiste, une spécialiste de l'éducation interculturelle de l'association *Kinderwelten*⁴, une personne en charge de la petite enfance au ministère sarrois de l'Éducation) et une coopération avec le Goethe-Institut.

L'entretien avec l'une des conceptrices (2013) confirme que des débats ont eu lieu sur les différences de pédagogie entre les pays. Pour références, les conceptrices ont utilisé le *Berliner Bildungsprogramm* et les textes des *Bulletins officiels* français. Ces débats ont été « modifiés parfois par les longues périodes de vie dans l'autre pays », selon les propos recueillis. Tout le monde s'est accordé à proposer « quelque chose de ludique, d'attrayant, de multisensoriel ». Un accord a été trouvé pour que ce ne soit « pas trop scolaire ». Des discussions ont aussi porté sur la notion d'interculturel appliquée à de très jeunes enfants.

Pour porter la *Valisette franco-allemande* s'est posée la question des personnages clés, on s'est demandé si l'on utiliserait des animaux ou des personnages comme marionnettes : « Dans l'interculturel, on n'utilise pas d'animaux », confie la conceptrice. Le groupe de travail a été coordonné par l'OFAJ qui a fait appel à *Kinderwelten*, association qui a contribué à la réflexion sur l'interculturel. Sont alors nées deux « marionnettes humaines », Tom et Lilou, un garçon et une fille, d'entrée de jeu figures centrales de la *Valisette franco-allemande*.

⁴ <http://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html> : site Internet d'une association luttant contre la discrimination et les préjugés et contribuant à la réflexion sur les approches interculturelles en éducation, notamment chez les jeunes enfants. On trouve sur cette page de nombreuses suggestions et pistes pratiques de mise en œuvre.

Il y avait de nombreuses décisions à prendre. Fallait-il reproduire des clichés ou en prendre le contre-pied ? Quels vêtements choisir ? Et la couleur de peau ? (conceptrice)

Les conceptrices confient :

avoir cherché à leur [les marionnettes] conférer une identité qui parle d'un vécu et encourage les enfants à parler de leur propre vécu ; à vouloir articuler entre elles les cultures, y compris autres que le franco-allemand » (conceptrice)

Le filtre retenu au départ est donc celui d'un vécu et d'un ancrage dans la réalité des enfants, loin des intentions linguistiques que certaines lectures de la *Valisette franco-allemande* ont pu retenir.

C'est le groupe de travail qui a assuré les premières formations à la *Valisette franco-allemande*, celle des multiplicatrices notamment. Dans le courrier d'appel à candidature auprès des multiplicateurs potentiels comme par exemple au sein du réseau de l'ADEAF⁵, la directrice du bureau Formation Interculturelle de l'OFAJ l'explique en ces termes :

La Valisette sera avant tout distribuée dans le cadre de formations pédagogiques. C'est pourquoi, l'OFAJ propose une première formation de multiplicateurs du 17 au 20 mars 2011 à Berlin avec pour objectif l'organisation future de formations à l'utilisation de la valisette au niveau local. La formation de multiplicateurs s'adresse à des professionnels du domaine de l'éducation préélémentaire disposant d'une bonne maîtrise de la langue du pays voisin ainsi que d'une expérience préalable dans le domaine de la formation. (OFAJ, 10 février 2011)

Nous retiendrons ici la volonté forte de l'OFAJ de contribuer par une ressource unique et pour ainsi dire « transfrontalière » à la réflexion sur la dimension interculturelle et la découverte des langues dans le contexte franco-allemand. Ce faisant, l'OFAJ se place dans la même optique que le *Manuel franco-allemand d'histoire* pour les lycées (Nathan, 2006, revu 2008 et 2011) en proposant une unique ressource avec des entrées et des focales différentes.

L'idée sous-jacente est que si l'on entre dans une réalité par des visions différentes tout en optant pour des objets communs, il est possible d'y trouver matière à rencontrer l'Autre et vice versa. Partager des objets (de savoir, de développement, etc.) signifierait alors se les approprier et

⁵ ADEAF : Association pour le développement de l'allemand en France.

les négocier à plusieurs pour se préparer à la rencontre, mais aussi « y gagner » en termes de valorisation de soi et de l'Autre, même si, en fin de compte, cette rencontre ne porte pas sur des objets communs partagés et attendus, mais relève davantage d'une fluidité que Dervin (2011) qualifie de « liquidité » dans ses réflexions sur l'interculturel et que Lemoine explicite dans sa thèse (Lemoine 2014).

Le positionnement de l'OFAJ est original. Comment les utilisateurs vont-ils prendre en compte ce concept de fluidité interculturelle dans les contextes des politiques linguistiques des deux pays au regard des enjeux actuels de la mondialisation ?

1.2. Les multiplicateurs

L'OFAJ a invité 21 multiplicateurs à la formation (7 Allemands et 14 Français). 5 ont dû abandonner pour des raisons diverses. 14 sont restés et ont assuré les formations jusqu'en 2012, 8 en Allemagne et 14 en France. Pour une présentation des multiplicateurs, on se reportera à l'introduction.

Les multiplicateurs sont motivés et ouverts aux approches de l'OFAJ, ils ont mené des actions par le passé et le chemin à franchir pour l'utilisation de la *Valisette* est déjà amorcé, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les enseignants / éducateurs, dont certains sont novices dans le franco-allemand.

Les multiplicateurs sont, pour ainsi dire, « gagnés » aux approches de l'interculturel ; ils sont eux-mêmes en charge du franco-allemand et de ce fait sensibilisés à son déploiement, indépendamment des nombreuses actions qu'ils ont menées (le *Blog interculturel*⁶ s'en est fait écho ainsi que les articles reçus ou les échanges menés tant en France qu'en Allemagne). Les multiplicateurs sont connus de l'OFAJ, ils ont parfois déjà été sollicités pour d'autres missions, cependant ils n'ont pas tous eu de contacts avec l'OFAJ en amont. Ils se disent prêts à contribuer à la diffusion de la *Valisette franco-allemande* dans leurs institutions et régions respectives. Ce rapport privilégié à l'OFAJ relève d'une confiance *a priori* dans le sérieux de cet organisme. Ils se sentent comme des « relais » et des acteurs, avec néanmoins une légère inquiétude sur leur rôle dans la dissémination, qui transparaît de façon régulière, tout en évoluant quelque peu.

Au-delà d'un aval de principe pour la *Valisette franco-allemande*, qui s'est manifesté :

⁶ <http://bloginterculturel.ofaj.org/>

- par la venue aux séminaires de regroupement organisés par l'OFAJ,
- par la mise en place chaque fois que possible de formations à l'utilisation de la *Valisette*,
- par les retours et contributions sur l'espace dédié,

les multiplicateurs se sont posés des questions sur leur « rôle de VRP » (selon leurs propos de 2012 et 2013). Ils ont eu un peu l'impression d'un « principe de vente forcée » lors des formations qu'ils ont animées et qui étaient obligatoires pour accéder à la *Valisette franco-allemande*⁷.

Ce ressenti sous forme de relatif malaise s'explique partiellement pour la France par le fait que la culture de la vente exclusive y est mal perçue. Lors d'une formation, il n'est pas concevable de ne présenter qu'un support ou une seule ressource commerciale. Les ressources gratuites peuvent faire l'objet d'une présentation seule. La culture de la comparaison et de l'offre plurielle est plus répandue que la culture du matériel pédagogique unique.

L'enthousiasme de départ s'est confronté à trois facteurs que soulèvent les multiplicateurs lors de leur deuxième rencontre en 2012 :

- d'une part, de nombreux blocages institutionnels au déploiement de l'allemand côté français notamment, pour des raisons économiques ;
- d'autre part, pour des questions de visibilité de partenaires côté allemand, où l'on a peu d'informations sur les institutions, où il est difficile de mettre en relation les personnes intéressées et les formateurs ;
- enfin, nombre d'entre eux évoquent le fait que les « utilisateurs potentiels considèrent le matériel pédagogique comme une méthode » et qu'il faut « les convaincre de ne pas l'utiliser comme telle », ce à quoi ils ne s'attendaient pas.

La posture du multiplicateur et son rôle dans la diffusion du franco-allemand sont ici en cause, le multiplicateur étant à l'origine de l'offre et parfois de la prescription vis-à-vis des utilisateurs qu'il conseille.

Nous avons pu constater que les multiplicateurs mettent en avant leur position d'interface entre l'OFAJ et les institutions référentes, en termes de freins avérés notamment. Leur adhésion critique à la ressource unique et donc à une certaine vision du franco-allemand se heurte à des difficultés institutionnelles et à des pratiques dont ils n'ont pas la maîtrise.

Chez les multiplicateurs, la découverte de la *Valisette franco-allemande*

⁷ Une contribution de 40€ est demandée pour la mise à disposition de la *Valisette franco-allemande*.

a soulevé de nombreuses questions portant sur la didactique des langues et « l'enseignement / la découverte » des langues pour les très jeunes enfants, situations auxquelles ils n'avaient pas été confrontés précédemment dans leurs institutions respectives, ni du reste formés.

La *Valisette franco-allemande* par l'utilisation conjointe de deux marionnettes qui se parlent (communication interne) et s'entraident dans les échanges avec la classe (communication externe) soulève la question de la communication, en tant qu'occasion d'échanges c'est-à-dire d'« outil » et en tant qu'« objet langue ». L'un des points importants soulevés par les multiplicatrices/teurs porte sur la qualité linguistique de l'input langagier nécessaire à la mise en œuvre de la *Valisette*. Les questions les plus fréquentes au début de l'expérimentation (2011) sont les suivantes :

1. Que doit-on attendre de professionnels de la petite enfance engagés dans une action avec la *Valisette* ?
2. Doivent-ils « parler allemand / français comme des natifs » ? Quel doit être leur niveau de maîtrise de la langue cible ?
3. Quelles attentes a-t-on vis-à-vis d'eux, sachant que faire parler deux marionnettes souvent ensemble relève d'une compétence de communication que beaucoup n'ont pas acquise durant leurs études ou leur formation professionnelle ?

Si les points 1 et 3 portent sur les compétences professionnelles, le point 2 soulève la question de la compétence linguistique et du modèle idéalisé du « natif » dans l'approche d'une langue vivante.

À l'occasion de l'observation d'une captation vidéo de séances en France et en Allemagne à la fin de l'expérimentation, nous avons relevé les points de vue des multiplicatrices/teurs sur la communication langagière. La question du modèle linguistique et de sa correction repose sur un consensus qu'ils partagent, celui de l'importance de la dimension langagière dans la communication (verbale et non verbale), et même de la dimension linguistique avec des variantes quant à sa mise en œuvre, puisque pour certains la correction prime, alors que pour d'autres, la compréhension et la communication sont prioritaires éventuellement au détriment de la correction linguistique (plutôt du côté « allemand »).

En voici les éléments principaux :

Extrait 1 (la notion de maîtrise de la langue, de niveau / modèle linguistique)

Nous on essaye de recruter un « modèle » linguistique correct, car c'est important pour nous. Ça doit rester « le » modèle. Ça peut poser des problèmes ensuite si on n'a pas de modèle correct. (multiplicatrice en France, en région frontalière)

Moi, j'ai une réaction opposée. On est bien obligés d'assurer, même avec un petit niveau linguistique. On a souvent des modèles peu justes, voire inexacts. Moi, ma réponse, c'est de rester modeste et de s'appuyer sur des vidéos, des enregistrements de natifs. (multiplicateur en France)

Ici, nous certifions des Français, des « Muttersprachler » [locuteurs natifs]. Souvent les Français parlent trop. Ceux qui parlent moins sont souvent plus clairs. Ils utilisent des phrases très ritualisées. C'est un avantage. Mais l'input doit être correct. (multiplicatrice en Allemagne)

Extrait 2 (l'accent et la correction phonologique)

C'est important que la prosodie soit très bonne à cet âge. Sinon, plus tard, les enfants disent « Bonchour » en Grundschule. On voit bien qui a été leur professeur. Pour des points particuliers, c'est quand même important, comme le « h ». (multiplicatrice francophone en Allemagne)

Je ne peux pas attendre que l'on parle sans accent. La femme [l'enseignante présentée dans la séquence vidéo] était enthousiaste. C'est bien aussi. L'essentiel, c'est qu'elle le fasse. Moi, je serais contente si mes étudiantes avaient le courage de parler aussi librement ! On nous reprend si vite. L'essentiel, c'est d'être compréhensible. (multiplicatrice en Allemagne)

Extrait 3 (définition de la communication)

Les défauts de cette séquence [l'enseignante présentée dans la séquence vidéo] sont ceux que nous voyons dans les classes : traduire, répéter, des questions qui ne débouchent sur rien, pas de communication réelle. C'est décontextualisé. Il n'y a pas de situation riche. (multiplicatrice en France)

Oui, il n'y a pas de communication dans la langue cible. Seulement des choses apprises, apprises par cœur. (multiplicatrice en Allemagne)

Oui, mais là, il y a aussi des gestes pour communiquer. Des gestes de stimulus, comme « gross » en levant les bras, tu vois ? (multiplicatrice en France)

Extrait 4 (le code switching)

Moi, c'est le brassage des langues qui me gêne. On ne retient pas quand on en a deux. Ça va trop vite entre les langues. Et puis, là, en plus il y a deux intervenants [extrait vidéo en Allemagne, l'éducatrice avec un assistant]. Et les rôles ne sont pas clairs. (multiplicatrice en France)

Extrait 5 (les stratégies d'aide)

Oui, il y a trop de va et vient entre les langues. Et en plus, nous ici dans la région, on dit « rouche » et lui [extrait vidéo en Allemagne, l'assistant français] il dit « rouge » en détachant les syllabes « rou-ge ». Et il tape sur ses genoux pour faire séparer les deux syllabes. Nous on dit juste « roug' » en une fois. Là, ce n'est pas simple à 4 ans ! (multiplicatrice en France)

Les multiplicateurs ont bien conscience du fait que le matériel pédagogique mis à leur disposition est un « outil commun » et qu'ils ont intérêt « à le négocier ensemble pour une utilisation plus pertinente ». Le premier séminaire (mars 2011) consacre un temps non négligeable à l'appropriation conjointe du matériel. Chaque temps de rencontre leur offre des occasions d'ajustements dont ils se saisissent pour développer une culture commune de la *Valisette franco-allemande*, tout en relevant très clairement l'impact de leurs contextes spécifiques qu'ils considèrent plutôt comme des limites que comme des soutiens.

Le positionnement des multiplicateurs est ainsi source de questionnements positifs sur la ressource à partager. Les multiplicateurs se l'approprient et cherchent très rapidement à influencer les contenus de la *Valisette* et à l'enrichir, tant en termes de supports qu'elle contiendrait ou qui lui seraient associés que de modalités d'accès par la formation.

1.3. Les professionnels de la petite enfance, éducateurs et enseignants

Les éducateurs et les enseignants ne sont pas nécessairement conscients du fait qu'ils utilisent un matériel pédagogique franco-allemand, au sens de « commun aux deux cultures éducatives ».

Les spécialistes de la petite enfance au contact des enfants, pour leur part, c'est-à-dire les éducateurs en Allemagne et les enseignants en France, se situent dans une découverte plus intuitive du matériel proposé et dans une expérimentation où aucun modèle ne préexiste ; il s'agit bien d'une action innovante.

La manière dont les professionnels de la petite enfance ont présenté la *Valisette* à leur public (les familles et l'établissement) est peu renseignée dans notre étude. Les rares échos signalent cependant une centration sur la découverte, la sensibilisation et la dimension interculturelle prenant en compte les enfants de la classe :

Je leur ai expliqué, je leur ai présenté le matériel. Les parents demandent l'anglais ; je leur ai dit : « De toute façon vous en aurez toujours partout. Là, c'est une sensibilisation » et je leur ai expliqué, l'intérêt c'est aussi de découvrir qu'il y a d'autres cultures ; en fait, je voudrais bien me servir du fait que j'ai pas mal de cultures différentes dans ma classe, pour que les parents viennent un petit peu les présenter et élargir l'histoire de leurs cultures. Et ça c'est très bien passé. Ils m'ont demandé pourquoi l'allemand ; je leur ai expliqué que moi c'était pareil, que j'avais mis le doigt dans l'engrenage, (en aparté : j'ai participé à cet échange Paris-Berlin organisé pour la vie professionnelle de la petite enfance) parce que cela m'intéressait de voir comment ça marchait, je trouvais ça intéressant quand on nous a présenté la Valisette. Et voilà... (enseignante française, 2011)

1.4. Un niveau d'impact spécifique pour la *Valisette franco-allemande*

La *Valisette franco-allemande* est corrélée à un *a priori* favorable, car elle provient de l'OFAJ, dont les professionnels de la petite enfance apprécient l'investissement dans le franco-allemand. Selon leurs propres dires, ce sont ces deux arguments qui poussent nombre d'entre eux à venir aux formations proposées par l'OFAJ.

La conception du partage d'une ressource commune aux deux pays

joue, semble-t-il, davantage au niveau des relations avec l'autorité administrative en France ou de la direction des *Kitas* en Allemagne qu'au niveau même de la classe, voire du projet OFAJ.

Si l'on considère que la classe / le groupe représente le niveau micro, le projet de l'OFAJ le niveau macro et les multiplicateurs, c'est-à-dire les acteurs de l'institution de référence, (institution davantage locale pour les *Kitas*, plus régionale ou nationale en France) le niveau méso, c'est au niveau méso que se ressentent les différences. L'impact de l'autorité éducative semble plus prégnant à ce niveau de responsabilité et joue davantage en termes de freins que de leviers.

2. La *Valisette franco-allemande* est-elle plutôt une « méthode » ou une « ressource » ?

La question de savoir si la *Valisette franco-allemande* est perçue et utilisée comme une « méthode » ou une « ressource » n'est pas neutre. Cette focale permet d'explorer conjointement ses usages et ses représentations chez les divers professionnels de la petite enfance.

2.1. Approche de la définition : « méthode » ou « ressource »

Le terme de « méthode » relève de trois définitions : une méthode est considérée comme du « matériel didactique », une « méthodologie » ou encore comme « l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique » (Puren 2003). Il s'agit ici d'étudier si les utilisateurs de la *Valisette franco-allemande* la considèrent comme un « support », un « outil », c'est-à-dire du « matériel » à leur disposition, ou s'ils l'érigent en « méthodologie » qui guide leurs pas.

Derrière les notions de « méthode » ou de « ressource » se cachent d'une part celle de la plus ou moins grande autonomie dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre et d'autre part, celle des croyances qui sous-tendent la découverte des langues et des cultures dans les institutions concernées. Quelques faits objectifs viennent compléter le paysage.

2.2. Le marché éditorial des langues pour la petite enfance

Sur ce marché, la *Valisette franco-allemande* bénéficie de l'absence notable de produits que les professionnels de la petite enfance pourraient utiliser pour cette tranche d'âge (3-6 ans), que ce soit en France ou en Allemagne.

En Allemagne, les produits s'adressent de manière ciblée aux parents, puisque, dans la plupart des cas, la scolarisation n'est effective qu'à 6 ans et qu'une partie de l'éducation aux langues se déroule à la maison.

En France, les éditeurs scolaires ou parascolaires se sont peu penchés sur l'allemand en maternelle, considérant que cette « niche éditoriale » n'est pas encore assez porteuse pour être développée, alors que l'anglais le serait davantage, même en l'absence de textes officiels qui soutiendraient le développement de manuels et d'outils.

2.3. Perception des éléments de la *Valisette franco-allemande*

Lors des formations et à l'occasion des entretiens que les chercheurs ont menés, la plupart des enseignants et éducateurs considèrent la *Valisette franco-allemande* comme un « outil souple » et « ne ressentent pas l'obligation de faire », ou la contrainte qu'inspire une méthode, plus « enfermante ». La forme de valisette et non de support papier y contribue pour une large part. Une valisette est un coffret où on peut piocher sans linéarité des supports divers, elle propose des outils en fonction des besoins, des thèmes ou des moments de l'année. Ce packaging est corrélé à l'idée de souplesse et de transport aisé.

Tom et Lilou ont un vrai succès chez nous. Le support « valise » permet de se l'approprier de façon différente, pas fermée, avec des utilisations très variées. C'est comme en voyage. (multiplicatrice en France)

La *Valisette franco-allemande* pourrait être perçue comme une « méthode » du fait des éléments qu'elle contient et qui sont articulés entre eux (marionnettes, jeu *tolilo*, affiches et fiches photocopiables, CD *Chantons avec Lilou et Tom*, livret pédagogique, etc.).

Ce qui rend la *Valisette franco-allemande* sans doute pertinente en tant que « ressource », ce sont avant tout les deux marionnettes, Tom et Lilou : la forme humaine et le travail de caractérisation non stéréotypé sont très appréciés de toutes les personnes interrogées.

Les marionnettes sont clairement identifiées comme « garçon » et « fille ». Lors d'une formation en Allemagne, les éducatrices s'interrogent sur le prénom Lilou.

Question d'une stagiaire : « Lilou », c'est un prénom qui existe ?

Réponse de la formatrice : Oui, mais on n'a pas ce nom en Allemagne.

Intervention d'une autre stagiaire (française) : Lou, c'est un diminutif dans le Sud-Est. Céline, ça donne Lilou. Il y a aussi Marie-Lou. Là, c'est Louise. (formation en Allemagne)

Contractuellement, selon le livret pédagogique, les marionnettes portent un nom bien précis, que quelques rares enseignants / éducateurs ont pourtant modifié pour l'adapter à leur environnement. On trouve Jean-Paul pour Tom par exemple, ce qui est surprenant à la fois d'un point de vue linguistique (le prénom double est difficilement prononçable pour un germanophone) et culturel (le prénom est un peu daté). Certains enseignants / éducateurs ont interverti la nationalité ou la langue des marionnettes.

Selon le livret pédagogique, Tom est allemand, Lilou française.

Depuis que je suis en Allemagne, je me rends bien compte déjà par rapport à mon expérience en école maternelle en France de l'intérêt d'avoir une poupée, marionnette ou peluche, parce que j'en avais utilisé vaguement en France, pour l'apprentissage de l'anglais par exemple, mais pas de manière optimale, là, depuis que je suis en Allemagne, je vois que toutes les collègues, dans toutes les classes ont un personnage, une marionnette, une poupée, un ours qui s'utilise ou pas, enfin, il est présent dans la classe et on sent que ça aide à transférer les apprentissages d'une manière ludique et affective, qui marche mieux avec les enfants et qui est quand même super prioritaire, je n'avais pas vu la priorité de cet aspect-là avant dans les apprentissages mais on voit bien que les enfants ont besoin de toucher, c'est irrésistible. (éducatrice française en Allemagne)

Pour les multiplicateurs, la personnalité des marionnettes est importante.

Il est important de savoir quelle langue la marionnette parle, quelle langue elle comprend, où elle est quand je ne l'utilise pas, et qui parle en fait ? Est-ce la marionnette qui parle ou l'éducatrice ? Ça, c'est très important. Nous, on a réalisé une liste de questions là-dessus. Il y a 20 à 25 questions et je poserais ces questions en petits groupes : quelles

sont les caractéristiques de ma marionnette ? Comment est-elle, quelle est son histoire ? Où est-elle quand elle n'est pas ici ? Qu'est-ce qu'elle comprend ? (multiplicatrice allemande)

Il faut savoir clairement quel est le rôle de sa marionnette, quelle est sa voix, quelle langue elle parle, quelle langue elle comprend. (multiplicatrice allemande)

Les multiplicateurs ont été sensibilisés dès la formation initiale à l'histoire des marionnettes et ont abondé dans ce sens en imaginant des activités pour les formations qu'ils animeront. L'une d'eux confie par exemple :

Dans nos formations, on a accordé au moins deux heures au travail avec les marionnettes. Parce que les marionnettes sont l'élément le plus important de la Valisette et il faut savoir très clairement ce qu'on fait avec les marionnettes. C'était bien que les marionnettes soient dans la Valisette. Une marionnette doit avoir sa place. Il faut l'accueillir, et pas la sortir de la Valisette. (multiplicatrice allemande)

Ils étaient tous mal à l'aise. Ils ont tous manipulé tant bien que mal les marionnettes à un moment mais il est nécessaire de s'entraîner longtemps et fréquemment avec les marionnettes parce qu'on en a besoin à chaque fois et sans les marionnettes, on ne peut pas vraiment utiliser la Valisette. (multiplicatrice allemande)

Même si les usagers ont du mal avec la manipulation de deux marionnettes, et qu'ils n'en utilisent souvent qu'une, tous comme les enfants, ils apprécient le duo Tom et Lilou.

Et trop de marionnettes, utiliser deux marionnettes à la fois, c'est beaucoup trop dur. Il faut vraiment réfléchir et savoir qui parle quand. (multiplicatrice allemande)

À quelque niveau de l'expérimentation que l'on soit, les deux marionnettes sont tout de suite reconnues des enfants, intégrées dans leur univers réel ou fictionnel et prennent place dans un environnement de plaisir pour eux.

Oui, ils veulent toucher le visage, la coiffure, recoiffer, les chaussures aussi, c'est de vrais êtres à part entière, c'est des entités, on sent qu'ils vont exister, ... avoir une existence sur l'année, qui va prendre énormément de place, on le sent, voilà. (éducatrice allemande)

Les enfants, pour leur part, connaissent les noms des personnages et disent, sans aucune sollicitation, dans la langue d'origine : « *Ich mag Tom* » ou « *Ich mag Lilou* », dès que l'éducatrice sort la *Valisette* (situation en Allemagne) : on est alors en séance 3, donc au tout début de la rencontre avec la langue / culture. C'est par une marque affective qu'ils « adoptent » la marionnette.

Un enfant me dit : « Oh, ses cheveux, est-ce que tu peux lui demander s'il a bien dormi ? ». Donc il veut lui parler comme si c'était... je dis que je prends les poupées, que je prends les marionnettes, donc la mise en scène n'est pas forcément terrible. (éducatrice allemande)

Les activités mises en œuvre avec les marionnettes sont régies par une trame souple, sans obligation de continuer une histoire prédéfinie. Les deux marionnettes accompagnent des moments de la journée des enfants qui ne sont pas spécifiquement réservés à la langue / culture du voisin. Elles ont pris place dans le quotidien des uns et des autres. Elles sont naturellement entrées dans la vie des enfants. Au point que la *Valisette* en tant qu'objet fait partie intégrante de l'école/la *Kita* et trône dans l'espace classe/la *Kita* en bonne place.

Durant la formation, un temps a consisté à doter les marionnettes d'une vie, d'une biographie et donc de permettre d'accrocher l'imaginaire des enfants à un vécu réel. Parfois, une formation complémentaire au jeu du marionnettiste a été programmée.

Les professionnels confirment dans les entretiens que la formation les a rendus attentifs à la manipulation des marionnettes, à la manière de leur prêter vie, comme en gardant les bras le long du corps et en plaçant les avant-bras vers l'avant, lorsque l'on tient les marionnettes, afin de les éloigner légèrement de soi et de rendre la communication avec elles plus authentique. Ils soulignent également l'importance des émotions des marionnettes qu'ils ont appris à simuler et à amplifier.

Les marionnettes sont doublement libératoires, à la fois pour les enfants dont elles stimulent l'imaginaire, et pour les adultes qui déplacent vers elles leurs inhibitions vis-à-vis de la langue notamment.

Sur le plan linguistique, les multiplicateurs comme les professionnels de la petite enfance ont souligné que le travail avec la marionnettiste les a initiés à des techniques comme le « *Flüster, Flüster* » (chuchotage), pour aider à mieux comprendre ce que dit l'autre. La marionnette qui parle la langue étrangère explique ce qu'elle veut dire à l'oreille de l'enseignant / de l'éducateur, qui peut alors dans la langue de la classe (généralement sa propre langue) expliquer ce qui se passe. Cela permet de passer

« naturellement » par la traduction, mais aussi d'utiliser des stratégies d'apprentissage comme la répétition, le questionnement, la reformulation qui favorisent la dédramatisation pour qui n'a pas entendu ou compris un énoncé. L'accès à la langue et au sens se situe dans une relation d'aide plutôt ludique avec un fort potentiel affectif.

L'utilisation des marionnettes a questionné les multiplicateurs sur la notion de communication authentique. En regardant les séances vidéo enregistrées dans les classes / groupes, ils constatent que les échanges verbaux entre les marionnettes et les enfants sont souvent artificiels :

Il n'y a pas de réel enjeu de découverte. (multiplicatrice allemande)

On demande son nom à un enfant en juin, alors qu'on le connaît depuis septembre. (multiplicateur français)

La marionnette lui fait dire qu'il a un vêtement rose, alors que tous le voient que c'est rose ! (multiplicatrice française)

Le visionnement d'extraits permet de montrer les limites de l'emploi de mots attendus (on doit dire « rouge » pour la couleur du jour ou « seize » pour la date) et l'intérêt en creux d'opter pour le discours, c'est-à-dire la communication, même si cela passe au départ par des expressions types et des blocs lexicalisés. Les multiplicateurs confrontés à cet extrait vidéo remarquent :

Ce ne sont pas des phrases qu'ils répondent !

On est trop souvent dans la traduction, pas assez dans la langue.

On est trop souvent dans la langue maternelle et pas assez dans l'autre langue en plus. (propos de multiplicateurs)

Les multiplicateurs distinguent bien entre les situations de rituels (les débuts de séances), où l'on place les enfants dans une situation connue, de confort et de plaisir, et les situations d'échanges et de découverte de la langue qui sont nouvelles et qui demandent un engagement affectif et cognitif plus important.

Dans les pratiques observées, le plus souvent, des dessins et des activités de bricolage / cuisine sont associés aux propositions du livret pédagogique. On assiste ainsi à une mise en scène créative lors des séances, tout comme en dehors des séances avec la *Valisette* : par exemple des dessins de Tom et Lilou coloriés par les enfants, des affichages de recettes de *Plätzchen* (petits gâteaux de l'Avent), intégrant les marionnettes, dessinées et coloriées, complètent les séances.

Les enfants inventent des histoires, liées ou non à la séance:

Pourquoi Tom repart ?

Tu connais la famille de Lilou, toi ?

Tu as vu ses cheveux ? Il a mal dormi, tu crois ?

Lilou elle a des chaussures pour marcher et faire du sport.

Ces questions résultent de l'impulsion donnée par l'enseignant / l'éducateur ou sont initiées par les enfants eux-mêmes.

Dans le cas de la mise en scène créative, on apprend lors des entretiens que certains utilisateurs s'interdisent de répondre aux demandes des enfants en apportant des éléments contextuels ou biographiques sur les marionnettes, car ils ne se sont pas mis d'accord entre eux sur le *curriculum vitae* de Tom et Lilou et craignent de figer ainsi leur histoire en ajoutant un élément de manière trop spontanée. Ceci révèle que pour eux les marionnettes sont amenées à vivre dans l'établissement, que ce soit dans un groupe d'enfants ou un autre, avec l'un ou l'autre des animateurs, voire qu'elles sont amenées à suivre dans la durée le devenir des enfants et qu'il convient de leur affecter une identité et une cohérence.

Dans une « méthode », on emploie tout ce qui est proposé, dans une « ressource », on peut faire des choix. C'est ce que font les utilisateurs de la *Valisette* tant en France qu'en Allemagne. Faire des choix signifie soit retenir certains éléments de la *Valisette* de manière privilégiée, soit faire des choix dans la progression des séances, telle qu'elle est suggérée dans le livret pédagogique, donc opter pour tel ou tel support et / ou programmation des séances.

Concernant les éléments de la *Valisette franco-allemande*, le palmarès revient aux marionnettes Tom et Lilou, puis au CD *Chantons avec Lilou et Tom*. Certains utilisateurs se servent d'une unique marionnette (pas nécessairement la même pour tous, ni la même pour chacun des deux pays). Ainsi, Tom est allemand ou français, selon les groupes. Le plus souvent, ils privilégient la marionnette de la langue cible.

Quand Tom sort, c'est vraiment pour l'allemand. (...) Lilou apparaît de moins en moins, mais par contre j'en fais apparaître d'autres. (enseignant en France)

Le livret pédagogique est ressenti comme complet et donnant de bons guidages pour la mise en œuvre des activités, qu'elles soient ou non suivies à la lettre. Les éléments les plus appréciés sont aussi les plus utilisés.

Les autres éléments apparaissent de manière plus ponctuelle, comme

le jeu de cartes *tolilo* ou en « décoration », comme les affiches *Viens voir !* et *l'Abécédaire franco-allemand*.

Les cartes du jeu *tolilo* sont relativement peu utilisées. En réalité, on leur reproche leur petite taille :

Elles ne sont pas faciles à manipuler pour les petites mains d'enfants.
(éducateur en Allemagne)

De telles remarques reviennent fréquemment dès la découverte des cartes par les multiplicateurs, comme au fil des observations également. Cela en restreint l'utilisation.

Les mots imprimés sur les cartes (lexique) en deux langues rebutent certains enseignants / éducateurs, tenants du « tout image » à cet âge, refusant l'écrit, persuadés que :

Les enfants vont se tromper en essayant de lire les mots dans la langue.
(enseignant en France)

Certains multiplicateurs se demandent, à l'instar des enseignants / éducateurs par la suite, quelle « définition de la culture ont les enfants et si cela va les intéresser ». Ils disent :

C'est peut-être trop cliché.
Les images renforcent les stéréotypes.
Il faudrait ouvrir à d'autres cultures, ça serait plus simple.

Le jeu *tolilo* subit un déficit de maîtrise de l'approche interculturelle et d'une réflexion sur ce que peuvent faire des enfants de manière réaliste avec des éléments culturels ou interculturels. À cela s'ajoute le fait que la formation n'a que peu pris en compte ce support, qui, de ce fait, est quelque peu délaissé.

Le fait d'effectuer des choix est courant et nécessaire au rythme des classes / groupes de 3-6 ans. Il n'y a donc là rien d'extraordinaire. En revanche, on note que les usages qui en découlent sont très variés. Ils vont du suivi à la lettre des consignes proposées par le livret pédagogique aux variantes et aux (nombreux) apports complémentaires, chez certains utilisateurs et à la mise en œuvre de supports et objets en relation avec la langue / culture, le plus souvent en fonction du calendrier soit culturel, soit d'actualité de la classe / du groupe. Enfin, en termes de programmation, on peut constater que rares sont ceux qui suivent à la lettre la « progression » proposée pour privilégier une « programmation » souple, au rythme de l'année et des saisons. Par « progression », nous enten-

dons ici un guidage plus fort que par « programmation » qui induit une marge importante d'autonomie de la part de l'utilisateur de la *Valisette franco-allemande*.

3. Au-delà de la *Valisette franco-allemande* en tant qu'outil, une tendance au multi-support

3.1. Des ajouts dans les pratiques des enseignants / éducateurs

Certains enseignants / éducateurs ajoutent des éléments à la méthode, comme d'autres marionnettes (la grand-mère de Tom, le *Prince Grenouille* ou *saint Nicolas* dans une même classe) ou des objets qui entrent en contact et en résonance avec ceux de la *Valisette*, la plupart provenant de la culture de l'autre pays / langue (carillon de Noël, couronne de l'Avent pour un enseignant en France ; peluche d'un coq gaulois, drapeaux dans une *Kita*, etc.) ou des produits de manifestations et d'événements en lien avec la *Valisette* (photos d'une sortie pour voir les ours *Buddy Bears* sous la Tour Eiffel, avec une fiche de liaison à l'intention des parents, ou un « reportage photo » fait par les enfants à l'occasion de la période de l'Avent : photo des chaussures des enfants, des cadeaux faits à saint Nicolas, etc. ; comptines illustrées).

On constate l'ajout de chansons enfantines ou l'introduction d'albums, selon les retours des enseignants / éducateurs.

Moi, j'ai aussi pris les cahiers qu'ils utilisent là-bas [en Allemagne], et j'ai rapporté plein de petits jeux et les Memory sur Berlin, des petits tampons en couleurs : à chaque fois qu'ils ont bien travaillé, on leur demande de trouver une appréciation en allemand, à chaque fois, je leur traduis ce que ça veut dire en français et ils adorent ça. Je leur ai dit que nous allons faire des cahiers en allemand, donc les grands ont appris à mettre eux-mêmes leurs petites feuilles dans les coins. Les petits pas encore, c'est plus difficile pour eux. Là c'est bon, les grands, ils ont leurs cahiers allemands, j'ai ramené des livres en allemand, des livres sur Berlin aussi, je voudrais axer ça sur Berlin, c'est la ville que je connais le mieux, j'en ai ramené plein... (enseignante française, 2011)

Ces ajouts sont hérités d'habitudes antérieures à l'utilisation de la *Valisette* (exemple en Sarre), issus de voyages, de découvertes faites lors

d'un échange poste à poste (par exemple en France) ou encore résultant d'échanges entre des enseignants / éducateurs mis en relation à l'heure de leur expérimentation de la *Valisette franco-allemande* (durant les formations ou les stages, à l'initiative de l'OFAJ), notamment pour les chansons, exemple souvent signalé tant en France qu'en Allemagne.

Ces ajouts montrent que les intervenants puisent leur propre univers franco-allemand non seulement dans la « culture officielle » ou communément partagée de l'Autre, mais aussi dans le vécu et l'histoire de chacun des acteurs et dans l'échange entre eux au sein d'une communauté franco-allemande constituée, reposant sur leur profession et leur histoire propre. Voilà un bon indicateur de « l'effet formation » de l'OFAJ, tant sur le plan des dispositifs proposés que de celui des relations humaines tissées grâce à ces formations. C'est aussi un indicateur de l'appropriation réussie d'une ressource à des fins de diffusion d'une langue / culture dans la rencontre et le partage social, objectif affiché par l'OFAJ.

Ainsi la *Valisette franco-allemande* n'enferme pas ses utilisateurs. Elle est plutôt ressentie comme stimulante et fait preuve de porosité. Les professionnels de la petite enfance et les multiplicateurs s'approprient la *Valisette franco-allemande* en faisant des propositions d'extensions (ils souhaiteraient des photos de la vie des marionnettes et des albums de jeunesse avec elles), proposent des suggestions d'amélioration pour une future *Valisette franco-allemande de seconde génération*, comme ce fut le cas pour les marionnettes qui en sont à leur deuxième saison en matière vestimentaire, chaussures et vêtements du début s'étant avérés fragiles et peu adaptés aux petites mains d'enfants de 3-6 ans.

3.2. Divers outils en complément

Enfin, certains enseignants et éducateurs utilisent plusieurs sources d'inspiration, soit avec, soit à côté de la *Valisette*. Dans leurs pratiques ou selon leurs discours, ils ont ajouté des ressources venues d'autres langues qu'ils ont adaptées, issues notamment de l'anglais du jardin d'enfants (Ann Sutter, *Englisch im Kindergarten*, Caroline Fuchs, *Very First Steps in English*, Caroline Flieder, *Praxisbuch Englisch im Kindergarten – Little ones*). A l'inverse, quelques multiplicateurs signalent qu'ils ont fait un usage en anglais de la *Valisette franco-allemande*.

Certains ont testé les outils de l'Institut français ou du Goethe-Institut (*Hans Hase, Steigt ein !*, pour les enfants plus âgés).

Ils utilisent également des *Bildkarten* (images) pour une approche

lexicale, par exemple les parties du corps, ou encore pour raconter des histoires (*Der Froschkönig, Die kleine Raupe Nimmersatt*) :

J'essaye de raconter des contes populaires très connus, Der Froschkönig, c'est vrai que c'est comme Le Petit Chaperon Rouge en français, c'est connu, moins en France, c'est vrai et du coup, je leur raconte moitié en français et moitié en allemand, pour voir s'ils arrivent à comprendre, sans que ce soit dans le détail. (...)

Là, voyez, les marionnettes ... je leur raconte en allemand avec des mimiques, avec des images, afin qu'ils essayent eux-mêmes au fur et à mesure de comprendre l'histoire, sans que ce soit du mot à mot, comprendre l'ensemble. Et ensuite essayer de la raconter avec quelques mots que j'illustre sur des « Bildkarten » : « Krone », « Prinzessin », « Froschkönig ». (enseignante en France)

Plusieurs professionnels de la petite enfance évoquent des albums de jeunesse, des contes. Ils utilisent les contes de Grimm notamment, et les ouvrages d'Eric Carle.

3.3. Une perspective plutôt « française » pour la *Valisette franco-allemande* ?

Il est courant d'opposer les conceptions de l'enfant et de son entrée dans la socialisation scolaire en France et en Allemagne. Nous allons nous demander si cette opposition formelle suffit à expliquer les différences entre les visions de la *Valisette* chez les divers acteurs, qu'elles soient déclarées ou avérées dans les pratiques.

Rappelons ici que les enfants de 3-6 ans ne sont pas de nos jours dans des situations « d'enseignement des langues », tant en France qu'en Allemagne. Les éducateurs et enseignants attendent donc des outils souples et ne sont pas habitués à l'usage de méthodes de langues *stricto sensu*, surtout pour les langues qui n'ont pas d'espace officiel dans les programmes des deux pays en tant que domaine de sensibilisation. Dans les deux cultures pédagogiques, on encourage l'utilisation de ressources diverses (sans oublier pour la France les « fiches », que l'on côtoie dans chaque classe).

En France, on trouve cependant davantage de supports dédiés à l'école, alors qu'en Allemagne, et c'est logique, on voit une plus grande variété de supports dits « authentiques », vulgarisés et dédiés prioritairement aux parents, donc prévus dans l'optique d'une relation duelle et pas identifiée

comme didactique et collective.

Même si elle n'est pas vue comme une « méthode pour apprendre les langues », et les utilisateurs observés et interrogés comme les multiplicateurs, se placent généralement dans cette optique, la *Valisette* s'inscrit davantage dans la perspective française du développement collectif et individuel de « l'enfant-élève » ou de « l'enfant devenant élève » à l'école plutôt que dans celle du développement de chaque enfant que prône la *Kita*, en offrant un accompagnement sélectif et organisé de manière pédagogique des éléments qu'elle contient.

La *Valisette franco-allemande* est, de ce fait, plus aisément adoptée et mise en œuvre dans sa logique propre en France qu'en Allemagne. Les utilisateurs en France – ce qui ne veut pas dire les « Français » – sont plus à l'aise avec son utilisation *stricto sensu* dans les écoles maternelles qu'en Allemagne, en contexte de *Kitas*, selon leurs propos.

Nous avons constaté que la différence relève certes des formations initiales au métier (formation préprofessionnelle) ou de la formation continue des utilisateurs, en fonction donc de leur statut dans l'établissement, mais aussi des politiques éducatives en jeu dans les deux pays. Avec une formation didactique plus lourde, l'école maternelle est déjà une « école », les éducateurs allemands ont une formation relevant du « *care* », c'est-à-dire du développement de l'enfant et de son autonomisation.

Ainsi, en conclusion, les aspects évoqués dans la partie qui précède montrent que la *Valisette franco-allemande* est plutôt perçue comme une ressource souple, avec une perspective organisée qui guide l'utilisateur novice et permet de se repérer dans une culture et une langue que l'on ne maîtrise pas nécessairement, ressource que l'on pourrait, à première vue, qualifier de davantage « française », ce qui reste à expliciter plus avant.

4. Évolution au fil de l'expérimentation

La *Valisette franco-allemande* a été diversement ressentie dans le temps, notamment par les multiplicateurs, au début et au bout de deux années d'expérimentation. Nous avons noté une évolution au fil de l'appropriation et de la liberté que se sont donnée les multiplicateurs par les échanges entre pairs.

Les diverses rencontres orchestrées par l'OFAJ, alternativement en Allemagne et en France, leur ont permis de comparer leurs situations respectives, de placer leur expérience à côté de l'injonction des instances

éducatives auxquelles les multiplicateurs sont confrontés dans leurs pratiques professionnelles respectives.

On constate au fil du temps que les échanges d'expériences et partages entre multiplicateurs sont devenus plus fréquents et encouragent la constitution d'une communauté telle que l'OFAJ sait les mener et les solliciter en dehors de toute pression institutionnelle. Par exemple, lorsque les multiplicateurs échangent sur la manière d'aborder chansons et comptines dans la découverte de la langue. Pour eux, les chansons se chantent en groupe d'abord, debout, avec des gestes et ensuite en individualisant ; l'éducatrice qui interpelle chaque enfant en lui demandant de dire « Je m'appelle + prénom » tombe à côté de l'effet attendu, car les enfants sont intimidés par une question directe, même s'ils ont compris la question :

On voit bien comment ils ont réagi, les enfants. Ils sont très affectés quand on les interpelle et qu'ils doivent réagir publiquement... Est-ce que je vais savoir répondre ? Est-ce que je vais comprendre ? C'est ce qu'on a ressenti. (multiplicateur français, 2012)

Une chanson pour commencer, c'est une chanson où on peut mettre beaucoup de gestes ou de Bildkarten (images). (multiplicatrice française, 2012)

Oui et où les enfants ne sont pas amenés à être seuls à intervenir. (multiplicatrice française, 2012)

Les multiplicateurs insistent sur l'importance de rassurer affectivement les enfants :

En particulier au début, on attend une réaction de la part des enfants, qu'ils disent leur prénom par exemple. Pour eux, c'est trop. Les enfants ont besoin d'une certaine sécurité avec la chanson, avec la mélodie et après, ça peut se passer ou pas. (multiplicatrice allemande, 2012)

Une multiplicatrice prend la parole pour donner son mode d'emploi des chansons :

On utilise souvent le principe de l'écho et du miroir pour introduire les chansons. (...) Faire l'écho, on crie quelque chose dans la forêt, ça peut être un mot allemand, un son quelconque, un mot français (...) et de la même manière, on peut chanter et jouer des chansons en petites séquences et les enfants font l'écho et le miroir. Ils le font ensemble en groupe et on peut les aider. (multiplicatrice allemande, 2012)

Dans cet exemple sur les chansons, les échanges se font en confiance.

Ce type d'échanges est fort bénéfique aux professionnels de la petite enfance qui sont isolés, surtout lorsqu'ils ont eu une formation en une seule séance. On pourrait suggérer ici de renforcer les retours sur expérimentation, qui se déroulent après un certain temps d'expérimentation, en ciblant certains aspects de la *Valisette franco-allemande* représentant des difficultés pour certains, ou identifiés comme des réussites à partager, etc.

La perception de la *Valisette franco-allemande* a progressé au fil de l'expérimentation et de la prise de conscience de sa souplesse d'utilisation, mais également au gré des échanges entre les multiplicateurs :

C'est vrai que moi, je pensais que le plus important, c'était la langue ; mais je vois bien après avoir suivi les classes que ce n'est pas ça, enfin pas à 3 ans ! (multiplicatrice, France)

Moi, je m'étais arrêté à la forme et aux dessins, que je n'aimais pas. Ensuite, j'ai regardé comment ça peut fonctionner ; et puis, les "marionnettes enfants", on ne connaissait pas. On a les monstres (à cause des manuels d'anglais) et les animaux ! (multiplicateur, France)

À la fin de l'expérimentation, au travers des propos relevés et des pratiques observées, la tendance qui domine consiste à :

- considérer la *Valisette* non comme une « méthode », mais comme une « ressource » avec laquelle il est possible d'envisager des chemins divers et même d'autres chemins que ceux que suggère le livret pédagogique ;
- envisager la *Valisette* comme une ressource « au service d'objectifs bien identifiés » par l'institution porteuse du projet, que ce soit l'académie ou la *Kita*. Ces objectifs sont très différents selon les contextes : français ou allemands, frontaliers ou non, et selon les intervenants : intervenants ou enseignants de l'établissement de langue maternelle ou maîtrisant plus ou moins la langue cible. Ceci conduit à des pratiques professionnelles différentes ;
- faire évoluer les axes forts de la *Valisette* et ses visées, notamment vers l'intérêt de travailler la question du langage (« *Cela m'a permis de travailler la langue française à partir de la langue allemande* »), celle du plurilinguisme dans la classe, et de préciser ce qu'est une éducation interculturelle ;
- combiner la *Valisette* avec d'autres supports (existants, que l'on se procure ou que l'on fabrique), c'est-à-dire ne pas en faire l'unique

moyen de découvrir langue et culture du voisin, mais selon leurs propos, « une fois la pratique effective », à la considérer comme un support enrichissant ;

- ne pas systématiser l'usage de la *Valisette* dans les classes / groupes, à quelques exceptions près.

Rappelons ici que l'OFAJ a placé la *Valisette franco-allemande* dans la perspective d'une rencontre humaine :

C'est pour cela que l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) souhaite proposer aux plus jeunes une toute première rencontre avec la langue et la culture du pays voisin. (courrier à l'ADEAF, 2011)

Cet objectif a été clairement reformulé par les conceptrices de la *Valisette* comme central à la production du matériel pédagogique et demeure au fil du temps présent chez les divers acteurs impliqués dans la diffusion de la *Valisette franco-allemande*. Cette première rencontre se place sous l'égide de la dimension interculturelle plus que sous celle du langagier.

5. La *Valisette franco-allemande* est-elle plus « pertinente » ou plus « utilisable » dans l'un des deux pays ?

La réception de la *Valisette franco-allemande* et son appropriation par les éducateurs, intervenants et enseignants rencontrés lors des formations puis lors des visites sur le terrain, semble montrer qu'elle est généralement perçue pour un usage régulier plutôt que ponctuel, que ce soit effectivement le cas ou non ensuite dans les pratiques observées. Quelle est alors sa présence réelle en tant qu'objet au sein des instances éducatives ? Et peut-on penser qu'elle s'accorde mieux à un univers qu'à l'autre ou qu'elle correspond aux deux à l'identique ?

5.1. Un espace franco-allemand de la petite enfance ?

Dans les établissements visités, la *Valisette franco-allemande* est généralement visible sur les étagères, les jeux sont à disposition dans certaines *Kitas*, moins fréquemment en France, où la *Valisette* sort d'un placard à l'occasion de sa mise en œuvre et le regagne en fin de séance. Les en-

seignants en France signalent qu'ils sont « responsables de la *Valisette* », qu'ils ne « souhaitent pas que l'on touche et abîme les marionnettes qui sont fragiles » (d'ailleurs certaines n'ont plus de chaussures), ou que les jeux comme *tolilo* sont utilisés « sur leur sollicitation, pas sur celle des enfants ».

Chaque fois que la séance a lieu dans un espace réservé, un espace dédié aux langues, un « coin France », un « quatre heures » à la française, l'organisation d'une classe, d'un *Kreis*, etc., les marionnettes trônent sur des bouteilles, selon les conseils des formatrices de l'OFAJ, ou à côté d'autres marionnettes également ou précédemment utilisées pour des séances de langage. Elles marquent ainsi l'espace franco-allemand.

Les affiches sont en place, sauf lorsque les animateurs disent aller d'un établissement à un autre et manquent de matériel à y laisser (entendu en formation) ; la volonté de décoration et de présence de la langue / culture du voisin est présente dans tous les cas.

Certains éléments de la *Valisette franco-allemande* sont bien présents et de ce fait la langue / culture du voisin a une place symbolique et réelle dans la classe ou la *Kita*. Quelle que soit la place de la *Valisette*, visible ou pas des enfants, sa mise en œuvre correspond à une mise en scène attendue des enfants et à un rituel : on l'ouvre pour réveiller l'une des marionnettes, y chercher un document photocopié, y chercher le CD *Chantons avec Lilou et Tom*, etc. L'objet donne toujours lieu à une activité d'accueil et de prise en compte qui favorise l'entrée dans la langue / culture du partenaire.

5.2. La *Valisette franco-allemande* représente l'univers de l'Autre dans le groupe

À côté d'une organisation qui fixe l'espace du franco-allemand, se trouvent diverses pratiques professionnelles indiquant que la *Valisette* en tant qu'objet est plus ou moins intégrée à la vie quotidienne des enfants et permet de distribuer la langue / culture et les rôles.

Dans certains cas, elle sert surtout à marquer le territoire (ou peut-être un pouvoir) de l'intervenant :

- l'intervenant arrive avec la *Valisette* et débute la séance ;
- il ouvre un placard, en sort la *Valisette* et signifie que la séance commence ;
- l'intervenant n'accepte que les enfants touchent les marionnettes

- qu'à certains moments de la séance ;
- etc.

Dans d'autres cas, l'accès à la *Valisette franco-allemande* est favorisé quel que soit le moment de la journée, souvent en accès libre, à hauteur des yeux des enfants. C'est le cas lorsque :

- le jeu *tolilo* est dans la pile d'autres jeux (vu en Sarre) ;
- les affiches sont mélangées avec des affiches produites par les enfants (vu à Paris) ;
- diverses affiches se côtoient, dont certaines venues d'autres univers pédagogiques et culturels ;
- les enfants circulent librement et vont chercher à leur guise telle ou telle ressource (album de jeunesse, marionnette, etc.).

On peut alors constater que les éléments de la *Valisette franco-allemande* sont considérés par les enfants comme faisant partie intégrante de leur monde, que ces éléments se mélangent aux autres objets de la classe, de la *Kita* et interagissent même parfois avec eux.

Dans un cas précis (vu en France), les enfants manipulent plusieurs marionnettes et gants de cuisine en forme d'animaux au début de la matinée, en attendant que se mette en place l'accueil collectif. On peut ainsi voir des usages explicites et marqués du franco-allemand et des usages plus inclusifs, au travers de la place réservée à la *Valisette franco-allemande* comme matériel pédagogique ou comme support ludique pour les enfants dans l'espace institutionnel.

5.3. Des différences entre l'utilisation en France et en Allemagne

À la question de savoir si ce support est davantage pertinent dans l'un des deux pays ou dans l'autre, nous pouvons apporter deux éléments d'analyse :

- l'un porte sur la situation des régions frontalières par rapport à la langue du voisin ;
- l'autre porte de manière plus générale sur les pratiques et cultures de la rencontre avec la langue du voisin dans les institutions en France et en Allemagne.

Dans les régions frontalières, en Allemagne (davantage d'utilisateurs) et en France (moins d'utilisateurs), la *Valisette franco-allemande* recueille un

intérêt plus soutenu du côté allemand.

Nous faisons l'hypothèse (avec le retour des multiplicatrices) que cette situation est liée à divers aspects :

- au statut de la langue du voisin à développer ;
- aux habitudes pédagogiques pour son « enseignement » ou sa « sensibilisation » dans les deux contextes ;
- plus largement à la présence d'autres supports authentiques disponibles dans les deux cas (chansons, photos, emballages du quotidien, etc.) ;
- aux débuts plus précoces d'un véritable « apprentissage » dans des projets bi- ou trinationaux (ex. *trilingua* en Moselle-Est), qui ont pour effet des attentes de supports monolingues, par exemple dans l'unique langue cible et une incompréhension du franco-allemand : « On mélange sur la même planche les deux langues. » ;
- à la formation à leur utilisation à l'école maternelle ou en *Kita* qui, elle, diffère d'un pays à l'autre.

Une zone frontalière française (la Moselle-Est, 2011) aura même plutôt tendance à créer ses propres supports d'enseignement « sur mesure » plutôt que de recourir à une ressource qualifiée de « prêt-à-porter » telle que la *Valisette franco-allemande*.

D'autres propos conduiraient à considérer que la *Valisette franco-allemande* serait, de manière générale, et donc pas uniquement en termes de zones frontalières, plus utilisable en France qu'en Allemagne, du fait de la culture didactique qui y règne en termes de pédagogie (thématiques, typologie d'activités) et de guidage. Mais également du fait, sans doute, que les Français sont davantage habitués à faire évoluer les supports qu'ils utilisent et à les combiner avec d'autres en maternelle. On signalera ici toutefois que l'usage de valisettes⁸ combinant des supports est courant en Allemagne, notamment pour le développement du langage.

5.4. Une conception différente des orientations éducatives pour les langues en Europe

Alors que les deux pays ont opté pour l'*approche actionnelle* dans la logique du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes*⁹

⁸ Sous forme de *Experimentierkoffer* (coffret d'expériences) ou encore de *Sprachförderkisten* (mallette d'éveil au langage).

⁹ Désormais CECRL, abréviation usuelle.

(Conseil de l'Europe, 2000) dans les séances de langues pour les institutions proposant des cours à partir de 6 ans, les niveaux ici concernés, donc en amont de l'enseignement, entre 3 et 6 ans, sont également influencés par l'approche des langues / cultures que véhiculent les institutions scolaires et le discours du monde éducatif.

L'un des indicateurs que l'on peut retenir concerne le recours au livret pédagogique. En Allemagne, on s'appuie sur l'*approche actionnelle*¹⁰, sans nécessairement avoir recours au livret pédagogique, alors qu'en France, la même *approche actionnelle* n'empêche pas le recours régulier au livret, voire l'encourage. En France, les enseignants ont davantage tendance à consulter les divers éléments de la *Valisette franco-allemande* et à adosser leur pratique au livret pédagogique. Les observations faites en Allemagne montrent que les marionnettes sont privilégiées et fonctionnent pour elles-mêmes. Elles « suffisent », selon les propos des éducateurs. Ainsi, les autres supports sont moins présents dans les pratiques observées et selon les propos tenus par les éducateurs après les visites de séances. Nous constatons dans les observations menées, qu'en Allemagne, l'action repose assez régulièrement et de manière récurrente sur les personnages, le réel et la fiction, et « partent » ou « tournent autour » du monde de l'enfant, bref que l'action est centrée sur lui en tant que personne sociale et dans ses affects, alors qu'en France, toujours selon les observations menées, l'action s'adosse aux activités proposées par les enseignants qui s'ajoutent les unes aux autres dans une cohérence d'ensemble plus volontairement didactique et situationnelle.

Le livret pédagogique notamment propose un guidage assez rigoureux qui se rapproche davantage des pédagogies mises en œuvre en France que des approches ouvertes connues en Allemagne.

En France, des traditions académiques pèsent sur les langues et les enfants depuis longtemps (programmer régulièrement, créer des groupes homogènes de niveaux, évaluer, etc.). Dans de nombreuses institutions en Europe de l'Ouest, les résultats de l'enseignement des langues sont peu pertinents et peu performants, alors qu'explorent les besoins d'apprentissage / les attentes familiales dès le plus jeune âge. L'école primaire en France s'est emparée de ces réflexions, mais l'école maternelle y échappe. C'est dans ce contexte en aval que la *Valisette franco-allemande* s'est installée dans les classes.

Ainsi, en France, les enseignants disent davantage s'appuyer sur le livret pédagogique, confirment majoritairement « l'avoir lu en entier » pour éventuellement « s'en dégager ensuite », et surtout « en suivre la pro-

¹⁰ *Handlungsorientierter Ansatz* en allemand.

gression ». Ils le considèrent comme le référent de la pratique de classe, bien qu'aucun texte officiel ne les oriente pour l'allemand en maternelle. Ils l'apprécient au demeurant, se sentant « confortés », et souvent même « rassurés ».

En Allemagne, les éducateurs rencontrés lisent également le livret pédagogique, mais ont une relation toute autre à la ressource dans son ensemble. Ils cherchent alors dans le livret pédagogique « une orientation », « des idées » et organisent ensuite « assez librement leur séance ».

Comme pour l'usage des fichiers ou guides pédagogiques dans l'enseignement primaire, les enseignants en France confirment lire attentivement le livret pédagogique en début d'expérimentation, ils y sont du reste encouragés lors des formations à la *Valisette franco-allemande*, où un temps y est explicitement réservé.

Ce n'est pas un livre de chevet, mais en revenant chez soi, c'est un outil qu'on va feuilleter. (enseignante en France)

Les multiplicateurs francophones eux-mêmes y font davantage référence que leurs collègues germanophones :

Je l'ai redécouvert en venant à la réunion. (multiplicatrice française)

Et d'ajouter en évoquant les formations en France :

Le guide, il a même plu aux professeurs allemands parce qu'ils reconnaissent les chansons sur le CD. (multiplicatrice française)

Ainsi, dans le contexte français, le livret pédagogique devient, comme les manuels dans le primaire, la référence que l'on suit, et non un incitateur. De livret on passe à guide.

C'est vraiment très, très bien le petit guide pédagogique, ce que l'on appelle le livre du maître, bien pour vous donner des pistes. (enseignante française)

Lors des formations en Allemagne, le livret pédagogique est un appui dont on prend connaissance, mais les formations ne lui réservent pas la même place, aussi centrale, qu'en France. De ce fait, le livret pédagogique est parfois perçu en Allemagne comme trop guidé :

Le livre avec les consignes pédagogiques, il est bien trop « français » ! (multiplicatrice allemande, 2013)

On notera au passage que si les multiplicateurs francophones et en France utilisent généralement le terme de « livret pédagogique » ou de « guide », des variantes se produisent chez les multiplicateurs en Allemagne au profit de diverses dénominations, comme dans l'exemple ci-dessus.

6. A quoi tiennent les différents usages de la *Valisette franco-allemande* ?

On peut raisonnablement avancer que l'impact des divers éléments de la *Valisette* sur les usages qu'en font les professionnels de la petite enfance tient entre autres à la déclinaison différenciée de l'approche de départ, ou *approche actionnelle/handlungsorientierter Ansatz*, en action située/*situationsorientierter Ansatz* en Allemagne. La dimension de l'*action située* prend en compte des facteurs multiples, internes et externes à la séance et au groupe, qui influencent les activités menées. Ce type d'approche relève de l'agir social et accorde une importance tant à la situation choisie qu'à la collectivité qui la vit. L'objet, ici la culture et la langue de l'Autre, est dans ce cas mis au second plan, il est l'instrument de l'action.

6.1. Les déclinaisons de l'approche de départ

Ainsi du côté allemand, on est davantage enclin à ne pas se fixer d'objectifs à long terme, à vivre des expériences et des situations (une chanson, un événement), au rythme des enfants. De plus, les objectifs ne sont pas prioritairement langagiers et encore moins linguistiques :

Je ne m'attends absolument pas à des progrès linguistiques que l'on pourrait mesurer. (une multiplicatrice, à plusieurs reprises, lors d'un échange collectif, 2013)

Ce qui ressort, c'est l'attente du plaisir chez les enfants et les professionnels de la petite enfance, avec un point d'insistance sur le fait que « si les éducateurs sont passionnés, ils transmettront ces émotions aux enfants ». Ainsi, le savoir-être prime sur le savoir faire ou les savoirs en langue.

Du côté français, l'approche est axée sur le pilotage de la découverte et de l'apprentissage des langues-cultures par les *tâches* (scolaires), telles

que définies par le CECRL (2000 : 16) qui selon les orientations devraient s'adosser à des *usages* (sociaux). Certes, on communique et on apprend par l'action sur le réel au moyen d'un outil (la langue), mais on se réfère à des objectifs, des activités langagières, voire une évaluation. L'approche par les tâches relève indirectement de l'héritage de la pédagogie par objectifs et organise un apprentissage, puisque l'on est... en classe. Ainsi, au plan didactique, une approche par la tâche ou *task-based approach* développée par Jane Willis (1996) et relayée par l'Inspection générale des langues en France, devrait pouvoir s'articuler avec une approche pilotée par les usages sociaux ou *usage-based approach* (Tomasello 2003, 2009). Pour dire ce qui va arriver à Tom, où va se rendre Lilou en vacances, ce que chacun a eu comme cadeaux de Noël, etc.

6.2. L'incitation des instances de pilotage politique

Outre cet aspect des choses, à savoir la conception différente de l'approche actionnelle, les différentes utilisations de la *Valisette franco-allemande* tiennent également aux recommandations données par les instances de décision en matière éducative qui révèlent des conceptions divergentes de l'enfant et de son développement en situation de regroupement dans des structures d'accueil de la petite enfance.

La part d'incitation *top down* de l'institution en France se ressent dans les propos des multiplicateurs notamment lors de la première réunion. On y a souvent entendu « *Il faut...* », « *On doit...* », « *On nous dit de...* » ou encore « *C'est comme cela qu'on apprend* ». Du côté des professionnels de la petite enfance, ces deux orientations des approches en France et en Allemagne sont relativement bien connues, mais leur transposition dans le groupe reste limitée.

6.3. Sécurité vs insécurité linguistique des intervenants

L'un des facteurs déterminant les usages de la *Valisette* est à renvoyer à la notion de sécurité *versus* d'insécurité linguistique des intervenants vis-à-vis de la langue cible, le français ou l'allemand.

D'après ce que nous avons pu observer dans les deux pays, certains paramètres conditionnent l'utilisation de la ressource didactique, influencent la manière de l'utiliser, le choix des éléments de la mise en

œuvre, etc. En tout premier lieu, ce sont les connaissances linguistiques et culturelles de l'autre langue et de l'autre pays dont dispose plus ou moins l'enseignant. Selon son degré d'aisance dans la langue du voisin, il va orienter ses choix pédagogiques et didactiques par rapport à la ressource proposée, en l'occurrence la Valisette franco-allemande. Il en va de même pour les connaissances culturelles (ou alors il s'agit d'un locuteur natif mais la situation peut du coup s'inverser, puisque le matériel est bilingue). Ceci montre que la Valisette est utilisable à différents degrés pour des besoins différents, il ne faut pas être « spécialiste » pour pouvoir utiliser l'outil, mais ce n'est pas non plus un inconvénient quand on l'est. (Macaire & Putsche, 2014, sous presse)

Un certain nombre d'éducateurs et d'enseignants avoue ne pas être très à l'aise avec la langue, soit « *parce que leur niveau ne suffit pas pour la classe* », soit « *parce qu'ils ne savent pas faire* ». Il n'est pas rare d'entendre lors des entretiens des propos comme celui-ci, recueilli chez une enseignante en France qui pourtant n'a pas trop de retenue dans sa manipulation de la langue et dont le modèle phonologique laisse à désirer, mais qui ose parler :

Moi, j'ai toujours mon allemand un peu [rires] un peu « à la noix » on va dire. (enseignante française, 2014)

Lorsque les éducateurs ou enseignants sont peu sûres avec la langue, ils recourent plus souvent au livret pédagogique. Ils y ajoutent également des stratégies de repli linguistique pour assurer leur séance (recours à une unique marionnette, traduction systématique, usage fréquent de la technique du chuchotage/*Flüster-Flüster*, etc.).

Dans certains cas, ils s'entourent d'autres ressources authentiques, comme des chansons et des images, ou font appel à des « natifs », parents ou autres éducateurs qui maîtrisent la langue cible et qui les « assistent ». Ceci est plus courant dans les *Kitas*, où l'espace de la langue est davantage ouvert et partagé qu'en France, où l'espace-classe est le lieu de l'apprentissage et dont l'enseignant est seul ou principalement en charge. Les déplacements sont moins fréquents en France et l'on reste dans sa « classe ». En Allemagne, on bouge dans les espaces et pièces de la *Kita*. Le nombre d'enfants participant aux séances joue également un rôle non négligeable dans le sentiment de sécurité linguistique. La grande taille de certains groupes en France renforce le sentiment de « *devoir gérer davantage de langue et de difficultés* » et « *effraie* » ou « *inquiète* » quelques intervenants.

6.4. Formation professionnelle des intervenants

La formation des deux catégories socio-professionnelles en France et en Allemagne est également à prendre en compte : la formation des éducateurs en Allemagne est axée sur le développement de la personne de « l'enfant » dans sa dimension holistique et son autonomisation progressive dans les situations collectives qu'il rencontre dans une *Kita*, avec une dimension non négligeable en direction du « *care* », du développement du « bien-être » et de la « santé » ; celle des enseignants en France relève de l'acquisition de compétences professionnelles pour former des « élèves » au sein d'une institution scolaire, dont la première étape est celle de l'école maternelle.

Ceci s'assortit pour les deux contextes de croyances (Lemoine 2014) et de flou scientifique dans le champ didactique en ce qui concerne l'apprentissage des langues chez les très jeunes enfants.

Les points de fragilité scientifique que j'ai relevés lors des formations et qui furent pour partie formulés durant les réunions de multiplicateurs ou ressentis dans les observations de terrain portent sur les aspects suivants. J'opte pour un classement selon que les items ont été directement évoqués par les multiplicateurs ou relèvent de mes observations :

- La langue

Items évoqués par les acteurs eux-mêmes	Items retenus (observations et entretiens)
l'importance de la phonologie à 3-6 ans ; les capacités audio-phonatoires des enfants	la notion de communication ; communication verbale et non verbale chez les très jeunes publics, interactions langagières
le <i>code switching</i>	la notion de discours et celle de flux de langue
la relation « 1 langue - 1 personne »	le développement de stratégies discursives à l'oral
l'individualisation dans les apprentissages	les apprentissages incidents et formels

la dimension affective : la stimulation des enfants, le développement de l'intérêt pour apprendre au-delà du plaisir ressenti.	le rôle des pairs dans les apprentissages langagiers (L1 et L2)
les relations entre les langues de la maison, L1 et L2	la mise en place de « portemanteaux structurels » pour étayer une langue par une autre
la maîtrise de la langue cible chez l'intervenant (niveau et compétences attendues)	la question de la sécurité vs insécurité langagière des intervenants

- L'éducation interculturelle

Items évoqués par les acteurs eux-mêmes	Items ajoutés
la question des préjugés et des images figées de l'Autre : les enfants sont-ils vierges de préjugés ?	le développement d'attitudes positives
Peut-on transposer l'expérience menée à d'autres projets interculturels ?	Pistes concrètes pour l'action enseignante

Ces aspects sont cruciaux et mériteraient un traitement spécifique en formation. Certains parmi eux sont apparus lors des formations et pourraient sans doute bénéficier d'une relecture sur leur mise en œuvre à l'aune de ce texte de travail de l'OFAJ, comme la question des pistes de travail sur les préjugés chez les très jeunes enfants.

Certains autres sont présents dans le livret pédagogique, et mériteraient d'être pointés en formation pour être étendus à d'autres situations, comme par exemple, la mise en situation des marionnettes en fin de séance, qui veut faciliter leur sortie :

Enseignant(e) : Tom est fatigué. Il veut dormir : Ich bin müde! Tschüss!

Enseignant(e) : On lui dit tous au revoir : TSCHÜSS !

... et il part s'allonger dans un coin. – Pssst !

(livret pédagogique, p. 21)

6.5. La complexité du « franco-allemand »

Au-delà d'une distinction « France-Allemagne » (institutionnelle) ou « francophone-germanophone » (linguistique et culturelle), se manifestent fréquemment l'existence de situations croisées et bien plus complexes qui rendent l'analyse plus ardue et les clivages parfois même plus figés. Une approche binaire serait vouée à l'échec.

Il apparaît ainsi que :

- les professionnels de la petite enfance « francophones » et « germanophones » ont des pratiques différentes, essentiellement du fait combiné de leur biographie individuelle et de leur formation. La langue première et sa culture ont une incidence sur la conception des acteurs. Chacun se construit sa représentation pour lui-même en combinant les aspects qui lui semblent importants, donc qui ont pour lui une valeur propre. Il en va là d'une influence que l'on peut qualifier d'interne, même si plusieurs facteurs relèvent de données externes et collectives, comme la formation par exemple ;
- le milieu institutionnel dans lequel ils baignent « en France » ou « en Allemagne » les influence fortement et souvent, il exerce même un impact dominant sur leurs choix et gestes professionnels. Il s'agit d'une influence externe.

L'analyse ne peut se résoudre par une dichotomie opposant « pratiques en Allemagne » et « pratiques en France », ou « pratiques allemandes » et « pratiques françaises ». Nous avons affaire à une « situation complexe » dont les résolutions personnelles et professionnelles sont autant de « solutions simples », pour reprendre l'expression de Berthoz (2009), apportées à la perception d'une complexité, celle du « franco-allemand », notamment dans un domaine (3-6 ans) où peu d'expériences scientifiques permettent d'étayer les propos. Il en résulte qu'il est plus pertinent de proposer une collation de pratiques possibles qui donnent à réfléchir, sans pour autant privilégier l'une d'entre elles comme étant plus « efficace » ou plus « pertinente ». Du reste, les chercheurs eux-mêmes interrogent les pratiques dites efficaces : le sont-elles dans la durée ? Le sont-elles pour d'autres contextes que ceux étudiés (question de la transférabilité) ? Etc.

Les diverses réunions ont permis aux multiplicateurs d'avancer par la confrontation, par la variété des approches des uns et des autres, par les types d'activités qui leur ont été proposées, y compris en amont des rencontres, par l'analyse réflexive de situations et surtout de processus,

autant que par la discussion de thématiques et de notions clés qui font obstacle, ce que la formation des professionnels ne permet guère, durant les 6 heures ou trois fois 3 heures prévues¹¹. Certes tout ceci a un coût. Et l'on mesure bien là l'engagement dans un projet. Les formations des professionnels de la petite enfance gagneraient également à une double rencontre : une formation en amont et une rencontre réflexive collective durant l'expérimentation de la *Valisette franco-allemande*.

7. Un matériel pédagogique pour quelle(s) conception(s) de la langue / culture du « voisin » et du « franco-allemand » ?

La *Valisette franco-allemande* offre un modèle pédagogique et didactique structuré, faisant appel aux postures d'enseignement de chacun et aux relations qu'il entretient avec la langue / culture de l'Autre et avec le franco-allemand.

Du côté des multiplicatrices en Allemagne, les attentes sont assez claires : « *L'évaluer [la Valisette], ce n'est pas trop l'optique, en fait. Ceux qui attendent des résultats, ce sont sûrement des Français en Allemagne !* ». On entend des propos du type :

S'il y a de l'enthousiasme et du plaisir chez les éducateurs et les enfants, et que de la sorte j'ai un retour, moi, cela me suffit. (rencontre des multiplicateurs, propos d'une multiplicatrice allemande, juin 2014)

La priorité affichée chez les multiplicatrices consiste à « *savoir si le matériel est adapté et s'il plaît.* ». « *Et s'il est utilisé aussi.* ». La plupart d'entre elles dit n'avoir pas eu beaucoup de retour sur l'utilisation réelle de la *Valisette*.

Du côté français, les questions sont plus nombreuses et ne correspondent pas aux énoncés perçus côté allemand :

Moi j'aimerais savoir ce qu'apporte la Valisette au fond, et si ce qu'on fait est bien. (multiplicatrice française)

¹¹ Si l'on propose moins d'heures que dans ce dispositif, il s'agit alors d'une présentation et non d'une formation.

Ou encore :

Ça serait bien de savoir comment ensuite continuer au primaire et savoir ce qui reste chez les enfants. (multiplicatrice française)

Une dimension évaluative est sensible derrière les paroles des multiplicateurs. Au fil de la discussion, on en arrive à :

Enfin, il ne s'agit pas de l'évaluer, mais de lui apporter des choses, enfin de la modifier, pas de la laisser en l'état. (multiplicatrice française)

Plusieurs multiplicateurs venus de France souhaitent apporter des améliorations à la *Valisette*, et en même temps, mutualiser, échanger sur ce qu'ils ont fait avec les marionnettes :

Tiens, j'ai emmené Lilou en vacances. On pourrait faire des photos. (multiplicatrice française)

7.1. La langue / culture du voisin comme occasion d'apprentissage et de découverte du monde

La langue et la culture du voisin coexistent dans les usages de la *Valisette franco-allemande* ; mais elles se situent dans une relation de déséquilibre, ou plus exactement de priorisation, la langue étant moins mise en avant que l'éducation interculturelle, notamment dans les propos développés par les multiplicateurs. Alors que dans les entretiens avec les enseignants et les éducateurs, c'est l'inverse qui apparaît. L'importance de la langue augmente, tout particulièrement chez les natifs, quel que soit le pays ou la région d'intervention. La langue y est adossée à la mise en relief du contact, médié par les marionnettes, situé entre fiction et réalité.

Cette constatation mériterait pour ces publics une étude approfondie des représentations de leur propre langue et de sa diffusion, mais également de leur formation aux langues, à leur L1 et à leur L2, et de la transposition qu'ils en imaginent pour des enfants de 3-6 ans. Outre les croyances et les pratiques déclarées, l'étude du croisement avec les pratiques avérées permettrait de mieux appréhender la complexité du phénomène « la langue de l'Autre », qui se situe entre idéalisation et réalité au quotidien.

7.1.1. Comment apparaît la langue dans la *Valisette franco-allemande* ?

Dans l'utilisation de la *Valisette franco-allemande*, la langue est essentiellement véhiculée par les marionnettes, du moins dans sa part de production¹². Le jeu des deux marionnettes entre elles ou des marionnettes avec les enfants, tel qu'il est orchestré dans la plupart des cas, conduit à une libération de la parole tant chez le professionnel de la petite enfance que chez ses jeunes auditeurs, à une moins grande retenue vis-à-vis de la parole dans la langue de l'Autre.

Le professionnel se lance par le fait de la médiation de la marionnette, il prend moins de « risques » langagiers pour ainsi dire, puisqu'il ne parle pas comme sujet réel. En situation de vulnérabilité linguistique, il sait qu'il peut s'appuyer sur le dialogue de chuchotage avec la marionnette. Il sait également, pour le vivre dans d'autres situations professionnelles, que la gestuelle des marionnettes est une aide pour mettre en scène une histoire, capter l'intérêt des enfants.

L'enfant, lui, face aux marionnettes, entre dans un monde qu'il imagine, il formule des hypothèses, fait avancer l'histoire par ses commentaires, propose des solutions parfois et, de ce fait, il entre dans le jeu des marionnettes (comme observateur et public, sans avoir nécessairement une position d'acteur langagier) ou bien il entre en interaction avec l'une des marionnettes (comme acteur au plan langagier). Que « sa » langue soit celle de l'école, une autre langue de la maison ou la langue partenaire, le plus souvent l'enfant marque ainsi son intérêt pour ce qui se passe, même s'il ne formule pas pour autant une réponse verbale. Il est bien dans la communication authentique, c'est-à-dire qu'il privilégie le contact, verbal ou non, et en tout premier une situation de plaisir et de découverte. Certains enfants ont un goût pour les sonorités des mots qu'ils entendent. Ainsi, lors d'une séance menée en France avec un maître allemand, les enfants ne chantent que le dernier mot qui leur plaît et se mettent à le répéter en boucle : « *wunderschön* ».

¹² On prendra ici le terme de production comme « production de l'oral » en référence aux orientations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes* (2000). La production dans la langue complète la « réception » de la L2. La production est orale, tout comme la réception à cet âge. La production de l'oral va d'une reproduction imitative de modèles, par exemple lors de récitations de poèmes, de chansons, etc. vers une production plus libre qui s'apparente alors à la création. Elle peut être collective (le plus souvent) et / ou individuelle.

E¹³ : Maintenant, on va faire la chanson. [L'enseignant parle assez peu fort, et dit souvent « chut ». Les enfants se calment.]

E : On va répéter les paroles et ensuite on va faire la chanson et la danse. [Il dit les paroles et associe des gestes. Il s'arrête soudain en fin de phrase. Le groupe accentue le dernier mot « wunderschön », cela devient un jeu. Les enfants adorent la fin de la chanson. Certains ne disent ou ne chantent que le dernier mot, « wunderschön ».]

[E ne les prend pas en compte.] *On va chanter plus vite.* [Il reprend les enfants.] *On chante mais on ne crie pas.* (enseignant allemand en France, dans le cadre d'un échange d'enseignants)

La notion de plaisir de la langue nouvelle est généralement présente dans les groupes observés. Les enfants aiment jouer avec les mots, les répéter et se les approprier. Même dans un groupe dans lequel existent discipline et guidage fort, comme ci-dessus, les enfants passent outre pour marquer leur plaisir d'entendre la langue et de jouer avec elle.

Reste à savoir si la définition d'une communication authentique telle qu'elle émerge de ces propos liminaires correspond à celle qui se déroule durant les séances avec les marionnettes ou avec d'autres supports de la *Valisette franco-allemande*. L'observation de séances peut conduire à répondre à cette question.

Il s'avère que les enfants sollicitent souvent spontanément une communication authentique mais que, la plupart du temps, les tâches proposées sont de type « question-réponse-feedback », ce qui n'est pas favorable à une réelle communication. Il s'avère également que lorsque se produisent de telles initiatives spontanées chez les enfants, les éducateurs et enseignants ne les remarquent généralement pas, voire les ignorent. Rares sont ceux qui saisissent l'occasion de cet input d'enfant pour construire un dialogue ou engager une communication en retour, ne serait-ce que sous forme d'encouragement.

La dimension communicative est reliée aux dialogues avec les marionnettes, aux rituels d'entrée et de sortie, mais elle apparaît également à l'occasion de jeux, le plus souvent hérités de pratiques dans l'autre pays.

Bah, par exemple, j'ai appris un jeu quand j'étais en Allemagne, ça s'appelait « Hatschi-Patschi ». C'est-à-dire les enfants doivent demander à chacun « Comment tu t'appelles ?/Wie heisst du ? ». Et juste avant que l'enfant n'entre dans la classe ? On a nommé l'un des autres Hatschi-Patschi. Et dès que l'enfant tombe sur Hatschi-Patschi, c'est une sorte

¹³ E est mis ici pour éducateur / enseignant.

de chaise musicale. Et donc « Wie heisst du ? » « Ich heisse... », ça rentre beaucoup mieux que si je disais « Wie heisst du ? », voilà. Le fait de vouloir participer à un jeu, voilà, la volonté de communication devient plus importante que la barrière de la langue en fait, voilà. On veut participer. » (enseignante en France, 2014)

Les deux langues en jeu et les cultures d'appui prennent une place naturelle dans l'espace quotidien des enfants. Le statut à parité des langues dans la *Valisette* permet de recourir à l'une ou à l'autre des deux langues. Elles sont toutes les deux importantes pour avancer ensemble. Se crée donc naturellement un espace partagé des langues dans le franco-allemand. Dans cet espace, toutes les langues ont une place potentielle que les observations ont confirmée.

Ce n'est pas le cas pour toutes les langues de la classe dans tous les espaces scolaires, mais le cycle des 3-6 ans est généralement plus favorable à ce placement des langues que le cycle primaire ensuite. Qu'en font alors les acteurs ? Comment vivent-ils les langues ? Pour quels usages ? Cette question renvoie directement à la notion de communication dans la découverte des langues / cultures.

7.1.2. Langue et communication dans la *Valisette franco-allemande*

À un âge où la langue n'est pas encore construite en termes de « maîtrise » par les enfants, les essais-erreurs dans chaque langue sont courants, nombreux, et sources de progrès. De même, les feed-back correctifs sont un appui pour la construction langagière en général, que ce soit celle de la langue de scolarité (le français ou l'allemand, selon le cas), de la langue du partenaire et de la ou des langues de la maison éventuelles. Il y a donc des interactions qui se produisent entre les langues en présence dans le groupe d'enfants.

La dimension procédurale du développement langagier est connue ou implicitement acceptée par les uns et les autres. C'est bien par l'usage d'une langue ou les contacts avec des langues que se fait l'acquisition des langues. Les propos des professionnels tout comme ceux des multiplicateurs montrent que la majorité d'entre eux considèrent la langue comme un processus en développement nécessitant du temps. La langue de scolarité est perçue comme un outil au service d'une dynamique qui combine structuration de l'individu au sein de son groupe social et apprentissage langagier individuel et collectif.

La langue du partenaire présente dans la classe est pour eux une

chance. Elle peut aider au développement tant de L1 (les langues de la maison lorsqu'elles sont connues) que de la langue de scolarité. Le fait que la *Valisette* ait une réalité tangible en tant qu'objet (dans le groupe) fait que la langue de l'Autre bénéficie d'un statut de parité avec la langue de scolarité. Plus la *Valisette* est matériellement visible dans la classe ou la *Kita*, plus les occasions d'usage de la langue de la maison et de la langue de scolarité sont naturellement offertes et valorisées. Et plus les acteurs s'en emparent dans les observations menées.

La dimension normative de la langue est vécue par les professionnels de deux manières antithétiques, selon leur propre vécu dans la langue cible :

- soit comme une difficulté et un idéal à atteindre, selon leurs propos (non natifs), c'est-à-dire dans un principe de désirabilité pour eux-mêmes plus que pour les enfants dont ils ont la charge ;
- soit comme une évidence (natifs) qui fige la langue dans des modèles linguistiques, des accents notamment.

Outre les deux marionnettes Tom et Lilou qui situent la langue dans l'échange verbal et gestuel, les chansons, les affiches, les jeux de langue constituent un soutien à toute construction langagière, celle de la langue du pays comme celle de la langue partenaire, y compris pour les enfants dont la langue de la maison est autre, pour peu que toutes les langues jouissent d'un statut équivalent.

Toutefois, les activités proposées aux enfants sont fort différentes selon les supports utilisés. Les chansons du CD *Chantons avec Lilou et Tom* sont assez peu exploitées au regard de l'espace qu'occupent les chansons à cet âge. Les professionnels de la petite enfance nous disent lors des entretiens qu'ils les trouvent un peu longues ou difficiles, qu'ils disposent d'autres chansons, n'ont pas vraiment appris à se servir de celles-ci ou préfèrent d'autres types d'activités, avec les marionnettes soit dit en passant, qui leur semblent plus « vivantes ».

Dès lors que les chansons sont dans une autre langue que celle de l'école s'instaure une certaine difficulté, plutôt inconsciente, à leur mise en œuvre pédagogique. Il apparaît que :

Les chansons servent essentiellement à détendre les enfants, à les amuser et à ne pas rendre la découverte de la langue trop austère.
(éducateur en Allemagne)

et moins à construire des éléments langagiers ou culturels spécifiques. Ce recours relativement faible au CD *Chantons avec Lilou et Tom* peut

également être référé à la place restreinte des chansons dans la formation de départ dont ont bénéficié les professionnels de la petite enfance ainsi qu'à la réflexion peu couramment menée ou non suffisamment approfondie sur la phonologie chez les très jeunes enfants, lorsqu'ils découvrent les sons d'une autre langue, les écarts sonores entre les langues, etc.

Enfin, les chansons sont couramment l'occasion de mettre en place des rituels, de mobiliser le groupe et de favoriser l'attention à la répétition collective. La langue y apparaît dans sa fonction de reproduction et de production imitative seulement.

De très rares observations ont permis de voir les enfants suggérer de nouvelles strophes ou inventer des situations différentes pour enrichir les chansons, mettant ainsi en relief qu'une langue se crée et ne se répète pas à l'envie seulement.

Les chansons proposées ne sollicitent pas suffisamment une activité créatrice chez les enfants et l'on pourrait suggérer à l'avenir de s'appuyer chaque fois que possible dans le livret pédagogique sur des stratégies de production de langue, de création de strophes par exemple. Ainsi, si le livret pédagogique présentait une plus vaste typologie d'activités pour la mise en œuvre des chansons du CD *Chantons avec Lilou et Tom*, ce serait bénéfique à leur usage.

Les enfants sont cognitivement en mesure de développer des compétences discursives dans une autre langue en contexte préscolaire et dans la durée.

L'étude de Wörle (2013) a montré comment des enfants d'un Kindergarten à Rastatt dans lequel on enseigne le français à hauteur de deux heures par semaine, développent des stratégies d'apprentissage au fil des trois années. Partant d'un simple apprentissage de lexique ou de comptines, ils développent des stratégies « discursives » à la fin du Kindergarten (cité dans Putsche & Macaire, 2015)

Reste à savoir comment se mettent en œuvre les apprentissages langagiers dans les classes observées, c'est-à-dire lors de la première année de sensibilisation à la langue de l'Autre avec la *Valisette franco-allemande*, sachant que la visée des professionnels et celle de leurs formateurs n'est pas de développer des compétences linguistiques.

7.1.3. Activités de langue proposées aux enfants

Les observations que j'ai menées ou dont je me suis servie sont convergentes. La plupart montrent que derrière des discours souvent ou-

verts, qui consistent à dire que l'on veut faire vivre la langue de l'Autre et communiquer, la représentation de l'objet langue et de son apprentissage relève d'approches plus structuralistes qu'actionnelles.

En effet, sont mis en avant des mots, du lexique et des blocs lexicalisés que les enfants ont du mal à reprendre dans d'autres contextes que ceux dans lesquels ils sont apparus. L'accent est davantage placé sur le linguistique que sur le langagier, c'est-à-dire axé sur la norme et l'objet langue plutôt que sur ses usages, comme un échange avec les marionnettes, par exemple. Les enfants sont amenés à répéter, à apprendre par cœur et à reproduire. Un schéma de « cours » s'installe chez plusieurs praticiens de manière récurrente ; ils n'en dérogent plus.

La langue est également l'occasion d'une réflexion sur les mots transparents. Les intervenants cherchent à formuler des consignes simples et à utiliser des mots que les enfants connaissent déjà :

J'essaye toujours de leur parler en allemand avec des mots familiers, enfin assez proches des mots français. « Fotos », alors bah, comme ça, ils ont vraiment l'impression de chercher des similitudes. « Familie », en insistant bien, ça leur permet de trouver « famille ». (enseignante française)

Ben, j'essaye, heu, voilà, bah, « Krokodile », « Tomate », « Karotte », ce genre de mot. Et ils se disent : « Ça y est, je comprends l'allemand ! ». Je me rappelle, après la première séance, ils avaient été voir les copains : « Nous, on parle allemand » [rires], voilà, vraiment très méprisants vis-à-vis des copains. (enseignante française)

Mais voilà, j'utilise aussi des mots qui sont très proches du français pour qu'ils aient l'impression : « Ah oui, c'est facile, oui, on y arrive ». Ça vient d'eux, et pas forcément tout est apporté par la maîtresse, voilà. (enseignante française)

Et puis quand ils ont du mal à rentrer dans la langue, j'utilise vraiment les mots les plus simples : « Papa », « Mama », « das Baby », ce qu'ils ont retenu. Pour essayer que ces enfants qui ont des fois des soucis à l'école soient toujours valorisés au moins dans cette... dans ces séances, voilà. (enseignante française)

La gestuelle est présente de façon inégale selon les contextes. Cela dépend surtout des personnes elles-mêmes. Dans les pratiques avérées, il y a bien présence du geste pour apprendre :

Alors je disais, c'est beaucoup la gestuelle. Quand j'introduis une phrase, une question, voilà, j'écarte les mains : « Wer ist das ? », pour qu'ils comprennent que c'est une question, qu'ils essayent de comprendre bah, quelle question je peux bien poser à ce moment-là. Ou alors « grosser Bruder » (parle d'une grosse voix), « das Baby » (parle d'une voix haut perchée). Voyez, beaucoup de choses, beaucoup de gestuelle. D'ailleurs en général, ils le reprennent. (enseignante française)

Le non verbal et la gestuelle ne sont que rarement exploités au service de stratégies de communication qui viendraient en appui des stratégies verbales, elles-mêmes valorisées. On ne voit que peu de jeux de mimes ou d'activités permettant une réponse non verbale à un input lui-même verbal¹⁴.

Les enfants utilisent peu de gestes et d'expressions de type « *Miam miam* » ou « *Lecker, lecker* » en se frottant le ventre. Les activités de langue se déroulent assis ou debout en ronde, le plus souvent avec un nombre limité de mouvements ou d'actions.

L'action est réservée aux déplacements vers le tableau, parfois on touche un objet, une image, un vêtement pour en indiquer la couleur ou le nommer. Rares sont les manifestations de satisfaction dans la réussite d'une activité. Dans ce cas, les enfants ne disposent pas de la formulation dans la langue cible, de type « *Chic ! / Hourra!* » avec un geste de victoire.

Les chansons apportent un peu d'animation dans leur mise en œuvre. Quelques gestes et jeux de doigts sont perceptibles. Les chansons pourraient donner lieu à des jeux de duos qui encourageraient la co-action, sans pour autant mettre un enfant en difficulté seul face au groupe, ce qui n'est pas pertinent à cet âge.

Le jeu avec les marionnettes qui serait a priori le moment idéal de la construction du discours n'est pas réellement exploité dans toute sa richesse, sans doute faute de maîtrise de la pédagogie idoine. La gestuelle y sert à indiquer les émotions des marionnettes :

J'utilise beaucoup la gestuelle pour faire comprendre, moi. Mais aussi avec Tom. Est-ce qu'il est timide, est-ce qu'il est triste, etc. Le faire comprendre par des mimiques, par la marionnette. (enseignante en France)

¹⁴ De type *Total Physical Response (TPR)* par exemple, sachant que cette approche n'est toutefois pas pratiquée de manière systématique en Allemagne selon les informations recueillies.

Ce sont les moments cependant où les enfants prennent des initiatives à l'improviste :

Rituel de fin de séance : On dit au revoir à Tom

L'enseignante dit : Tom ist müde. Er will schlafen. Wir klatschen ... [gestes]

L'enseignante répète : Tom ist müde.

Enfant spontanément : Moi aussi. (séance en France)

Dans le cas ci-dessus, la spontanéité de l'enfant qui engage le dialogue avec la marionnette n'est pas mise à profit par l'enseignant, qui poursuit son déroulé de séance. En associant un geste n'ayant pas de sens dans le contexte (on applaudit en disant que Tom est fatigué), l'enseignant rompt le charme de la conversation avec la marionnette. On comprend bien qu'il veut faire applaudir la représentation de Tom, mais en termes de communication, ici, le geste n'est pas approprié. Et pourtant l'enfant qui réagit spontanément est bien, lui, en relation avec la marionnette et son aventure du jour. Certes, il ne le dit pas dans la langue cible, mais il donne du sens à la scène. Il est « dans l'histoire » et non dans sa représentation jouée.

Certains professionnels de la petite enfance signalent qu'ils n'utilisent qu'une marionnette, car c'est plus simple (alors que les deux seraient favorables au dialogue), non seulement parce qu'ils ont du mal à jongler avec deux marionnettes et deux langues, mais aussi parce qu'ils choisissent la marionnette de la langue / culture cible :

En fait, au début, ce n'est pas forcément réfléchi mais au fur et à mesure, Lilou avait de moins en moins besoin d'être là, en fait. Je trouvais que voilà, pour eux l'important, c'était de parler avec Tom. (enseignante en France, 2014)

Quand j'étais à Berlin, j'utilisais beaucoup plus Lilou, voilà, puisque c'était vraiment la langue étrangère qu'ils découvraient, voilà. (enseignante française)

Les professionnels de la petite enfance interrogés sur leurs pratiques d'activités de langues disent utiliser des dialogues surtout pour le début et la fin de la séance. Il s'agit de dialogues ritualisés d'accueil et de départ de Tom ou de Lilou, comme ici, dans cette séance en France :

[Rituel de début : On salue Tom et on lui dit comment on va.]

Tom : Hallo ...

[Les enfants répondent chacun leur tour. Ils sont interpellés par leur

prénom.]

Tom : *Wie geht's ?*

Selon les enfants, il y a trois types de réponse : Gut ! Nicht gut ! Nicht so gut !

Tom : *Warum ?*

Enfant: *Ich bin müde.*

Tom : *Schade.*

Un autre type d'initiative a été observé dans une classe où lors d'activités de groupes sans rapport avec la *Valisette franco-allemande*, un enfant se met à chanter une chanson du CD et les autres entonnent derrière lui la chanson en écho. Les enfants se sont appropriés les chansons qui intègrent ainsi leur quotidien sans la moindre stimulation de l'éducateur :

Sans que je leur demande, ils enchaînaient les chansons, voilà. Et même des fois en travaillant, ils se mettaient à entonner. Et là, je leur ai appris la première chanson en allemand. C'est « Laterne, Laterne » pour la fête des lanternes et de temps en temps, je les entends « Laterne ... ». Voilà, ça redémarre pareil. (enseignante en France)

La plupart des activités proposées plaisent aux enfants, bien qu'elles se contentent de proposer de nommer ou de reconnaître du lexique, comme par exemple dans l'extrait suivant, où les enfants sont très intéressés et attentifs, prêts à répondre. Il s'agit d'une activité de rappel des couleurs, avec repérage sur le sapin de Noël des couleurs des boules (une activité de gommettes a été faite avant la séance) :

E montre le sapin et demande : Was ist das?

Élève X : *Sapin*

E : *Auf Deutsch! Ein Tann...*

Tous ensemble : *Ein Tannenbaum.* [Les enfants répètent en chœur.]

E : *Schön !*

La séance continue sur ce registre, en prenant davantage en compte le sapin de Noël. L'enseignante montre le sapin et demande : Was für eine Farbe? Les élèves répondent : Grün!

L'enseignante montre maintenant une boule de Noël et en demande la couleur, les élèves disent : Blau! Puis elle passe en revue plusieurs boules : Und diese Kugel? Les élèves disent chacun leur tour : rot, weiss, gelb. Les élèves connaissent les noms de couleur, ils n'ont aucune hésitation (la 1^e fois, seul « rot » était connu).

L'enseignante poursuit sur le même modèle : Und diese Kugel? Les en-

fants essaient de trouver et proposent rapidement des solutions : blau, rot, orange, grün und weiss und gelb, und rosa (ils essaient de combiner les couleurs pour les boules multicolores). Les enfants, comme leur enseignante, ne manifestent aucune crainte de parler, aucune crainte de se tromper.

L'enseignante continue avec les bougies du sapin : Und diese Lampe? (elle hésite, veut dire « Kerze ») ? Elle donne la réponse : Rot.

Les réactions sont spontanées, rapides, enthousiastes. L'ambiance est agréable, détendue et ludique. Tous les enfants sont massés autour de l'enseignante à côté du sapin. (séance en France)

La représentation d'une langue qui se construirait ainsi, par des activités de reproduction et d'imitation est plus fréquente qu'il ne semble et les activités observées le montrent. L'enseignante le justifie ainsi :

Alors ça, c'est un exercice un peu répétitif que je faisais, poser des questions pour que ça vienne automatiquement le « ja oder nein ». Il y a des mots « Hallo! » à chaque fois qu'on se voit, et même des formules que j'utilise en dehors de la séance d'allemand. Quand ils avaient travaillé « super, prima » et d'ailleurs ils adoraient. Au bout d'un moment, pour que je leur fasse un compliment, il fallait qu'il soit en allemand et pas en français. C'est vrai que du coup, ils étaient très à l'aise avec le « ja oder nein » et puis l'impression de... voilà... de parler allemand et que ça reste quand même facile. Même si c'était juste « oui ou non ». (enseignante française)

Dans le cas ci-dessus, on voit que les enfants commencent (on est en décembre donc assez tôt dans l'année) à vouloir relier des couleurs par des connecteurs, pour décrire des boules multicolores. Ils débordent pour ainsi dire le simple modèle de question-réponse-feedback proposé en tentant de construire du lien entre les informations, c'est-à-dire de produire une amorce de discours (langue outil) plus que des phrases (langue objet).

Le modèle linguistique est la marionnette, l'intervenant ou éventuellement le CD. Ce faisant, le modèle devient la norme, le « bon » modèle de la langue et l'accès à une approche de type essais-erreurs est de ce fait moins valorisé ; il convient de s'approcher du modèle.

Dans le cas ci-dessus, l'enseignante ne s'arrête pas à ses « fautes de langue », comme elle les nomme dans l'entretien qui suit, en parlant de son accent qui pour elle n'est pas « le vrai accent allemand ». Elle les ignore la plupart du temps et n'en est souvent pas consciente. Elle trouve une parade en sollicitant la famille d'un enfant germanophone.

Et voilà, j'avais demandé aux parents de venir pour leur montrer, voilà, quelqu'un qui parle allemand avec le vrai accent allemand parce que j'avais dit que bon moi j'avais un accent, sans doute un gros accent français. Je ne m'en rends pas compte, c'est ça le pire. Mais que j'avais sans doute un gros accent français en allemand. (enseignante français, 2014)

L'insécurité langagière de certains intervenants dans les deux langues a cependant pour effet de limiter leur prise de risque langagière et réduit à son strict minimum le nombre d'activités qu'ils offrent aux enfants et le nombre d'énoncés qu'ils leur proposent.

Les stratégies des enseignants pour contourner leurs propres difficultés en langues sont diverses. Parfois seul leur goût de la langue du voisin suffit à les faire se lancer. Et au fil de leur expérimentation, ils prennent de l'assurance.

Certains enseignants se servent de mots transparents pour leurs élèves et pour eux, mais aussi de stratégies de type « mise en regard des deux langues », comme « en écho » :

Et ensuite par contre, quand c'est un peu trop compliqué, j'ai tendance à dire le mot en allemand quand même et ensuite à répéter la même phrase ou le même mot en français. Pas forcément à dire « Ça veut dire... ». Mais à dire la même chose une fois en allemand, une fois en français. (enseignante française)

Dans le cas suivant, l'une des enseignantes utilise la traduction systématique et régulière. Les enfants y sont habitués, comme si une petite voix les aidait et facilitait leur compréhension. Il s'agit d'un jeu des vêtements et des couleurs :

E : Tom veut poser des questions. Comment on dit « Oui » ?

Enfants en chœur : Ja

E : Et « Non » ?

Enfants en chœur : Nein

E : Eleonore, tu as un pantalon rose ?

Eleonore : Ja.

E : Mathis, tu as un petit frère qui s'appelle Sammy ?

Mathis : Nein.

E : C'est toi qui fais le spectacle ?

Élève interpellé : Nein.

E : Wer ist das ? Ton frère, c'est Dein Bruder.

E : C'est vrai qu'on a offert un cadeau à la maîtresse ?

Elèves en chœur : Ja.

E : Et qu'elle ne doit pas l'ouvrir avant Noël ?

Enfants en chœur : Ja.

E : Tu es le plus coquin de tes 3 frères ?

Élève interpellé : Ja.

M : Tu as une petite sœur Zoé ?

Zoé : Nein.

Tom se déplace vers les enfants assis en rangées sur un banc (il y a huit élèves seulement). Il demande les couleurs des vêtements des enfants.

Tom : Deine Hose ?

Élève interpellé : Rot. Und ein bisschen... grün.

Un élève a du mal avec {scw} (schwarz), l'enseignante le fait répéter (c'est un élève asiatique ; plus tard elle explique que ce son est encore difficile pour lui, mais elle ne veut pas insister).

Dans une autre séance, la même chose se reproduit. L'enseignante utilise souvent les deux langues durant la séance au sein d'une même phrase. En fait, elle utilise des mots clés en allemand :

E : Qu'est ce qu'on a fait comme gâteaux mardi ?

Enfants en chœur : des Plätzchen !

E : Lecker, Tom, il aime bien.

Enfant : Nous aussi on a goûté !

E : C'était lecker ?

Enfant: Ja!

E : Eleonore, tu en as mangé ? C'était lecker?

Eleonore: Ja!

E : Combien tu en as mangé ?

Eleonore : Ein.

E : (ne reprend pas « eins ») Es war lecker oder nicht lecker?

Eleonore : Super!

7.2. Des conceptions très diverses du franco-allemand sur une vaste échelle de possibles

Cette partie qui croise les observations et les pratiques déclarées renvoie de façon privilégiée à la seconde question de recherche posée au début du suivi scientifique de la *Valisette franco-allemande*, à savoir : Que révèle l'usage de la *Valisette* sur le « franco-allemand » ?

7.2.1. Entre « sur-catégorisation » et aménagement d'un « entre-deux »

Deux cas de figure principaux se sont dégagés lors des observations de séances qui ont été menées, sachant bien entendu que tous les groupes n'ont pu être suivis, et que cette vision partielle n'est pas généralisable pour autant. Les observations ont conduit à identifier d'une part une sur-caractérisation de la représentation de l'autre et de son propre rôle dans la médiation et d'autre part l'aménagement d'un « entre-deux » en tant que combinaison des deux univers allemand et français.

La sur-caractérisation de la représentation de l'autre et de son propre rôle dans la médiation, c'est par exemple symptomatique dans le cas transfrontalier lors des formations, où les éducateurs discutent librement de « leur » France et entretiennent de nombreux clichés issus d'une période le plus souvent révolue (l'école d'avant, les punitions, etc.). On trouve également côté allemand le coq gaulois comme mascotte, la scène française avec son rideau rouge comme espace de cours. Pour certains se révèle de manière plus ou moins consciente le désir toutefois affiché de reproduire à l'identique l'Autre, de « faire comme en France / comme en Allemagne », cette attitude résultant d'une affection particulière pour le pays / la langue / la culture mise en valeur, etc.

L'aménagement d'un « entre-deux » en tant que combinaison des deux univers allemand et français, est visible dans l'exemple suivant, où les villes françaises et allemandes sur l'affiche *Viens voir !*, ont été considérées comme « interchangeables » par les enseignants / éducateurs durant les formations. La grande ville et le village pouvant se situer selon eux d'un côté comme de l'autre du Rhin, n'étant pas dotés de caractéristiques les opposant. C'est également visible lorsque l'enseignant / intervenant fait des « ajouts spécifiques » au groupe constitué du fait des spécificités de certains enfants, notamment en termes de pluralité des langues. Par exemple lorsque des enfants parlant d'autres langues à la maison sont dans le groupe, l'enseignant / éducateur fait souvent appel à leur langue d'appui pour faire dire un mot, une expression dans la langue de l'enfant et intéresser ainsi les autres à son univers propre, autant qu'à l'univers franco-allemand porté par les deux marionnettes et objet de la séance.

Le second cas s'avère être le plus fréquent dans nos observations, tant en Allemagne qu'en France. Cette conception du franco-allemand est – entre autres – apportée par les activités authentiques induites par la *Valisette*, mais également par l'espace offert aux enfants dans le processus (questionnements, liberté de parler de soi, etc.) qui donnent accès à

des situations où les langues et les cultures ont leur place, sans que l'on ait l'impression de « perdre du temps » avec elles, de se décentrer d'un quelconque objet d'apprentissage. La parole étant plus libre, les enfants apportent des éléments de leur vie familiale (donnent des mots de leur langue, chantonnent, expliquent les fêtes, etc.) et les enseignants et éducateurs les questionnent également davantage.

La dimension culturelle est souvent négociée comme une liste de thématiques. Mais leur usage peut faire appel au vécu des enfants. Dans ce groupe par exemple, les enfants ont une « pochette allemande » (on est en France) et font une séance de classement et de rangement du « coin dessins » :

Enseignant : ... [montre des documents produits par les enfants] Ça, c'est à mettre dans votre pochette ! Il distribue des photocopies de moments forts de la période (novembre et décembre). Les enfants ont une pochette allemande avec leur photo et rangent les documents dans l'ordre chronologique des activités faites durant le trimestre.

Enseignant : Là, c'est quand on est allé au musée Bourdelle. Voilà tout ce qu'on a appris en allemand. Là, c'est les ours berlinois sous la Tour Eiffel. Là, c'est le papa d'Elo et ses chansons. Là, c'est le dessin de Tom. Les enfants regardent et se remémorent les activités et les sorties. Ils commentent en français.

7.2.2. La variété linguistique au sein des groupes

Les enfants issus des deux cultures, française et allemande, ont eu des attitudes très diverses vis-à-vis des séances proposées et des deux langues en action.

Dans certains cas, les enfants sont actifs et passent sans mal d'une langue à l'autre. Certains ont pu faire participer les autres à leur double culture en manifestant leur intérêt, voire en aidant l'intervenant, par exemple en répétant ce que dit une marionnette, ou à l'occasion d'un *Flüster-Flüster*, en posant une question, en répondant tout de suite à une consigne par une réaction verbale. C'est le cas par exemple, lors de la séance sur les prénoms en Allemagne où une petite fille de parents français répond pour tous les autres, un peu à l'écart du jeu collectif avec la marionnette. L'éducatrice sort Lilou de la *Valisette* et s'adresse à la cantonade et non à un enfant en particulier : « *Wie heisst du?*/Comment t'appelles-tu ? » demande l'éducatrice. La fillette répond immédiatement, comme pour elle-même, bien qu'elle ne soit pas directement concernée

par la question adressée à tous collectivement (ce qui est, notons-le, plutôt peu engageant et non communicatif) : « *Marion* ». Elle ne dira plus rien ensuite. Aucune autre situation proposée n'aura de sens pour elle.

Dans d'autres cas, les enfants se placent en retrait, du moins en apparence, et restent mutiques. Par exemple, dans une école maternelle en France, bien que comprenant tout à fait ce que dit son enseignante, le petit Theo, dont la maman est allemande, ne veut pas dire « *Guten Morgen* » (le « bonjour » du matin en allemand) lors du rituel d'accueil qui lui est pourtant familier. Theo se soustrait à la demande et regarde ailleurs, s'installe dans le mutisme en dépit des sollicitations de l'enseignante. Il ne voit aucune raison de dire « *Guten Morgen* », alors qu'il a déjà passé une partie de la matinée avec les autres enfants, à faire autre chose au demeurant. Cette formule n'a pas de sens pour lui. Par la suite, Theo est effacé et ne s'intéresse que fort peu au déroulement de l'action. Puis progressivement, il se débloque et finit par ouvrir la bouche. « Il semble tout comprendre et n'avoir pas envie des répétitions », selon une multiplicatrice durant un visionnage de séquence vidéo. Lorsqu'il est ensuite sollicité pour aller au tableau réagir à une affiche de la famille, il répond et repart à sa place sans montrer d'émotion particulière. L'analyse qui en est faite montre bien le faible degré d'implication de cet enfant qui correspond à l'enjeu qu'il met dans l'activité proposée.

On a l'impression qu'il attend, qu'il attend et d'ailleurs, vers la fin où, comme tu dis, il y a des questions, donc il peut intervenir, et d'ailleurs l'institutrice fait à appel à lui, car je suis convaincue qu'elle sait qu'il va répondre juste. (multiplicatrice, 2014)

Durant la matinée d'observation, Theo est réservé, mais échange avec ses copains. Selon les dires de l'enseignante interrogée, Theo ne se donne pas un rôle dans les échanges (médiateur par exemple, expert, ou autre) et n'a pas ressenti d'enjeu cognitif dans la séance d'allemand, alors qu'il est plutôt actif le reste du temps, surtout durant les moments informels. Les multiplicatrices en tirent des informations pour leur propre professionnalité, comme le montre l'énoncé suivant :

(...) des situations isolées et je trouve ça intéressant de voir qu'on constate que dans la pratique tout de suite on (...). Donc on ne commence pas par regarder ce qui se passe mais on se met tout de suite à interpréter ou à faire des hypothèses, il est Allemand ou il est Chinois ou que sais-je encore ou on ne le remarque pas. Et c'est pour ça que je trouve que c'est très intéressant, parce que je pense que personne

n'avait remarqué ce garçon dans le film et sur les photos on le remarque et on le perçoit d'une autre manière. Je pense que ça peut vraiment être intéressant de l'utiliser pour observer les enfants. (multiplicatrice en Allemagne)

Certains enseignants / éducateurs signalent l'effet « franco-allemand » sur les enfants issus des deux langues. Par l'usage combiné et naturel des deux langues, se révèle pour eux le droit à utiliser la langue de la maison également dans le groupe, à l'école ou à la Kita. Une enseignante française le verbalise ainsi :

Ça a étonné les enfants au début de me voir parler dans les deux langues, parce qu'ils le voient peu ici. Et justement le petit garçon franco-allemand après, il a plus..., comment dire, ça a vraiment éveillé son intérêt aussi à la langue allemande dans notre structure. C'est quand même super, parce que ça s'est fait en 10 minutes, un quart d'heure ! (enseignante en France)

Pour tous les enfants, l'accès à la langue permet de placer leur identité et de se situer dans leur groupe de référence. A cet âge, aucun ne maîtrise la « langue de scolarité », bien évidemment, et l'on ne peut considérer la découverte de la « langue partenaire » comme un apprentissage mais plutôt dans une acquisition concomitante et interactive des diverses langues, la langue de la maison, la langue de l'école et la langue partenaire. On parle en ce sens aujourd'hui d'un « plurilinguisme en herbe » (Behra & Macaire, 2014).

Se crée le plus souvent dans les classes observées un « espace franco-allemand » dans lequel ne règne pas uniquement la binarité des échanges, ancrée dans l'opposition distance-proximité seule, mais où se déploie une ouverture sur la diversité des langues / cultures qui se fédère grâce au franco-allemand.

Cet espace se révèle être un « entre-deux formellement plurilingue » autour du « français et de l'allemand comme langues / cultures porteuses de l'ouverture plurielle ». Cet espace prend en compte un grand nombre de langues / cultures existant dans le groupe d'enfants au gré des années, dont certaines n'auront sans doute pas d'autre existence dans la vie de ces enfants que durant cette année-là. Il n'est pas rare d'entendre :

(...) c'est justement de mettre en valeur ces différences de culture qui sont représentées dans la classe. Une petite fille, une petite blondi-

nette, le papa est suédois et on trouve pas mal de ressemblances avec un Allemand. Elle est toute timide, même si elle devient toute rouge avant de parler. Mais j'ai aussi des Chinois, des Arabes, des Kabyles, des Portugais issus de familles dont les parents parlent portugais, et j'ai dit aux parents de venir intervenir dans la classe et ils étaient contents. (enseignante en France)

La conscience de la diversité et celle de contribuer à la création d'un espace du franco-allemand sont toutes deux visibles dans les entretiens menés avec les enseignants ou éducateurs.

La connotation de cet espace franco-allemand est extrêmement positive et n'est pas figée non plus. Elle continue à questionner les acteurs, au-delà de l'action. Les aspects de formation sur les stéréotypes y sont sans nul doute pour beaucoup.

En mars 2011, la formation des multiplicateurs a débuté à Berlin par un temps sur l'éducation interculturelle qui les a passionnés et a soulevé de nombreux échanges entre eux. Ils ont ensuite sensibilisé les enseignants ou éducateurs à leur tour au fil des formations, en consacrant systématiquement un temps à la découverte mutuelle par l'exemple (parler de son groupe / de sa classe, raconter sa journée, échanger des chansons et des photos, etc.). Si les rencontres entre multiplicateurs ont permis de bien faire entrer en connivence les univers allemands et français, ce ne fut pas aussi évident pour les éducateurs / enseignants, davantage livrés à eux-mêmes, une fois la formation passée, et plus isolés. La *Valisette franco-allemande* prend alors seule le relais, les multiplicateurs ne pouvant pas la plupart du temps suivre individuellement les praticiens. C'est la *Valisette* qui porte l'image du franco-allemand pour ces professionnels.

Ici, par différence avec les approches d'« éveil aux langues », l'objet principal est la langue / culture du voisin en relation avec la sienne propre, la situation est libre et la diversité trouve « naturellement » sa place dans le concert des langues / cultures de la classe, au gré des années, et surtout dans la vie du groupe.

Dans une classe française par exemple, à l'occasion du jeu *tolilo*, les enfants comparent entre eux comment ils font pour le petit-déjeuner et constatent que l'image proposée, celle du croissant pour la France, ne correspond pas à la majorité des situations vécues par eux, les situations pouvant varier pour un même enfant : « Chez moi, c'est jamais pareil ! ». On apprend alors qu'en Allemagne il en va de même, que la variété est ainsi... la norme. Les enfants découvrent que finalement, dans les deux contextes, le petit-déjeuner se ressemble et qu'au sein de chacun des

groupes, il y a déjà des différences.

Au-delà de ces remarques, les enfants manifestent un réel intérêt pour les autres et questionnent les copains sur leurs habitudes, les mots pour le dire, et affichent leur propre savoir plurilingue.

En termes d'intérêt pour les langues et pour le franco-allemand, nous avons constaté que les enfants se situent d'emblée dans une perspective plurilingue. Ils ne hiérarchisent pas les langues, si l'enseignant(e) / l'éducateur(trice) est accueillant et bienveillant. Ils mobilisent leur attention pour apprendre les chansons et comptines, répondre à la marionnette, même s'ils ne communiquent pas directement avec leurs pairs, comme on l'attend souvent d'une séance de langue. (Macaire & Putsche, 2014)

On peut dire que la diversité est un état de fait dont s'emparent les enfants et les professionnels. Cet espace franco-allemand est plus ouvert, peut-être même d'un certain point de vue plus permissif, car il inspire la découverte de l'inconnu et engage une certaine prise de risque de la part des éducateurs / enseignants.

8. Les zones de liberté offertes par la *Valisette franco-allemande*

8.1. Les professionnels de la petite enfance

Dans les propos et les pratiques observées se dégagent quelques espaces de liberté dont peuvent s'emparer les professionnels de la petite enfance. Il s'agit des contenus et thématiques que l'on peut aborder, des scénarii possibles pour des histoires avec les marionnettes Tom et Lilou, et d'activités permettant une plus grande interaction entre les enfants. Toutes ces entrées relèvent d'une centration sur les enfants eux-mêmes plutôt que sur l'objet d'apprentissage proposé.

Les contenus proposés stimulent l'imagination pour leur trouver des compléments :

Il y a plein de choses qu'on n'a pas dans la Valisette et qu'on peut ajouter, nous : montrer les chambres des enfants, les vélos, les jouets, les cahiers, etc. (multiplicatrice, Allemagne)

Il nous faut plus de documents authentiques, et puis on devrait les mutualiser. (multiplicatrice, France)

Dès 2012, des multiplicateurs proposent « un album à double entrée », avec un côté pour Lilou et un côté pour Tom, et au milieu, leur rencontre.

Ce serait plutôt un photorécit avec un texte très court, qui raconterait la journée d'un enfant. Et on aurait le CD audio pour l'enseignant. (multiplicateurs, groupe de travail, 2013)

Dans un atelier proposant l'enrichissement de la *Valisette*, les multiplicateurs suggèrent de fabriquer des posters pour montrer les aires de jeu, la cour de récréation, etc. en en présentant plusieurs, en France et en Allemagne. On veut aussi produire des vidéos pour échanger sur les jeux de cour (il en manque selon les professionnels de la petite enfance), à partir des images de *tolilo*. Ce serait comme « un réservoir de déclencheurs pour ces petites cartes ». Ils évoquent souvent les petites vidéos de l'émission d'ARTE, *Karambolage*¹⁵. Enfin, ils envisagent de s'inspirer d'autres actions menées, comme celle du site des *Grands méchants loups, les reporters qui n'ont peur de rien*, qui s'adresse aux enfants plus âgés (8-12 ans), et qui leur plaît bien¹⁶.

Les scénarii possibles laissent un espace de créativité aux acteurs :

Comme les ressources sont les enseignants / éducateurs et les élèves, on peut leur passer le relais. Ils peuvent fabriquer des histoires. (multiplicatrice, Allemagne)

Si on a un stock de photos, on peut inventer les voyages, les vacances, les aventures de Tom et Lilou. (multiplicatrice, France)

En fait, je trouve qu'on pourrait investir le monde associatif, les activités du mercredi, le temps libre par l'apprentissage¹⁷ de l'allemand. (multiplicatrice, France)

Les thématiques actuellement développées au travers de la *Valisette* relèvent du quotidien scolaire de l'enfant et de l'univers culturel de L2. La

¹⁵ www.arte.tv/guide/fr/emissions/KAR/karambolage

¹⁶ http://mechant-loup.schule.de/index_fr.html

¹⁷ On entendra ici des activités dans la langue cible, en immersion dans un sport ou une activité d'atelier par exemple. Lorsque la multiplicatrice française parle « d'apprentissage », elle utilise le terme le plus courant pour elle. Plus tard, elle dit « faire de l'allemand ».

distance avec le quotidien de l'enfant à la maison ou ses centres d'intérêt reste assez notable. Ce qui intéresse les enfants de 3-6 ans dans leur vécu de tous les jours, c'est de jouer avec les cousins, les voisins, de se faire des amis, de fabriquer des objets, des tours et des châteaux, de dessiner des monstres, des bonhommes et des animaux, de chanter et danser ou courir dans la cour de récréation ensemble, de regarder des albums et d'écouter des histoires qui font peur. Nous voyons là un espace de possibles pour d'autres types d'activités plus interactives adossées à la *Valisette*.

8.2. Les multiplicateurs face aux formations

Du côté des multiplicateurs, dès le début, ceux-ci ont eu envie de faire évoluer la *Valisette*.

L'OFAJ a organisé en 2012 un atelier de propositions pour la préparation d'une formation, s'appuyant sur leur expérience d'une année, sur leur propre formation et sur les questions soulevées et restées en suspens lorsque les formations n'ont pu aboutir.

Il en est ressorti que les multiplicateurs suggèrent de privilégier le travail « en tandems de formateurs ». Selon leurs propos, cela permet d'une part d'agir sur le rythme de la formation avec « davantage de réactivité, de disponibilité », cela confère à la session une « plus grande impression de dynamisme ». Cela permet d'autre part « une analyse et une réflexion » plus soutenues, notamment « au moment de la préparation et de l'évaluation » de la session, mais également « en termes d'animation d'ateliers ».

Le franco-allemand se réalise pour eux dans la coopération avec un autre professionnel et dans l'échange. La plateforme dont ils se sont dotés en est un autre signe, même si elle n'a guère été efficace, pour des raisons techniques et de maîtrise de l'outil informatique par certains semble-t-il. Dans l'intention, en tous cas, il y a eu une volonté de partager ressources et productions nouvelles autour de la *Valisette*.

Au terme d'une année de formations animées dans les deux pays, les multiplicateurs ont éprouvé le besoin de reformuler leurs objectifs. Ils ont ainsi considéré que l'intitulé de la formation a une véritable fonction d'appel :

Les intitulés devraient "ouvrir" au maximum afin de mettre en évidence les orientations et les atouts de la Valisette.

On doit aussi davantage tenir compte des attentes du public.

Ils proposent par exemple comme titre :

Les atouts d'une langue vivante à l'école maternelle/en Kita avec la Valisette : ouverture culturelle, langage, éveil aux sonorités/*Anregungen für die ganzheitliche, interkulturelle und fremdsprachliche Förderung, Lernen durch alle Sinne mit Tom und Lilou.* (séminaire 2012, traduction des multiplicateurs)

Les forces de la Valisette franco-allemande et / ou les priorités qu'ils lui affectent sont ainsi visibles. Elles permettent partiellement de contourner les « difficultés institutionnelles rencontrées », notamment en France, où se développe l'anglais, mais moins l'allemand. Ainsi, les multiplicateurs s'accordent sur les visées suivantes pour les 3-6 ans en structure collective préscolaire avec la Valisette :

Ouverture culturelle, éveil aux sonorités, développement du langage et de l'aisance à l'oral, acquisition de l'autonomie, déblocage, etc./ *interkulturelle Öffnung, Förderung des Hörverstehens, Spracherwerb, Autonomie, Anregungen für die ganzheitliche, interkulturelle und fremdsprachliche Förderung, spielerisch lernen, usw.* (séminaire des multiplicateurs, 2013, traduction des multiplicateurs)

Les multiplicateurs mettent en avant « l'éducation interculturelle et antidiscriminatoire » (*vorurteilsbewusste Erziehung*), comme un axe fort de la formation en référence aux écrits de Mahdokht, Preissing & Wagner (2006) et de Petra Wagner (2013 & 2013b). Les fondements d'une telle approche, basée sur des valeurs humanistes, supposent un déplacement du regard porté sur les acteurs, une évolution de la conception des rôles des uns et des autres, parents, enseignants et éducateurs, enfants, tout autant qu'une prise en compte des différentes langues / cultures de l'environnement et la formation des équipes. L'approche s'appuie sur le projet *Kinderwelten* dont l'une des membres est intervenue au début de leur propre formation, en mars 2011.

Ainsi transparait dans ce projet la volonté de ne pas partir de la langue mais de l'interculturel et de l'enfant. Ils disent vouloir :

ne pas entrer trop vite dans la Valisette et avant, développer l'aspect interculturel, sinon il y a le risque d'être dans une logique d'apprentissage et ce n'est pas l'objectif de la Valisette. (multiplicateurs, séminaire 2013)

Alors que nous avons assisté à des modèles de formation très différents les uns des autres, les multiplicateurs proposent une architecture et un squelette pour des pistes concertées et communes, présentées sous forme de *guide line* : Propositions de pistes pour le déroulement d'une formation (2012) :

- *Kennenlernspiel*/Jeu pour faire connaissance de type « brise-glace » : toutes les activités proposées pendant le stage sont directement transposables pour démarrer avec Tom et Lilou en classe. On prévoira pour chaque transition une chanson, une comptine, un jeu de cour, etc.
- Attentes des stagiaires (permettre à chacun de s'exprimer)
- Présentation du programme de la formation
- L'OFAJ : rôle et orientations/*Schwerpunkte*
- Visionnement de la vidéo de présentation de la *Valisette* (école à Paris) ou une autre vidéo de classe (moins explicite sur les objectifs de la *Valisette*), comme point de départ
- *Vorurteilsbewusste Erziehung* (On notera que l'expression est indiquée uniquement en allemand dans le texte des multiplicateurs)
- Ateliers : *Arbeit mit den Handpuppen*/Utiliser les marionnettes (demander aux participants d'apporter des marionnettes)
- Préparer une bibliographie-sitographie à distribuer

À prévoir : décoration de la salle et organisation spatiale : *Stuhlkreis*/chaises placées en rond, ateliers

Ils ont également suggéré la mise en ligne sur le site de l'OFAJ d'un *Kit de survie de formation à la Valisette franco-allemande*. Il leur semble également utile d'aller voir après la formation comment se met en place la pratique dans le groupe. Certains ont pu le faire, pour les autres la FaQ (foire aux questions) ou un blog permettrait un suivi.

8.3. L'autonomisation des divers acteurs

Au travers de ces actions et intentions, nous faisons l'hypothèse que l'autonomie dont disposent les utilisateurs dans un espace plutôt structuré, celui de la *Valisette*, encadrée par la formation proposée et les échanges sur le modèle de l'OFAJ, est de nature à encourager des actions originales et innovantes et qu'elle est favorable à des choix qui transforment le matériel pédagogique de départ en ressource au service d'objectifs plus larges. Sur ce plan là, le pari est réussi.

Il est également possible de dire après avoir suivi les formations et les acteurs durant deux années que l'enjeu majeur de la conception d'une telle ressource porte sur la diversité des pratiques, condition de l'ouverture au pluriel. Si chaque acteur y trouve ce qu'il est, ce qu'il cherche et y place également ce qu'il porte, la ressource s'enrichit au fil du temps sans la moindre linéarité dans son exploitation.

On peut encourager les auteurs de tels produits à poursuivre dans le sens amorcé par la *Valisette franco-allemande* en ajustant leurs visées non seulement aux publics visés (zones frontalières, dispositifs plus ou moins scolaires), mais également aux praticiens eux-mêmes amenés à utiliser la ressource, notamment en termes d'accès plus ou moins aisés à la maîtrise de la langue et aux conditions d'une communication aisée (répétitions, consignes simples, situations du quotidien, etc.).

La force de la *Valisette* est de permettre de s'en emparer pour des publics et avec des profils et des pratiques actuellement divers. Si l'on part du principe que les groupes vivent dans la complexité, mais que des solutions « simples » (Berthoz) doivent être apportées aux besoins des enfants et aux objectifs visés par une telle ressource, le livret pédagogique peut alors évoluer et se concevoir dans une fluidité semblable à celle de la pluralité des langues où se meuvent L1 et L2 au moins au cœur d'un plurilinguisme, et dans celle de l'approche interculturelle où se construit un espace franco-allemand.

9. Conclusion

La *Valisette franco-allemande* est une ressource commune et unique. Un matériel est toujours figé dans le temps et à plat dans l'espace. Il véhicule des images, qui ne sont pas des stéréotypes pour autant. Ce sont les activités proposées qui vont mettre en ordre de marche le questionnement et la démarche d'intérêt et d'ouverture, ciment de l'éducation interculturelle. Il y a dépassement du matériel par des situations qui font sens pour les enfants.

Si des oppositions entre les dispositifs français et allemands sont apparentes, il n'en reste pas moins que la diversité des pratiques est une réalité qui dépasse une binarité apparente. Une ressource partagée comme la *Valisette* questionne les usages qui en sont faits, en laissant aux acteurs une part d'imaginaire et de liberté dans sa mise en œuvre, pour peu que le guidage soit explicitement adossé à une *episteme* identifiée et à des

suggestions plus variées pour sa mise en œuvre, prenant en compte à la fois les divers publics cibles et les compétences des professionnels de la petite enfance. Au plan didactique, la notion de guidage des professionnels de la petite enfance pourrait se résoudre dans le livret pédagogique qui – outre l'identification de savoirs et de savoir-faire ou savoir-être pour les enfants – aurait entre autres pour mission de contribuer à une pratique réflexive et partagée de la ressource proposée par l'OFAJ.

L'utilisation de la *Valisette franco-allemande* ne relève pas d'un enseignement / apprentissage scolaire au sens français du terme, tel qu'il est employé à partir du cycle 2. L'approche que nous avons observée en France comme en Allemagne, avec des variantes certes, relève d'une éducation interculturelle adossée à une sensibilisation à la langue du voisin. Celle-ci développe de façon conjointe la langue de l'école et intègre les langues de l'environnement (les langues de la maison), non pas avec l'intention de les apprendre, mais avec celle de vivre avec elles et de s'en servir comme tremplin chaque fois que possible pour découvrir le monde autour de soi et pour grandir.

Au travers de cette étude de nature compréhensive et comparative, la *Valisette* s'avère légitime dans son approche de l'interculturel, puisqu'elle propose effectivement un espace ouvert et fluide du franco-allemand dans lequel ont pu se mouvoir les acteurs durant l'expérimentation. Elle montre en revanche les limites actuelles d'une pédagogie de la langue de l'Autre, en pointant les questions de croyances, de représentations des langues et de leurs usages avec des groupe d'enfants de 3-6 ans en contexte institutionnel, que celui-ci soit plus ou moins scolaire, peu importe ici. Si les enfants saisissent de nombreuses occasions de communiquer, leurs éducateurs et enseignants sont moins habiles pour les suivre et engager la communication, se confinant souvent dans des activités pour apprendre. Ainsi, ils privilégient fréquemment une pédagogie de l'imitation et de la répétition, alors que l'on pourrait solliciter chez les enfants des opérations cognitives de haut niveau (questionnements, résolution de problèmes, essais-erreurs ...). De telles limites peuvent se résoudre par la formation, ainsi que par une diffusion, voire une vulgarisation, plus large de la recherche sur le développement du langage et du plurilinguisme dans la petite enfance au moment du passage de la maison à une structure préscolaire. Dans cette étude, ces limites trouvent un écho dans les pratiques observées.

La *Valisette franco-allemande* en tant que ressource commune stimule des pistes d'exploitation diversifiées et ouvertes, engageant la construction du discours et de l'échange interculturel plus que celle de la langue

en tant qu'objet. Ce qui est visé au fond, par ce produit unique, c'est le développement des enfants. Cet objectif dépasse tant la ressource qui veut « aller vers l'Autre » que la formation. Il engage les professionnels de la petite enfance à se saisir de cet atout, à savoir « vivre avec l'Autre et le découvrir tout en grandissant », pour développer des projets interculturels dans des contextes toujours renouvelés et qui leur sont propres.

Références bibliographiques

- Beauvais, M. (2003). *Savoirs enseignés. Question de légitimité*. Paris : L'Harmattan.
- Behra, S., Macaire, D. (2014 sous presse). « Quand la langue de la maison n'est pas celle de l'École : l'agir de l'enfant allophone en classe de maternelle ». Dans Greta Komur et Urszula Paprocka Piotrowska (dirs.) *Éducation plurilingue : contexte, représentations*, Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (4363). Paris : Editions Orizons, série SDL, coll. Université.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London : Sage Publications.
- Lemoine, V. (2014). *Diversités franco-allemandes : Pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*, thèse de doctorat sous la direction de Bertrand Daunay et Fred Dervin, Université Lille 3 (soutenue le 04 juillet 2014, non publiée).
- Macaire, D., Putsche, J. (2014 sous presse) « Enseigner la langue-culture, une contradiction dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en maternelle? Un outil franco-allemand à l'œuvre ». Dans Greta Komur et Urszula Paprocka Piotrowska (dirs.) *Éducation plurilingue : contexte, représentations*, Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (4363). Paris, Editions Orizons, série SDL, coll. Université.
- Mahdokht, A. (2003). *Mit Vorurteilen umgehen und Diskriminierung vermeiden. Theorien und Praxis der Sozialpädagogik*, 2003, 5, 8-11.

- Mahdokht, A., Preissing, C. & Wagner, P. (dir.) (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et anti-discriminatoire dans les lieux d'accueil*. Paris : Éditions Eres.
- OFAJ (2011). Présentation de la *Valisette franco-allemande*, texte mis en ligne le 14.01.2011, en ligne : www.ofaj.org/nouveaute-2011-valisette-franco-allemande.
- Puren, C. (2003). *Le champ sémantique de « méthode »*, Cours : La Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche, dossier n°2, Annexe 1, en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.
- Putsche J., Macaire, D. (2015 à paraître). « Hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt? – Förderung von Cultural- & Language Awareness durch die *deutsch-französische Kinderkiste* ». Dans Gisella Ferraresi « Sprachbrückenbauen », *FADAF Tagung*, Bamberg, 2013.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language - A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA, USA : Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). « The usage-based theory of language acquisition ». Dans Edith L. Bavin (dir.) *The Cambridge Handbook of Child Language*, chapitre 5, 69-86. Cambridge, Grande-Bretagne : Cambridge University Press.
- Wagner, P. (dir.) (2013). *Handbuch Inklusion - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, 1. Aufl., Freiburg im Breisgau : Herder Verlag.
- Wagner, P. (2013b): *Inklusive Qualitätsentwicklung in Kitas mit dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*©. Beitrag für www.erzieherin.de (editorial 3.4.2013), en ligne : www.erzieherin.de/inklusive-qualitaetsentwicklung.php.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Tasked-Based Learning*. Londres, Grande-Bretagne : Longman.
- Wörle, J. (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*, Hohengehren, Schneider Verlag.

Gilles Brougère

2 Quelles pratiques avec et autour de la *Valisette franco-allemande* ?

Ce chapitre présente des analyses de la *Valisette franco-allemande* et de son usage en mettant au premier plan la question des pratiques culturelles. Cela conduit d'abord à mettre à distance les questions linguistiques et didactiques ou pédagogiques relatives aux langues qui sont analysées dans d'autres chapitres. La *Valisette* est prise ici à la fois comme un objet culturel issu de la réification de pratiques et comme le support de pratiques culturelles elles-mêmes dans le cadre d'un répertoire de pratiques largement préexistant à la *Valisette*. Mais celle-ci peut permettre d'élargir, d'enrichir le répertoire de pratiques (du fait, entre autres, de la présence des marionnettes).

Les pratiques culturelles sont entendues ici dans une acception large et renvoient à plusieurs dimensions. Il s'agit d'une part des pratiques pédagogiques propres à l'école maternelle française et au jardin d'enfants allemand qui déterminent l'usage (ou le non usage) de la *Valisette*. On peut considérer que chaque institution renvoie à un répertoire de pratiques (Rogoff *et al.*, 2007) qui lui est propre et diffère de l'autre (même s'il peut intégrer des pratiques semblables) jouant ainsi un rôle dans l'appropriation de la *Valisette* au sein de ces structures. On peut également évoquer les pratiques liées à l'usage de la langue (française ou allemande) dans ces structures préscolaires et qui varient selon la présence ou non de locuteurs de la langue du partenaire. La présence de locuteurs francophones ou germanophones renvoie à des pratiques culturelles relatives à la langue spécifique qui peuvent ou non entrer en conflit avec les pratiques sous-tendues par la *Valisette*. En effet la *Valisette* elle-même dans sa conception et son résultat présente, réifie des pratiques qui peuvent s'accommoder plus ou moins de tel ou tel répertoire local propre à la structure préscolaire. Enfin, dans les formations comme dans les usages de la *Valisette*, des pratiques culturelles se donnent à voir, en particulier à travers deux éléments essentiels, les marionnettes et les chansons.

Ce chapitre a pour but de présenter et d'analyser cette diversité de pratiques à partir desquelles il sera possible de comprendre les logiques d'appropriation de la *Valisette* et les tensions entre ce qui peut être pensé par certains comme le « franco-allemand » et les répertoires locaux de pratiques.

1. Quelques éléments d'ordre méthodologique

Ce chapitre s'appuie sur des données hétérogènes, du fait de la diversité de ce qui a été donné à voir et à entendre :

- Observation de deux formations (l'une en France sur trois journées, l'autre en Allemagne sur une journée).
- Observations à plusieurs reprises de deux classes parisiennes utilisant la *Valisette* pendant l'année scolaire 2011-2012 (une demi-journée a été entièrement filmée dans une des classes).
- Entretiens avec les enfants de ces deux classes et questionnaires remplis par une partie des parents.
- Entretien avec un enseignant ayant participé à la période de test de la *Valisette*.
- Observation de quatre jardins d'enfants en Sarre (dont l'un à deux reprises) avec une seule observation d'une séance utilisant la *Valisette*.
- Deux observations (dont une filmée) dans une autre classe parisienne en 2012-2013 et analyse du film réalisé.
- Deux entretiens avec deux enseignantes parisiennes à partir du film réalisé dans leur classe.
- Deux observations dans une *Kita* de Berlin (dont une avant l'usage de la *Valisette*) et analyse du film réalisé dans la même *Kita*.
- Un entretien collectif avec les enseignant(e)s d'une école à Paris ayant suivi la formation sans donner suite, si ce n'est de façon très limitée.
- Entretiens collectifs avec des multiplicateurs à Strasbourg et à Bonn.
- Observation des réunions de multiplicateurs.

Il importe de noter au préalable la dissymétrie, significative, des données.

Du côté français, il s'agit d'enseignantes françaises souhaitant développer une sensibilisation à l'allemand dans le cadre de leur activité « ordinaire » d'enseignement et qui sont à la recherche d'outils pour cela. Selon

des modalités différentes, les trois enseignantes observées s'appuient sur des outils (dont la *Valisette*) pour cet enseignement. L'une est plus dans l'improvisation (elle m'a d'ailleurs dit qu'un inspecteur lui avait reproché sa pédagogie trop improvisée) du fait de son expérience d'enseignement en Allemagne, les deux autres sont plus dans la préparation de séquences très organisées.

Du côté allemand, il s'agit d'éducateurs/trices francophones et pour la majorité d'entre eux/elles français (aux statuts différents, mais pour les Français vivant en France, seul un éducateur togolais vit en Allemagne) recrutés par les jardins d'enfants directement ou indirectement pour assurer une présence francophone dans cette région frontalière. Leur travail consiste à faire la même chose (disent-ils/elles) que leurs collègues allemand(e)s, mais en parlant français. La nécessité d'un matériel pour cela n'est pas évidente, de même que l'utilisation de la *Valisette*, d'où la difficulté à observer sa mise en œuvre. Seule une scène observée à la *Kita* de Berlin (avec une éducatrice allemande parlant très peu le français) échappe à ce schéma) mais on y voit au contraire la très grande présence de l'allemand et la difficulté à mener une activité en français. La scène filmée dans la même *Kita* est assez proche à ceci près qu'un éducateur français peu intervenant est également présent.

A la différence toujours très forte entre école maternelle (parisienne) et jardin d'enfants (sarrois ou berlinois) s'ajoute la différence du statut de la langue étrangère et des modalités de sa présence. Mon hypothèse est que la dissymétrie n'est pas liée uniquement au hasard des contacts du chercheur mais à la situation, qu'elle révèle des difficultés à utiliser la *Valisette* en Allemagne aussi bien là où le français est présent que là où il est absent.

Ces analyses associent des interprétations (les voix des enseignant(e)s, des multiplicateurs/trices, des formateurs/trices, des enfants, des parents) et des observations (d'objets et de pratiques). Il me semble important, malgré les difficultés rencontrées, de recueillir la voix des enfants et de la prendre en compte. Il ne s'agit pas de découvrir une vérité quelconque sur la *Valisette* mais d'en saisir la logique entre pratiques culturelles mises en œuvre et interprétations de ces pratiques culturelles, le discours sur la *Valisette* et ses usages étant lui-même une pratique culturelle.

Les enseignant(e)s français(e)s sont identifié(e)s par la lettre F suivie d'un numéro, les éducatrices et éducateurs allemand(e)s (ou travaillant en Allemagne s'il s'agit de Français(es) ou de francophones) sont identifié(e) s par la lettre A suivi d'un numéro.

2. Entre école maternelle française et *Kindergarten* allemand, des répertoires de pratiques différents

2.1. Du côté du *Kindergarten*

Si ces différences de répertoires de pratiques pédagogiques n'expliquent pas nécessairement ce qui se passe en chaque site, il n'est pas aisé de trouver des situations symétriques et donc d'effectuer des comparaisons. En effet, difficile de constater une plus grande différence entre des systèmes préscolaires (ou tout au moins ceux concernant les 3-6 ans) qu'entre les systèmes allemand et français. Parmi toutes les situations que l'on trouve au niveau international et que l'on pourrait répartir sur une échelle du plus formel (le plus proche de l'école élémentaire ou primaire) au moins formel (le moins structuré), France et Allemagne occupent sans doute les positions extrêmes. Cette question étant assez documentée, je me contente de souligner que les observations faites en Allemagne contredisent (au moins au niveau des *Kindergärten* observés) l'idée qu'il y aurait une transformation en profondeur qui pourrait réduire cette différence. Nos observations montrent le contraire, en partie au moins. Ainsi, on me dit en Sarre que la pédagogie du jardin d'enfants a évolué pour laisser plus d'initiative à l'enfant. On est moins dans l'offre par le personnel, plus dans la sollicitation par l'enfant. L'enfant est toujours libre de ne pas participer : « Ici c'est très libre ». Comme le dit de façon plus générale une multiplicatrice :

Il y a plus de liberté, d'autonomie de l'enfant. Là, il y avait un enfant qui monte les escaliers (..) qui va en cuisine chercher un bol, le remplit avec de la nourriture. Je me suis dit douah, mais chez nous c'est interdit de chez interdit.

Certes dans la même structure deux fois par semaine, les plus grands ont des activités de préparation préscolaire. Ce peut être du sport, de la motricité. Les stagiaires (dans le cadre de leur formation par apprentissage) doivent présenter deux fois par semaine une activité d'offre. Mais il est clair que celle-ci ne doit pas être trop présente et conduit, nous le verrons, à limiter l'usage de la *Valisette* qui relève d'une offre plus que de l'initiative enfantine.

A cela s'ajoute l'importance d'une pédagogie de la situation (d'une « pédagogie située » aurais-je envie de traduire, renvoyant à l'idée que la

pédagogie se construit en relation avec la situation, dépend de celle-ci et ne s'impose pas de façon « universelle »).

Ainsi selon une multiplicatrice :

Pour moi, l'approche situationnelle (« situationsorientierter Ansatz » en allemand) est l'un des éléments centraux du Kindergarten allemand. Et ça veut dire qu'il faut que je filtre les idées des enfants et... Ça peut être après les vacances, les enfants ont été dans différents pays et là, on peut peut-être introduire Lilou qui vient de France et qui est en vacances en Allemagne, on peut alors introduire des choses, montrer des photos et peut-être aussi l'introduire ainsi dans le quotidien. Mais avec le matériel (...), avec la plupart des choses, c'est difficile de travailler de manière situationnelle.

Les deux dimensions évoquées, l'importance de l'initiative enfantine et l'approche situationnelle, vont de pair pour partir de ce que fait et vit l'enfant, limitant la construction de situations qui viendraient de l'enseignante ou du matériel qu'elle utilise.

Si rapprochement il y a entre les systèmes français et allemand, il se fait au niveau de la fréquentation dont l'augmentation se traduit d'une part par l'ouverture de sections nouvelles pour faire face à l'arrivée d'enfants plus nombreux (y compris pour les moins de 3 ans) et d'une présence des enfants pour la journée entière et, moins souvent, pour la seule matinée.

2.2. Du côté de l'école maternelle

Du côté français, les observations confirment le mouvement de formalisation croissante observé depuis plus de 20 ans : limitation du jeu libre souvent réduit à un moment toujours plus court lors de l'accueil et à un accès sous forme de récompense pour ceux qui ont fini leur travail, valorisation d'un jeu dirigé en fonction des attentes des enseignantes, importance du travail sur fiches (qui est certes présent en Allemagne pour les plus âgés mais de façon plus souple et limitée) et rôle central des consignes, c'est-à-dire de l'impulsion et d'un cadrage précis donnés par l'enseignante.

Cette différence est perçue par les enseignant(e)s français(es) interrogé(e)s en particulier s'ils/elles ont une expérience en Allemagne. Ils/elles disent préférer la façon française de gérer l'éducation des 3-6 ans, même s'ils/elles peuvent apprécier certains aspects des *Kindergarten* (tout particulièrement le ratio adultes / enfants et la qualité des espaces et des aménagements). Au-delà des points positifs plutôt matériels, sont critiqués

l'absence d'écrit et d'objectifs à ce niveau, mais surtout le fait que

du point de vue de la mise en place des apprentissages, on ne voyait pas... nous on est tenu à une progression, à suivre des programmes bien établis. Y'avait aucune progression aucune programmation. De semaine en semaine, chaque semaine comparée à la semaine d'après, mais pas de programmation sur l'année. (F1)

Le problème déjà perçu dans une autre recherche comparée (Brougère, 2010) est la question de l'invisibilité des apprentissages en Allemagne, ce qui conduit à considérer qu'ils sont absents, le problème étant qu'en fait c'est l'enseignement qui ne se voit pas, or c'est à l'enseignement que l'on semble en France juger de la présence ou non d'apprentissage.

Une autre enseignante ayant travaillé plusieurs années en Allemagne et mettant en œuvre la *Valisette*, développe la critique suivante : « L'Allemagne est trop centrée sur le désir de l'enfant, la conscience de soi [sic], l'envie, "je fais comme je veux". » (F2) Quand elle a fait des cours de français en *Kindergarten*, elle a pris le contre-pied, introduisant une logique à la française. Ce cadrage, dit-elle, a eu un grand succès. Le séjour en Allemagne, loin de conduire à une remise en cause de la pédagogie française, peut la conforter.

Une autre enseignante observée à Paris a participé à l'accueil d'éducatrices allemandes dans le cadre d'un échange lié à la mise en œuvre de la *Valisette*.

Les éducatrices allemandes s'attendaient à pire. Elles sont plus portées sur le jeu libre, leurs activités sont plus libres, moins structurées. Elles ont souligné que c'était trop dense, que les enfants étaient surchargés. (F3)

Une quatrième enseignante parisienne (F4) a passé une année en Allemagne et a trouvé que les *Kitas* avaient un « côté crèche ».

Je suis contente de retrouver le système français, plus carré. On doit accepter le système [quand on enseigne en France]. J'aime bien que les choses soient plus organisées. À Berlin, je trouvais le temps long en observation, on préfère mettre les enfants en action.

Si elle a rapporté quelques idées de son séjour allemand, elles touchent la périphérie de l'action pédagogique (moduler sa voix, par exemple) et non son centre. Là encore elle a fonctionné de façon plus proche de la France : elle a demandé un groupe fixe en Allemagne, en refusant le prin-

cipe de la liberté de choix. Elle y a utilisé les deux marionnettes portant chacun une langue et a demandé aux enfants de la corriger en allemand.

On peut ainsi voir combien le système français revendique une dimension scolaire, mais peut parfois reprocher à des éléments de la *Valisette* d'aller trop vers l'écrit et le CP. Entrer dans l'écrit, ce n'est pas y être installé, il y a un équilibre à trouver.

Ainsi une multiplicatrice française travaillant en Allemagne traduit bien dans une anecdote le contraste entre les deux systèmes.

Effectivement, c'est totalement différent. C'est vrai que lorsqu'on arrive avec nos « acquis français », on arrive et on s'attend à ce que le maître est là, les enfants sont bien assis [...]. Et puis là, on les voit comme ça et on les voit sur les bancs presque debout et on a le professeur allemand qui laisse faire et bien sûr on peut pas intervenir sur le coup et c'est vrai que ça perturbe. En tout cas, moi, il m'a bien fallu deux semaines pour m'imprégner de tout ça parce que vraiment c'était difficile. Mais en fin de compte, c'est quelque chose qu'on apprivoise très, très vite. Et on arrive à mettre une balance. C'est-à-dire qu'effectivement on peut jouer en leur disant, c'est pas moi, ça vient pas de moi, mais c'est le professeur allemand qui avait dit un jour quand j'étais encore dans le projet Trilingua¹ donc elle était tout le temps avec moi. Elle dit, il y avait un brouhaha horrible et je me disais, c'est pas possible, et elle dit en allemand : « Oh, c'est pas bien, vous avez pas honte, je veux que vous deveniez des élèves français parce que maintenant c'est le cours de français ».

2.3. Initiative enfantine et immersion

Le système allemand se définit volontiers par opposition au scolaire. Ainsi, lors de la formation de Sarrebruck, à propos d'une activité en français, une éducatrice française dit : « On part des livres, d'Internet, on joue, on chante, il n'y a rien de scolaire là-dedans. Cinq groupes, deux crèches et trois préscolaires. La journée : jeu, faire une ronde. » Quelle place peut avoir la *Valisette* dans cette organisation, d'autant plus que l'on souhaite donner le plus de place possible, comme nous l'avons vu, à l'initiative des enfants. Lors de la même formation, un éducateur évoque le partenariat avec une école maternelle en France : « On y est allé trois fois, c'est important qu'ils voient la différence avec le système français, la première

¹ www.cg57.fr/trilingua

fois, c'est très choquant pour eux. ». Cette différence peut être vécue et repérée par les enfants eux-mêmes et les parents qui les accompagnent.

Autre stratégie en région frontalière française qui consiste à faire vivre aux enfants de l'école maternelle l'expérience du jardin d'enfants selon une multiplicatrice :

Donc, tout ce qui est la vie ou comme je disais, chez nous, ce qui se fait, c'est qu'ils font une journée « wie im Kindergarten ». C'est-à-dire : « Ouais ! Aujourd'hui, on s'assoit pas à table, on prend pas un crayon. » Enfin, je caricature, [une autre multiplicatrice : « A peine »] [rires]. Où on va, où les gamins vont choisir les ateliers, il n'y aura plus le groupe classe. Il y aura les groupes d'enfants. Donc, par ces choses-là, on leur transmet le côté culturel.

La traduction de cette pédagogie pour le français, au moins en situation frontalière, est l'immersion : « Les apprentissages les plus performants se situent entre 0 et 6 ans. L'enfant va assimiler à ce moment. Dans le *Kindergarten* c'est de l'immersion, cela devient naturel, l'enfant n'a pas l'impression d'apprendre », dit une formatrice. Il n'est pas étonnant que les Français ne voient pas l'apprentissage, il n'a pas à être visible ou pour le dire autrement : moins il est visible, plus il est valorisé. Une multiplicatrice présente ainsi cette logique :

Nous, personnellement, on parle pas d'apprentissage. On parle plus d'immersion, de bain. Enfin, immersion, c'est encore un grand mot. De bain linguistique, enfin, d'exposition à la langue et c'est ce temps d'exposition à la langue et cette répétition à la langue et cette redondance qui revient...

Dans ces conditions, face à une logique éducative informelle et à une stratégie de l'immersion, la *Valisette* peut poser problème. Soit le français est présent, mais l'usage de la *Valisette* n'est pas évident dans une logique immersive, soit le français est absent, mais la pédagogie accepte mal des éléments trop formels.

Par exemple un groupe observé va dans la salle de sport : courir au son du tambourin puis se livrer à des jeux libres à partir d'installations permettant de grimper, sauter, glisser. Chaque élément est indépendant, il n'y a pas de parcours pré-construit par l'éducatrice. Les enfants font ce qu'ils veulent, aucune consigne n'étant donnée (parfois des règles de sécurité sont énoncées ou rappelées). En revanche, les éducatrices disent accorder une grande importance à l'observation et l'éducatrice française parle « na-

turellement » français sans chercher à dispenser un enseignement.

De plus, comme le dit une éducatrice, on fait au jour le jour. Il n'y a pas de projet global, chaque classe faisant ce qu'elle veut de façon à être au plus près des demandes et initiatives des enfants. On perçoit comment le système rend difficile la programmation (cela a été également observé dans une *Kita* de Berlin, et renvoie à une suspicion par rapport au pouvoir de l'adulte programmeur).

Il est intéressant de noter combien les éducatrices françaises défendent le système allemand où elles travaillent mais peuvent également en souligner l'aspect extrémiste, même si elles n'ont jamais enseigné en école maternelle française. On sent chez elles une tension qui renvoie à une dimension culturelle sur laquelle s'appuie la différence des pédagogies dans la relation de l'adulte à l'enfant, dans le rapport à l'apprentissage.

Ceci dit, il ne faut pas sous-estimer les différences entre jardins d'enfants, les variations à l'intérieur du modèle. Dans tous les cas, le jeu libre reste la base et au-delà du jeu libre, l'initiative de l'enfant pour des activités qui ne sont pas toutes des jeux (lire, dessiner). La différence est dans l'importance et la forme de l'offre d'activités structurées. Il semble y en avoir toujours pour les plus âgés, ceux qui vont rentrer en élémentaire. Au-delà, on peut percevoir une variabilité selon les structures. Un des jardins d'enfants visité tend à offrir des activités (en particulier en français), alors que dans d'autres les éducateurs français doivent se glisser dans le fonctionnement ordinaire sans pouvoir toujours offrir des activités. Cependant le statut particulier du français conduit à accepter l'exception d'une offre au sein d'une logique qui est plutôt celle de la demande de l'enfant.

Alors qu'en France des consignes peuvent être données pour l'ensemble des activités faites en parallèle sans possibilité d'y échapper, qu'elles se fassent en présence ou non de l'enseignante, dans les *Kindergärten* observés il n'y a consigne qu'avec la présence de l'éducateur/trice à même de guider l'activité. Ou l'enfant a l'initiative ou bien il a accepté la proposition d'un adulte et il fait avec celui-ci.

On voit les réserves, les difficultés, les questions pour implanter la *Valisette* en Allemagne. En effet dans un système ouvert, peu structuré il n'est pas facile de mettre en place une activité structurée. Le cercle du matin semble le lieu approprié. Mais beaucoup d'interrogations demeurent. On ne se pose pas les mêmes questions en France et en Allemagne. On peut parfois faire les mêmes choses, mais les questions posées (par exemple en Allemagne sur la nécessité ou non de faire des activités structurées) sont différentes.

Si le terrain se dérobe parfois en Allemagne, s'il est difficile d'observer

la *Valisette*, on ne peut considérer que cela relève du hasard. La *Valisette* ne correspond pas vraiment à la logique des éducateurs français ou francophones en poste en Allemagne et semble mise à distance par les éducateurs allemands ou germanophones. Ainsi un éducateur avec qui j'avais rendez-vous ne me montrera pas l'usage de la *Valisette*, sans m'expliquer pourquoi. Je le verrai en revanche utiliser le « science lab » de Siemens qui a la forme d'une boîte proche de la *Valisette* et pour lequel il a suivi une formation. Mais la différence est qu'il s'agit d'offrir aux enfants un espace d'exploration, de découverte qui semble plus conforme à la logique pédagogique du *Kindergarten*.

La discussion avec un éducateur français travaillant en Allemagne (A1) conduit à l'idée que ce que propose la *Valisette* est, du point de vue allemand, très structuré, difficile à mettre en œuvre à l'exception des plus âgés (5 / 6 ans). Comme le dit une multiplicatrice allemande : « Mes élèves l'ont trouvée trop française, la *Valisette*. Les jeux, ça implique une manière trop formalisée d'apprendre ».

Il en résulte qu'en Allemagne la *Valisette* semble plutôt appropriable par les premières années de l'école élémentaire, comme en témoigne la présence des enseignant(e)s de ce niveau aux formations. La logique sous-jacente serait qu'il y aurait plus de proximité entre une école élémentaire allemande et une école maternelle française qu'entre celle-ci et le jardin d'enfants. C'est ce que dit d'ailleurs F4 dans un entretien : « En fait, nous, si on explique comment on travaille, on correspond peut-être plus à une "erste Klasse" de "Grundschule", à un CP allemand. »

3. La *Valisette* et la question de la différence culturelle

De ce point de vue, proposer le même matériel à des systèmes aussi différents relève du défi ; on ne peut *a priori* attendre le même intérêt, la même appropriation, le même usage. De façon plus générale, on peut se demander si, en dehors des marionnettes qui correspondent à une pédagogie assez présente en Allemagne, la *Valisette* n'est pas marquée par une vision française de la pédagogie préscolaire.

3.1. L'offre en tension proposée par la *Valisette*

Certes la *Valisette*, et c'est ce qui fait son originalité et sans doute son unicité, concerne non seulement deux systèmes préscolaires différents

(alors que très souvent le matériel est conçu en référence à un système ou au moins adapté pour lui) mais deux langues. C'est le même matériel qui doit permettre l'initiation au français en Allemagne et à l'allemand en France. Cette position de principe à l'origine du projet est en conformité avec la logique même de l'OFAJ. D'emblée, le matériel s'inscrit dans une logique interculturelle, au sens où les cultures de chacun des deux pays ne sont pas présentées isolément mais au regard l'une de l'autre. En cela, c'est une *Valisette franco-allemande*, mettant toujours les deux langues et les deux cultures en relation.

La *Valisette*² visant une sensibilisation assume au départ de ne pas s'adresser aux structures bilingues dont les objectifs vont au-delà de la sensibilisation. Il s'agit de permettre un premier contact avec la langue, de donner envie d'aller plus loin. Le projet a pour objectif de dégager les différences et similarités culturelles et d'entraîner la conscience linguistique, de proposer un objet commun à des enfants d'origines diverses, tout en se gardant des clichés. Sur chaque thème s'articule une dimension culturelle et linguistique, avec l'utilisation de mots similaires. L'idée de proposer deux personnages de fiction qui jouent un rôle de médiation, un Français et un Allemand auxquels les enfants peuvent s'identifier, est un élément essentiel du projet. Cette logique du personnage est présente certes dans la fiction destinée aux enfants, mais également dans la pédagogie où elle a été utilisée pour les livres de lecture mais aussi les apprentissages de langue étrangère. On invite l'élève à se projeter dans un personnage pour être motivé dans l'apprentissage de la langue de l'école ou d'une langue étrangère. L'originalité est dans la modernisation du procédé en en faisant des marionnettes, en les traitant de façon novatrice au niveau du dessin, entre caricature sympathique et réalisme. Cela permet à ces personnages d'être reconnaissables, d'avoir des caractéristiques fortes sans sortir tout à fait du monde quotidien (par opposition aux animaux anthropomorphisés largement utilisés dans les structures préscolaires).

L'idée à l'origine était moins d'apprendre une autre langue, que de sensibiliser à d'autres langues et cultures en général par le biais du contact avec la culture allemande / française. Mais le projet ne pouvant viser tous les objectifs abandonne l'approche interculturelle au profit d'une sensibilisation linguistique et d'une initiation ludique à l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. On peut se demander si le choix linguistique ne conduit pas à rendre moins forte la dimension culturelle.

Ce choix peut être l'objet de critiques comme celle d'une multiplicatrice :

² J'utilise dans ce paragraphe et les suivants des informations (entretiens, comptes rendus de réunions) sur la conception de la *Valisette*.

L'autre question adjacente que je me poserais, c'est l'interculturalité, d'accord, mais pourquoi privilégier seulement la comparaison France / Allemagne avec des tout-petits ? Moi, je trouve que c'est un peu ce qui bloque dans des régions qui ne sont pas proches de la frontière et qui ne donnent pas un sens à un apprentissage sur l'interculturalité aussi intense qu'on peut être amené à le faire avec la Kinderkiste. [M3 : C'est clair !] Donc, il y a une demande plus vers une interculturalité plus large.

La *Valisette* met donc l'accent sur la langue, moins sur la culture et met de côté la diversité des langues parlées dans les structures françaises ou allemandes. Reste que cette approche plutôt linguistique s'exprime à travers des mises en scène culturelles, à commencer par celles du jardin d'enfants et de l'école maternelle. Deux images présentent chaque institution. Attentivement lues, elles mettent en évidence un certain nombre de différences en termes d'organisation spatiale (tableaux et tables plus présents en France) et temporelle (la cour est vide en France, alors qu'elle est utilisée en parallèle par un groupe en Allemagne). On pourrait dire que ce n'est pas sans tourner au cliché, mais c'est pourtant loin d'être faux et d'une certaine façon, la différence est atténuée par la présence dans la classe française de deux enfants jouant dans un coin.

La différence culturelle est mise en scène à travers des images qui la réifient (mais est-il moyen de faire autrement ?). La différence culturelle n'est sans doute pas visible au premier degré, elle se joue à travers des valeurs, des façons de dire, de sentir et ressentir et le matériel la transforme en images. Ce qui rend les choses complexes, c'est que le fait d'avoir des répertoires de pratiques différents n'empêche pas d'avoir des pratiques identiques, et c'est le cas des structures préscolaires. On peut y faire la même chose, mais pas tout à fait de la même façon, sans donner le même sens aux actions identiques.

On découvre ainsi à travers la *Valisette* de multiples tensions, sans doute inévitables dans un tel domaine :

- une logique plus en adéquation avec une approche structurée de la pédagogie que l'on a plus de chance de trouver dans une école maternelle française que dans un jardin d'enfants ;
- une approche qui donne la priorité à la sensibilisation linguistique et l'apprentissage précoce d'une langue sans pour autant renoncer (ce qui serait de toute façon impossible) à la sensibilisation aux cultures ;
- une volonté d'éviter les clichés et le traitement matériel de l'immatériel qui peut difficilement éviter des clichés qui ne sont pas pour

autant faux mais tout au plus réducteurs de la complexité du monde dans lequel les enfants vivent aujourd'hui.

Ces tensions ne sont pas à analyser comme des points critiques, mais plutôt comme des éléments constitutifs de la *Valisette* et sans doute incontournables ; on peut certes choisir une autre voie mais la tension sera toujours là.

3.2. Usage de la *Valisette* et question de la différence culturelle

La dimension culturelle de l'approche, l'idée de découvrir une culture autre est légitime et même pour certains essentielle.

Pas opposer et n'avoir une visée comparatiste mais euh... mais montrer euh... je prends toujours l'exemple du petit déjeuner, mais c'est ce qui les avait le plus marqué, deux petits déjeuners différents, qu'est-ce que vous remarquez, ben il y a pas les mêmes aliments, mais alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire. Ben celui-là il est pas du même pays que nous. Ah bon Mais d'où est-ce qu'il pourrait être. Y'a un qui nous a dit ça peut pas être un pays du Maghreb ou... parce qu'y a du saucisson dedans. Donc c'est un pays où les gens mangent beaucoup de porc. Première réflexion qui a été faite c'était ça. Bon Pourquoi pas. Et y'avait toujours... on avait fait le principe de Karambolage, l'émission d'Arte, c'est-à-dire qu'il y avait toujours un petit indice qui montrait que l'on était soit en Allemagne, soit en France. Et là sur le petit-déjeuner c'était la boîte de chocolat avec la grenouille. Y'a une grenouille comme ça en allemand, je me souviens plus exactement de son nom, je crois que c'est Moutsi qu'elle doit s'appeler et c'est une boîte de chocolat et cette grenouille allemande qui est dessus et ça ça n'existe pas du tout en France. Ils ont identifié, ils identifiaient à partir du culturel et une fois qu'ils avaient identifié dans quel pays ça se passait, à quel moment c'était on pouvait repasser au linguistique. Ça on le dit comme ça. Je vais vous raconter une histoire en lien avec ça. Là on racontait l'histoire en allemand. Tiens moi j'ai reconnu ce mot, on dirait qu'on parle de telle chose. Bon et ainsi de suite. La part du culturel était au moins équivalente sinon prédominante par rapport au linguistique. Ça reste une initiation et une sensibilisation ; on leur apprend pas à parler allemand. On les sensibilise à la langue allemande. (F1)

Cependant la mise en scène de la différence culturelle par le matériel de la *Valisette* pose problème à plusieurs niveaux, qu'il s'agisse de l'idée de cliché ou de stéréotype ou d'une absence d'adaptation à la vie des enfants ou à la situation locale (frontalière par exemple).

Une visée un peu trop comparatiste. C'est-à-dire bon pour les enfants, ce n'est pas aussi parlant, ils n'ont pas vécu autant que nous. Je vais prendre l'exemple du poster qui est un poster en forme de lunettes où on voit dans un œil une ville allemande, dans un autre œil une ville française. C'est très, très cliché, c'est pas aussi évident qu'on le croit, la ville allemande, ça pourrait être à Strasbourg. Je suis alsacien d'origine, je vais en Alsace, je trouve exactement la même ville en Alsace. Bon. Et puis on essaye de comparer un peu trop, on rentre un petit peu parfois dans des clichés, par exemple les Allemands mangent des saucisses et des pommes de terre forcément, c'est l'Allemagne des aliments typiques, il y a autre chose en Allemagne, beaucoup de gâteaux, on pourrait rencontrer des gâteaux. C'est pour ça que je dis que la Valisette, je m'en servirai de base, mais que j'enrichirai moi-même avec autre chose. On va dire, c'est la seule critique, le seul point négatif que je pourrais évoquer. Elle a été très bien construite, très bien conçue, elle est facile d'usage, facile d'accès, même pour des non germanistes mais elle s'appuie parfois un peu trop sur des clichés. Alors je sais pas si c'est inévitable mais j'ai eu la remarque des élèves, alors c'est des saucisses, alors on est en Allemagne. On leur avait tendu un piège avec ça, c'était un barbecue en France par exemple et où est-ce que ça se passe, en Allemagne, pourquoi, y a des saucisses. On mange pas que des saucisses en Allemagne, ils ont quand même une gastronomie assez développée. (F1)

Lors de la formation parisienne, des questions sont posées à l'occasion de la découverte des roues et du jeu *tolilo* : risque de caricature culturelle ou simple folklore comme dans la différence de design des boîtes aux lettres, au détriment de la diversité interne à chaque pays ? Certes les éléments mis en avant ne sont pas faux, mais permettent-ils vraiment une réflexion sur la dimension culturelle ?

Et il est vrai que l'on peut voir sur le terrain une essentialisation des traits culturels : Ainsi F2 dit-elle à un enfant : « Toi tu fais toujours des bisous à Tom. Est-ce qu'il aime les bisous ? » ; une autre enfant dit : « Non », ce qui permet à l'enseignante de poser la question : « Il fait comment Tom pour dire bonjour ? ».

On trouve des traces de cela dans les entretiens avec les enfants qui se prennent parfois les pieds dans le tapis.

Enfant (E) : Pasque Lilou elle boit de l'eau gazeux et Tom y boit pas.

GB : Tu crois pas que c'est l'inverse ?

E : Si.

GB : Et qu'est-ce que vous savez de l'Allemagne ?

E : Les gâteaux !

E : Les pains !

E : Moi je sais comment on appelle « le pain » en allemand.

E : Tom y mange des saucisses au déjeuner.

GB : Et qu'est-ce que vous savez sur l'Allemagne ?

E : Euh, sur l'Allemagne et aussi y a petit [inaudible] en...

E : Et aussi je connais des chansons en Chine.

E : Heu, les enfants là y trempent dans le chocolat et après les parents y disent : « Trempe. »

E : Non c'est dégoûtant les Allemands quand y trempent leur leur tartine dans le pot de chocolat, c'est dégoûtant !

GB : On arrête ? Nan ? Qu'est-ce que tu veux me dire alors ?

E : La maîtresse elle sait parler en allemand. Et on sait qu'ils trempent pas leur tartine dans le chocolat.

GB : Ça vous a marqué, ça !

E : Tom il aime pas les tartines dans le chocolat. C'est que Lilou.

E : Mais aussi sur sa tartine il a de la confiture de rhubarbe.

Cette confusion et inversion, rectifiée par d'autres, est intéressante, le trait français n'étant pas reconnu comme tel par tous les enfants français. Cela pose la question d'une vision datée et adulte sur la différence culturelle. Enfants allemands et français peuvent manger les mêmes céréales au petit-déjeuner.

Lors de la formation sarroise, le matériel de la *Valisette* est considéré par certains comme assez restreint du point de vue culturel. Les objets évoqués sont perçus comme n'étant pas liés à la vie de l'enfant, pas assez quotidiens : par exemple plus personne n'écrirait, ne saurait ce qu'est une boîte aux lettres.

Il y a l'idée sous-jacente que les objets de l'enfance ne sont pas si différents des deux côtés de la frontière, la présence d'Hello Kitty sur nombre de vêtements ne peut que plaider dans ce sens ! Les relevés effectués sur la culture matérielle des enfants dans les deux pays révèlent effectivement la présence des mêmes références sur les T-shirts ou les sacs à dos, Hello Kitty ou Princesses pour les filles, Spider-Man ou Cars pour les garçons. La différence à cet égard est que les éducatrices allemandes laissent entrer

plus facilement cette culture enfantine en acceptant que l'enfant vienne avec ses objets. Ainsi dans un jardin d'enfants, une petite fille arrive avec sa Barbie. L'éducatrice parle à l'enfant de celle-ci avant de s'adresser à sa mère. Un garçon montre son livre / album Cars. Plusieurs enfants le regardent avec intérêt, une éducatrice discute avec lui autour du livre. Cet enfant a également des pantoufles Cars. Une petite fille se promène avec son chien en peluche. Les éducateurs interagissent avec elle à partir du chien. A3 lui montre comment on aboie en français.

Chez certains il y a le sentiment de l'importance d'une culture enfantine commune plus importante que celle, différente, mise en valeur par la *Valisette* et qui ne renvoie pas nécessairement à l'expérience de l'enfant de cet âge.

Cette culture commune peut aussi renvoyer aux ressemblances entre la vie d'un côté et de l'autre de la frontière, surtout quand il suffit de prendre le tram pour passer d'un pays à l'autre. En Sarre, l'idée est plutôt de mettre en évidence ce qui rassemble et non ce qui sépare.

En ce qui concerne Berlin, selon A1, on ne peut s'appuyer sur les différences évoquées car ici tous les enfants sont berlinois (qui constitue la culture commune), quelle que soit leur origine.

Bien entendu, sur ces questions culturelles il n'y a pas de bonnes réponses, mais l'importance d'une culture commune liée au fait que la langue et la nationalité ne déterminent pas le lieu où l'on vit (on peut être français ou camerounais et vivre à Berlin dont on partage et contribue à la culture), aux échanges dans les zones frontalières (on ne vit pas nécessairement dans le pays où l'on travaille, on fait des achats dans les deux pays), à l'importance d'une culture enfantine de masse largement présente dans les deux pays et la diversité interne aux deux pays, qu'il s'agisse des différentes régions, certaines en France proches d'une culture dite allemande et réciproquement ou de la population dont les répertoires de pratiques culturelles sont de plus en plus variés.

4. La place de l'allemand et des langues « étrangères » en France : pratiques et interprétation des langues

A partir des données recueillies, essayons de comprendre la place que peut avoir l'allemand (mais aussi d'autres langues) au sein de l'école maternelle française. On peut tout d'abord noter une tension dans les discours entre

la dimension d'apprentissage linguistique et celle de sensibilisation avec une dimension culturelle forte.

En effet, la formation parisienne peut parfois parler d'initiation à l'allemand voire d'enseigner l'allemand, mais à d'autres moments il est dit qu'il ne s'agit que d'une sensibilisation, sans objectifs linguistiques ni évaluation, ce qui devrait limiter les inhibitions. Il s'agit de faire naturellement et œuvrer dans le sens de l'ouverture culturelle. Du côté de Sarrebruck, il y a moins d'ambiguïté, l'idée d'enseignement n'étant pas présente du fait de la conjonction de deux logiques : celle de l'immersion et celle de la pédagogie des jardins d'enfants. Ce lapsus de F1 dévoile la tension possible entre différents objectifs.

Après, les activités pouvaient varier, par exemple certaines semaines, on se mettait d'accord : il vaudrait mieux qu'il y ait manipulation d'objets et acquisition... non pas acquisition, sensibilisation à un type de vocabulaire. C'était très simple, c'était surtout des noms d'animaux ou des noms de couleurs, compter et des noms d'aliments. C'était essentiellement ce qu'ils retenaient le mieux, ce qui était le plus parlant pour eux, ce qui était le plus simple à mettre en œuvre aussi.

Le lapsus est significatif et pose le problème de la place de la langue : s'agit-il d'apprendre des mots ou de découvrir l'existence des langues étrangères à travers des mots ? La question est loin d'être simple et évidente comme le montre cette phrase, quand un peu plus loin dans l'entretien, la même personne dit : « La part du culturel était au moins équivalente sinon prédominante par rapport au linguistique. Ça reste une initiation et une sensibilisation ; on leur apprend pas à parler allemand. On les sensibilise à la langue allemande. » F4 ne souhaite pas que ce soit un cours mais une initiation : « Je n'oblige pas à savoir les mots par cœur ».

4.1. L'allemand face à la multiplicité des langues de la classe

La question qui se pose est pourquoi choisir l'allemand et comment faire cohabiter l'allemand avec d'autres langues. On évoque la pression de l'anglais mais aussi le prestige dont peut jouir l'allemand.

Mais le problème qui se pose plus profondément est le rapport de l'allemand à la multiplicité des langues présentes dans la classe, question lancée en formation mais que n'entendent pas les formatrices tout à leur défense de l'allemand. Ainsi une enseignante dit que dans sa classe, il y a d'autres langues (polonais, chinois, serbe...) : « *Comment intervenir avec*

l'allemand, en particulier par rapport aux parents ? ». Les formatrices mettent du temps à comprendre qu'il s'agit des langues parlées par les enfants. La question de la langue première des enfants n'est pas comprise, pas prise en compte. Les formatrices sont tellement dans la question de l'allemand qu'elles ne pensent pas à la question de la langue des enfants qui sont supposés « français » dans leur langue et leur culture. N'est-ce pas une limite du matériel lui-même, à partir du moment où la perspective interculturelle a été abandonnée ? On peut se demander si cela a du sens pour ceux qui parlent chez eux d'autres langues, si l'objectif ne serait pas plutôt de faire exister ces langues.

Quoi qu'il en soit, la formation ne pose pas cette question et invite, parfois de façon fort habile, à faire exister l'allemand au maximum dans la classe, bien au-delà des séances qui lui sont consacrées, sous forme orale comme écrite, du point de vue linguistique comme culturel. On peut voir apparaître le risque de remplacer l'hégémonie du français, très forte dans le système français, par une hégémonie du « franco-allemand » qui ne remet pas en cause la hiérarchie des langues et n'offre pas de place aux langues dominées, non européennes en particulier (mais l'italien, le portugais, le russe,... peuvent se trouver dans le même cas). C'est le point obscur du « franco-allemand » qui demanderait à être pensé à travers une pédagogie qui n'occulterait pas la diversité linguistique.

L'entretien collectif dans une école parisienne souligne la difficulté à donner une place aux langues parlées par les enfants.

Une enseignante : Nous on peut être à l'aise en chinois [évoque le cas de sa collègue placée à sa gauche qui parle couramment chinois] ou en anglais. Mais pour l'allemand aucun d'entre nous n'est capable de...

GB : Pourquoi pas l'initiation au chinois ?

Une enseignante : Avec les enfants chinois, je parle chinois au début parce que ça les aide, j'ai des tout-petits mais après, il faut se méfier parce qu'une année j'avais des élèves qui ne me parlaient que chinois. Au début, c'était ne pas leur faire violence, c'était utile mais après, j'étais censée les faire entrer dans la langue, je ne pouvais les passer à mes collègues absolument non francophones. Ils étaient à l'aise dans la classe mais pas du tout dans la langue française.

GB : Je pensais initier au chinois tous les enfants de la classe.

Une enseignante : Ça me dérange un petit peu parce qu'il n'y a pas que des enfants chinois dans la classe. Et cette année on a appris en arabe, il y a des langues qui sont un peu dévalorisées par rapport à d'autres. Je ne vois pas pourquoi j'initierais un enfant turc à la langue chinoise et

pas un enfant chinois à la langue turque sauf que je ne parle pas turc.

GB : Mais alors pourquoi l'allemand ?

[Silence.]

Une enseignante : Pourquoi l'allemand c'est vrai, vous avez raison. Au départ, on était toutes contentes de faire une formation car on pensait que c'était sur ce volet des cultures européennes.

On voit nettement que si l'allemand est une langue étrangère, elle l'est moins que le chinois, le turc ou l'arabe, langues parlées par les enfants et qui, de ce fait, ne peuvent constituer une langue commune. La langue commune par excellence, celle dans laquelle il faut entrer est le français. Mais certaines langues autres peuvent jouer le rôle de langues communes secondes (l'allemand, l'anglais, l'espagnol) mais pas les langues dominées et portées par les enfants.

Il s'agit pour certains de créer une barrière entre la langue apprise et les autres langues, l'intérêt de l'allemand étant alors lié au fait que ce n'est la langue d'aucun enfant ; c'est faire jouer à l'allemand le rôle problématique d'une sorte de latin (ce qui n'est pas sans rappeler l'usage de l'allemand pour séparer certains élèves comme ce fut le cas du latin ou du grec). Ainsi une enseignante peut dire : « En allemand tout le monde est mis sur un pied d'égalité. »

L'attrait de... l'attrait d'une autre langue qu'ils pouvaient tous parler, parce qu'ils parlaient tous quasiment une autre langue chez eux que ce soit, je sais pas, du cingalais, du chinois, du libanais, de l'italien, il y avait à peu près toutes les langues dont l'un qui parlait allemand chez lui. Heureusement c'était le plus timide, il osait pas parler allemand en classe. (F1)

On peut s'étonner que la valeur d'une langue soit liée au fait qu'elle n'est pas parlée par les enfants, contrairement aux langues réellement présentes dans la classe.

Ainsi selon F3 :

Ça a marché car les enfants en allemand (à la différence d'autres langues comme l'anglais, l'italien ou l'arabe) ont tous le même niveau ; zéro, ils ont bien accroché pour cela. Intérêt de l'allemand pour cela car tout le monde part de zéro, du même niveau.

Dans une recherche sur l'accueil des enfants immigrants au préscolaire dans différents pays, j'avais eu la même remarque à propos de l'espagnol dans une classe maternelle parisienne, langue valorisée parce que per-

sonne dans la classe ne la parlait, ce qui mettait tous les élèves à égalité. Cela était explicitement lié à une logique d'égalité républicaine s'opposant aux « communautarismes ». Une autre interprétation est de considérer que cela garantit le statut du maître qui sait, ce qui est moins vrai quand il s'agit de la langue maternelle de l'enfant. Il y a là une vision profonde de la question d'une langue seconde dont la valeur est liée au fait qu'elle soit étrangère pour tous.

Une autre hypothèse consiste à considérer que les propositions pédagogiques (particulièrement en France) sont très liées à une logique d'adulte qui a le souci de tout organiser et qui tient peu compte de l'enfant, de sa vie, de ses intérêts.

Si ni la formation ni la *Valisette* n'apportent de réponse à cette question qui peut conduire certains à ne pas mettre en place l'allemand, l'une des classes observées témoigne d'un effort pour que les différentes langues soient présentes, pour que les enfants osent parler leurs langues.

Sur le terrain comme dans les propos des enseignantes lors de la formation apparaît la diversité des langues.

On utilise toutes les langues de la classe : arabe, grec. Mais les Polonais ont beaucoup de mal à parler leur langue. Cette année une Russe, un Grec, une Kabyle qui ont envie de transmettre leur langue (ils chantent parfois avec les parents pour les anniversaires regroupés). Il y a des enfants qui ne vont pas transmettre leur langue. Je ne force pas. Il y en a qui feraient cela toute la journée. (F2)

Il apparaît alors que la présence de l'allemand (langue étrangère) peut aider les enfants à faire exister leur propre langue. Ainsi, dans sa classe, F2 demande à un enfant de dire bonjour : « Tu peux le dire en serbo-croate si tu veux, je suis prête à tout apprendre ». Elle a demandé à la mère comment se prononce exactement le nom de son enfant.

[F2 avec le groupe de grande section qu'elle a en décloisonnement pour la deuxième fois. Jeu des doigts avec « *Klopf, klopf* ». Les enfants rentrent dans la comptine et font des hypothèses : « Ça veut dire... » Ils parlent de cours d'allemand. On réécoute la comptine sur un CD.]
 F2 : Qu'est-ce qu'on dit quand on se rencontre ? En allemand « *Guten Tag* », « *Bonjour* » quand on est français.
 Un enfant dit : Quand on est algérien, on dit « *Salamalekoum* ». Et quand on est espagnol « *Buenas dias* ».

F2 : Il y a d'autres langues.

[Un enfant dit le mot en chinois, mais il n'est pas chinois, et il renvoie à la Chinoise de la classe].

F2 : Il y a d'autres langues.

E : Bonjour en portugais, c'est « *Boa dia* ».

L'AVS [l'auxiliaire de vie scolaire qui intervient pour la première fois en ma présence et n'est pas grecque] dit : En grec « *Kalimera*. » [Un petit garçon de la classe parle grec.]

A une autre occasion, elle demande à un enfant s'il sait dire bonjour en russe, un autre dit qu'il sait le dire en anglais. Dans cette même classe, les enfants ont appris (avec l'aide d'une mère) une chanson en chinois qui a été chantée en public à côté d'une chanson en allemand. L'enseignante elle-même appartient à une chorale multilingue. Cette ouverture aux langues qui ne se focalise jamais sur l'allemand seul mais fait dialoguer le maximum de langues possibles renvoie à sa propre attitude d'ouverture et de découverte des langues. Elle apprend actuellement le roumain.

Selon une autre enseignante, on peut articuler fortement l'allemand au fait de rendre visible la diversité des langues des enfants.

Et ensuite, surtout j'introduis toutes les nationalités qui sont présentes dans la classe. L'année dernière, j'avais fait ça. J'avais demandé à plusieurs parents qui représentaient, on a des mamans italiennes, des mamans algériennes, euh, on a une maman portugaise qui est venue, enfin, plusieurs présenter les caractéristiques, dire quelques mots, le bonjour, voilà. Peut-être des petites chansons, pareil. On a eu des petites chansons italiennes, des choses comme ça, pour mettre en valeur que, bah voilà, on est en France, on parle français, certes, souvent on leur dit « A l'école tu y vas, c'est pour parler français ». Ça veut pas dire qu'on doit avoir honte de sa langue, parce que j'ai remarqué que les enfants, par exemple, des fois je disais : « Comment on dit par exemple, en kabyle, comment on dit bonjour ? » Ah non, non, ils osaient pas le dire parce qu'on leur a dit « À l'école, tu parles français ». Par contre, un enfant par exemple italien, un enfant suédois va être beaucoup plus fier de montrer sa langue, voyez. Et j'aime pas cette disparité des langues, celles dont on peut être, celles dont on peut pas être fier, j'aime pas du tout. (F4)

La présence de l'allemand peut ainsi libérer l'expression dans une autre langue que le français, débloquer un enfant qui ne parle pas en français mais va parler en allemand.

Il y a quelque chose que j'ai constaté l'année dernière et cette année aussi, je trouve que c'est pas mal de le dire. J'avais l'année dernière des petits Chinois et ça fait des années que j'ai remarqué que les petits Chinois n'aiment pas mettre en valeur leur langue dans la classe. Alors que le petit Russe il arrêta pas. Y avait un petit Grec qui voulait toujours m'apprendre les mots en grec. Les autres étaient plutôt fiers et contents de nous apprendre des mots et les petits Chinois non, depuis des années, et l'année dernière l'allemand, ça les a complètement décoincés. Ils sont allés jusqu'à chanter en duo pour la chorale devant tous les parents de toute l'école. Très, très fiers de chanter en chinois, de nous apprendre des mots, ils ne refusaient plus à compter, de dire les couleurs. Je me suis dit, c'est peut-être un hasard. C'est peut-être deux petites Chinoises qui se sont un peu... bon. On avait appris quand même un chant chinois et cette année, rebelote, je fais de l'allemand, 1^e séance, 2^e séance, 3^e séance j'ai le père de Cosimo qui vient me voir et qui me dit : « Vous savez, Cosimo à la maison il a jamais voulu parler italien, il a jamais montré qu'il voulait apprendre des mots en italien et maintenant ça n'arrête pas, il veut savoir comment on dit en italien. » Donc ça, je trouve ça pas mal. (F2)

Le point délicat qui laisse indécise F2 est le cas d'un enfant tout juste arrivé et ne parlant pas un mot de français. Est-il bon ou mauvais de l'exposer à l'allemand ?

Cette année j'ai un problème que j'arrive pas à résoudre c'est que j'ai un petit enfant qui vient d'arriver et qui parle pas un mot de français, il n'est pas allé à l'école, je suis un petit peu perplexe sur le fait de l'intégrer aux séances d'allemand. J'ai évité de l'intégrer aux séances d'allemand pendant un mois et là il commence. Mais je ne sais pas trop s'il fait la différence... (F2)

4.2. Des effets dérivés de l'apprentissage de l'allemand

On peut également souligner qu'apprendre une autre langue permet de mieux comprendre sa propre langue et donc de mieux l'apprendre. L'allemand aide à l'apprentissage du français, mais aussi permet d'améliorer les

séances de français en tirant bénéfice des séances d'allemand. Comme le dit une responsable de la formation : « Il paraît intéressant qu'un enfant au moment même où il apprend la langue de l'école (le français scolaire), apprenne une autre langue. Le développement parallèle offre de l'intérêt. »

Ça oui, y a eu un réinvestissement. De réflexion sur la langue allemande à proprement parler, mis à part pratiquer entre nous pour essayer d'améliorer la langue y a pas eu énormément... disons que l'allemand a aidé à les faire parler davantage et les séances de français ne se sont déroulées que mieux mais on avait une crainte au début, c'était que les deux langues s'interpénètrent, c'est-à-dire qu'ils aient du mal à apprendre le français étant donné qu'on les sensibilisait à une autre langue. En fait, ils s'en sont plus aidés qu'autre chose. (...) C'est-à-dire le fait de parler une autre langue, on trouve ça bien de parler une autre langue, on essaye de parler, on essaye de montrer ce qu'on a appris et ça met dans une attitude de valorisation de l'élève qui ressortissait pendant une séance de français. J'ai assisté par curiosité, grâce à ma collègue qui a été vraiment très gentille avec moi, j'ai assisté à une séance de langage français pour voir si je ne pouvais pas piocher des idées là-dedans pour une séance d'allemand et c'est elle qui avait pioché sur l'allemand pour mener sa séance de français. Et les élèves étaient plus à l'aise, ils osaient plus parler devant les autres. Ils se cachaient moins entre eux pour parler, il y avait un échange, moins centré sur eux, en maternelle ils sont souvent très égocentriques, là ils échangeaient vraiment entre eux. Ça a eu l'avantage de les initier au débat. (F1)

Une autre dimension qui apparaît dans les entretiens des enfants réside dans le fait que la langue étrangère rend particulièrement visible l'apprentissage, le fait d'apprendre quelque chose que l'on ne savait pas. Les enfants ont ainsi le sentiment de découvrir quelque chose de nouveau, de mystérieux, de comprendre. On apprend des mots en allemand. De ce fait c'est très valorisant de rentrer dans une langue étrangère. F1 note comme d'autres

une nette progression des enfants à partir du mois de mars. La mise en route assez difficile, ils étaient très attirés par une nouvelle langue, les parents étaient très intrigués, se posaient beaucoup de questions, ce qui faisait que les enfants réinvestissaient beaucoup le vocabulaire qu'ils avaient appris à l'école, qu'ils réinvestissaient à la maison : « Ben

aujourd'hui j'ai appris à dire « prune » en allemand, on dit « Pflaume » etc. etc. Il y a eu un réel investissement de la part de tous les acteurs, des enfants, des enseignants et des parents. Les parents se sont même appliqués à... « Ah tiens c'est intéressant »... à découvrir cette langue. Cela fait événement de faire une langue étrangère, cela suscite la discussion d'autant plus que l'on voit l'apprentissage des mots qui peuvent donc être favorisés pour cela.

Apprendre une langue permettrait de saisir l'apprentissage, ce qui est particulièrement important dans le contexte français. La logique de l'immersion au contraire rapprocherait l'apprentissage de la langue seconde de celui de la langue première : immersion et invisibilité de l'apprentissage considéré comme informel.

4.3. Importance et difficultés de l'allemand

On ne peut pas ne pas évoquer les enjeux qui sont présents autour de l'allemand, que ce soit pour le récuser au nom du tout anglais ou de le valoriser soit au nom de la diversité linguistique (en oubliant celle des classes) soit au nom de l'amitié franco-allemande. Cela peut conduire à des pressions qui ont pu mettre mal à l'aise des enseignantes qui ne se sentaient pas prêtes et qui avaient l'impression qu'on leur forçait la main.

On ne peut, en effet, oublier la situation spécifique de l'allemand, langue réputée difficile et l'insécurité que l'on trouve chez certain(e)s enseignant(e)s, insécurité combattue par une marche forcée pour entrer dans l'allemand lors de la formation à la *Valisette* et qui a pu heurter certains.

Après c'était peut-être pas très évident le fait de passer directement à tous se mettre en cercle et à jouer comme des enfants de maternelle. Je sais que bon qu'il y a d'autres personnes que ça a bloqué un petit peu ou le fait de parler tout de suite devant tout le monde en allemand, alors qu'on a pas tous un niveau d'allemand très, très évolué ou très très... Moi, j'ai un accent horrible en allemand. Donc parler en allemand devant des Allemands c'est le, c'était le problème, après en France, on apprend à écrire la langue plutôt qu'à la parler. Et c'était dans ce stage on va dire le seul point un petit peu gênant, c'est le fait de se trouver tout de suite en situation, sans transition, sans une aide directe en... d'abord réfléchir, agir et après seulement remédier à ce qui nous man- quait. On aurait eu besoin de peut-être mettre un petit peu... je sais

pas moi... nous donner ne serait-ce que du vocabulaire pour mettre en place une situation, nous montrer un exemple... (F1)

Effectivement, on note une retenue difficile à comprendre, une crainte de ne pas maîtriser, y compris chez une enseignante qui a fait une activité comparable avec l'anglais et qui parle allemand sans problème. En fait, ce climat semble en partie lié au vécu de la formation et à l'intervention de l'inspectrice responsable de celle-ci : elle a dit brutalement « On va venir vous voir et vous filmer ». Il y a depuis chez les enseignantes en formation un sentiment de pression, un rejet de la visite d'une inspectrice qui n'est pas perçue comme anodine, l'idée que les enseignantes ont assez de pression et qu'on leur en ajoute une. Le discours de l'inspectrice a été au moins maladroit, sans doute mal compris, mais il a fait des dégâts [et accessoirement n'a pas facilité la tâche du chercheur pour recruter des volontaires dans le cadre des observations].

La suite de la formation programmée à quelques semaines oblige à commencer tout de suite. Il s'agira d'un échange de pratiques dont la date semble avoir été fixée pour inciter à débiter au plus vite.

Certaines avouent avoir le trac. « Que faire si cela ne prend pas ? » ; on sent de l'inquiétude. A cela s'ajoutent les problèmes de maîtrise de la langue, ou bien l'absence d'expérience dans l'utilisation de marionnettes. La place d'une langue étrangère est tout sauf évidente ; ne trouve-t-on pas ici les mêmes blocages que l'on peut évoquer à propos de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue ? Au retour en formation, ce sentiment de pression est accentué par le fait de demander aux enseignantes d'utiliser l'allemand pour rendre compte de leur activité avec la *Valisette*. Cela devient un exercice d'allemand, alors que le besoin des enseignantes est d'échanger sur leur expérience. Elles sont transformées en élèves qui mêlent quelques mots de français à l'allemand. Chez les formatrices, l'obsession linguistique est très forte (et se retrouvera à d'autres moments, il s'agit bien d'apprendre la langue tant pour les enseignants que pour les élèves de maternelle, malgré les dénis).

F3 demande à le faire en français, ce qui ne peut être refusé et tout change, les enseignantes s'animent, échangent, interagissent. Ce moment d'échange important sera pourtant réduit par les formatrices pour respecter le cadre, alors que l'après-midi, l'activité manquera de consistance et d'investissement.

L'allemand est maintenant définitivement abandonné car il était artificiel. Il est intéressant que la *Valisette* essaie avec les marionnettes de surmonter l'artificialité de l'emploi d'une langue étrangère dans un

contexte monolingue, certes tout relatif mais sans allemand, et que la formation puisse recourir à l'allemand d'une façon artificielle sans se poser de questions, sans surtout demander l'avis d'enseignantes en formation ainsi infantilisées. L'opposition formatrices / enseignantes malgré des dénis rituels est très forte, la formation s'appuie peu sur les compétences et les savoir-faire des formées, alors même que F1 dispose d'une riche expérience.

De façon plus générale, une école qui n'a que très peu utilisé la *Valisette* à la suite de la formation souligne la difficulté de l'exercice tel que proposé dans la *Valisette* et la formation, si l'on n'a pas le niveau d'allemand adéquat.

Une enseignante de l'école : « Moi ce qui m'a vraiment posé problème dans cette Valisette, c'est l'utilisation des marionnettes, je ne sais pas utiliser des marionnettes en français alors d'avoir à les utiliser en parlant une langue qui n'est pas la mienne, c'était impossible voilà ce que j'en dirais de cette Valisette et je me suis aperçue que mes compétences me permettaient pas d'enseigner une langue que j'avais... que je ne savais pas bien, que j'avais surtout oubliée depuis 30 ans et je m'attendais à ce que cette formation passe plutôt par des comptines et des chansons ou des danses, là c'est du mimétisme, on a les mots, on les apprend et on les fait apprendre aux enfants, alors qu'il fallait faire vivre les marionnettes avec nos mots en allemand, pour moi c'était impossible. »

Une autre enseignante de la même école : « Oui mais il y a la barrière de la langue en plus de cette marionnette, on a beau être dans des classes de maternelle, on a une exigence par rapport au savoir qu'on peut enseigner. On ne peut pas enseigner l'approximatif et une langue, c'est quelque chose de précis. »

Un peu plus loin dans l'entretien, une autre enseignante : « Nos compétences ne sont pas, on n'a pas les compétences pour enseigner [une autre E : transmettre] et pour nous, transmettre une langue, c'est pas quelque chose d'approximatif. Surtout l'allemand, le genre, tout ça, les déclinaisons. J'en parle parfaitement car j'ai une famille allemande, mes enfants vivent en Allemagne, ma petite-fille est parfaitement bilingue, je sais. Y a des choses qu'on peut pas faire, moi je suis toujours dans l'approximatif. Ça fait rire beaucoup d'ailleurs, voilà je me dis quelque part que ce qu'on donne et ce qu'on fait, c'est quelque chose qui s'imprime chez les enfants, on peut pas se permettre de donner

quelque chose qui n'est pas [une autre E : qui n'est pas professionnel] qui n'est pas juste. »

Une autre enseignante : « Y a eu maldonne. On s'est inscrit, on ne correspondait pas au profil. »

La langue étrangère s'inscrit donc au sein d'un univers culturel complexe qui articule une image de cette langue, la présence d'une diversité de langues au sein des classes, des pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement des langues. La présence de l'allemand ouvre un nouvel espace qui peut soit se fermer sur l'allemand soit s'ouvrir à différentes dimensions (présence des langues des enfants, réflexivité du langage, autre façon d'apprendre la langue scolaire). Comme le souligne une multiplicatrice :

C'est une langue valorisée, l'allemand et le français sont des langues valorisées. Ils ont pas ce combat à mener. Mais des fois c'est aussi la question, est-ce que du coup en France c'est pas aussi un moyen d'éviter le ouh [rires] toutes les autres langues et cultures.

Cela peut se traduire sous forme d'une pratique limitée (ou l'absence de pratique faute de se sentir capable) ou ouvrir de nouvelles pratiques qui enrichissent le répertoire des pratiques pédagogiques de la classe. Il ne faut donc pas situer l'effet de l'usage de la *Valisette* ou l'introduction d'une initiation à l'allemand au seul niveau de l'apprentissage de cette langue, mais aussi à celui d'effets variables selon les classes, pouvant induire un nouveau rapport à la langue et aux langues.

5. Le rapport des enfants français à l'allemand et à d'autres langues

Les enfants semblent très intéressés par le fait de faire de l'allemand malgré la difficulté. Il y a pour eux quelque chose d'assez excitant dans l'expérience d'une autre langue : « Mais je trouve quand même qu'ils sont bien concentrés et bien sages sur l'allemand, ça les intéresse vraiment. » (F2)

L'un des indices est qu'ils en parlent volontiers à leurs parents qui font un retour étonné à l'enseignante lors même qu'ils avaient été prévenus à l'occasion de la réunion de rentrée. Ce n'est pas une activité anodine, ordinaire, mais une activité qui produit des effets en particulier dans la relation entre l'école et la famille.

Un questionnaire rempli par 21 parents de deux classes parisiennes en rend compte. Il montre que des parents ont découvert que leur enfant apprenait l'allemand grâce à l'enfant lui-même, directement ou indirectement, car il utilise des mots allemands ou chante en allemand. 18 (sur 21) en ont parlé à leurs parents. 16 ont entendu parler des marionnettes. 19 sur 21 ont l'impression que les activités autour de l'allemand intéressent particulièrement leur enfant. « Il en parle souvent, me propose régulièrement de m'apprendre des mots », prend plaisir à « découvrir des sons nouveaux », il éprouve de la fierté à apprendre une langue et est intéressé par la visite de l'autre classe qui fait également de l'allemand, c'est lié à « l'approche ludique », « elle est fière de pouvoir nous apprendre à son tour ce qu'elle a appris », « il aime prononcer des sons différents et a adoré les gâteaux ! Il peut nous parler en allemand, surtout avec moi car je le parle un peu aussi », « le fait d'en parler, de répéter certains mots ; l'apprentissage de la langue lui donne une posture de grand par rapport à sa sœur qui apprend l'anglais en élémentaire. »

Lors de visites de classes, les enfants aiment bien montrer ce qu'ils ont appris en allemand en utilisant quelques mots d'allemand ou en chantant. Sous forme d'entretiens collectifs de deux ou trois enfants, j'ai interrogé systématiquement tous les enfants observés dans deux classes au long de l'année 2011-2012. On découvre des appréciations très positives.

GB : Et pourquoi ça vous plaît l'allemand ?

Enfant (E) : Parce que on fait toujours de l'allemand.

E : Parce que c'est une langue étrangère pour nous.

E : Ouais nous on aime trop l'allemand.

E : C'est bien, parce que c'était une nouvelle langue qu'on connaissait pas.

E : Pasque comme ça tu peux aller dans plusieurs pays et puis tu, aux gens que tu connais pas tu peux leur demander si vous aimez bien ce pays, mais en allemand.

E : Oui mais c'est surtout, c'est surtout une belle langue. Parce que, c'est bien de l'apprendre aussi.

E : Mais c'est dur.

E : C'est un petit peu dur quand même. On va continuer ou pas ?

E : Moi j'aime bien l'allemand, parce que j'adore, parce qu'on apprend des nouveaux mots.

E : On a mangé du pain Allemagne, et c'était bon.

E : Parce que c'est trop chouette.

E : C'est trop bien.

E : Pour apprendre d'autres langues.

E : C'est mieux de apprendre une autre langue, pour comme ça, comme ça, ceux qui parlent comme Tom et Lilou, on parle aux gens comme ça.

Dans les entretiens, la question d'apprendre, de l'apprentissage est très présente : l'apprentissage est, comme nous l'avons vu, rendu visible (plus que dans la logique de l'immersion par exemple) et cela s'accorde bien avec la logique pédagogique française.

GB : À quoi ça sert de faire de l'allemand ?

Enfant (E) : Ça sert à... à apprendre.

GB : Et pourquoi vous aimez l'allemand ?

E : Parce qu'elle nous a appris l'allemand notre maîtresse.

E : Oui. C'est trop bien. C'est parce que on peut apprendre des nouvelles choses et des nouvelles langues.

E : Mais moi je sais déjà parler l'italien puisque j'suis allé en Italie.

GB : Hein à quoi ça sert de parler une autre langue ?

E : Ça sert à apprendre d'autres choses.

E : Oui d'autres choses qu'on connaît pas.

E : Pour apprendre des choses difficiles en allemand. Ouais.

La question conduit souvent à une réponse sur les marionnettes, symbole de l'allemand puis sur les chansons. Lors des entretiens, les enfants mettent l'allemand spontanément en relation avec les autres langues présentes dans la classe, ou la leur si elle diffère du français.

E : Y a un garçon qui parle grec dans notre classe, il s'appelle Kosta.

E : Oui mais y a, y a le Russe qui est parti et moi, je vais bientôt déménager. Mais aussi eh...

E : On parle polonais.

E : Ouais moi j'suis polonais.

E : Moi j'suis polonais, allemand et vietnamien.

E : Moi ma famille elle est allemande, nan j'rigole, elle est arabe [rires].

E : Moi aussi elle est arabe.

E : Je parle sénégalais.

GB : Sénégalais, mais tu sais quelle langue ? Y a plusieurs langues au Sénégal.

E : Wolof.

La question de la diversité des identités en relation avec la langue est constamment présente dans les entretiens.

E : On est tous les deux arabes, en fait.

E : En fait, je sais comment on dit... Jason aussi il est africain.

E : Ahh, euhh on sait dire bon anniversaire.

GB : Comment on dit bonjour ?

E : « Salamalekoum. »

E : Et on sait chanter « Joyeux anniversaire. »

GB : En arabe ?

E : Oui. [Commencent à chanter en arabe.] « Happy birthday to you »...

[Chantent en anglais – rires.]

GB : Tu sais chanter en anglais toi ?

E : Moi aussi. [Chantent en anglais.]

GB : Et vous connaissez d'autres langues que l'allemand et le chinois ?

E : Oui.

E : Moi j'connais l'anglais.

GB : L'anglais.

E : Et moi aussi.

E : Moi aussi russe, nan c'est Arsène y parle russe. Y peut compter en russe.

E : En fait l'allemand il ressemble à l'anglais.

Ainsi d'après le questionnaire, 16 enfants sur 21 ont un contact avec une langue autre que le français selon les parents :

- Grec lors de ses vacances, dialecte camerounais avec sa grand-mère paternelle
- Arabe (Maroc), anglais (Irlande), italien (vacances à l'étranger)
- Nourrice kabyle, voyages en Allemagne et en Espagne
- Anglais par une baby-sitter et différents voyages
- Anglais, coréen, sensibilisation à l'espagnol par une de ses sœurs
- Arabe parlé à la maison (famille qui indique le français comme langue maternelle)
- Anglais (« nous avons vécu jusqu'à ses 3 ans aux Emirats ») ; russe (père russophone)
- Chinois parlé, langue maternelle
- Kabyle langue maternelle
- Mina, langue parlée au Bénin et au Togo, langue parlée à la maison
- Polonais par l'intermédiaire de ses grands-parents paternels
- Anglais en raison de sa présence dans le quotidien (jeux, chansons, etc.)
- Italien (livres pour enfants lus par sa mère qui l'utilise dans son travail, opéras)

- Arabe : étant allée plusieurs fois au Maroc, elle écoutait les personnes parler et elle répétait en nous demandant la traduction
- Polonais chaque fois qu'il est dans la famille et à la maison. Et en anglais, enseigné à la maison avec maman
- Anglais, dans sa famille, quelques échanges ; vietnamien idem (ces langues ne sont pas parlées au quotidien).
- Espagnol, langue de la maison.

Liste riche qui justifie les réticences des enseignant(e)s face à une formation qui ne prend pas en compte cela. Même si le français est très majoritairement la langue maternelle des enfants des classes visitées, cela ne les empêche pas d'être exposés de façon ponctuelle ou plus fréquente à d'autres langues. C'est bien dans ce contexte que l'allemand prend sens et les enseignants le perçoivent ainsi, avec l'idée déjà évoquée que l'allemand permettrait à des enfants de faire exister leur langue maternelle.

Difficulté de faire venir les langues de l'immigration (kabyle, arabe, chinois), honte, refus, alors que les deux enfants suédois ou italiens n'ont aucun problème avec ça (différence de statut et d'attitude). Une petite fille a semblé choquée quand sa mère s'est mise à parler kabyle avec une autre mère. Je lui ai dit que c'était bien. (F4)

Et F2 a perçu, cela a déjà été souligné, que des enfants chinoises qui n'évoquaient auparavant jamais leur langue ont accepté de la faire exister dans la classe suite à la présence de l'allemand. Ainsi, l'allemand peut permettre de rendre visible la diversité des langues, sous réserve que cela soit ou devienne un objectif de l'enseignant(e).

6. La posture des éducateurs francophones en Allemagne

Avant de regarder comment les choses se passent du côté du français en Allemagne, il faut évoquer la situation toute particulière des éducateurs francophones présents dans tous les *Kindergärten* observés, en Sarre et à Berlin. La situation est fortement dissymétrique, cela étant dû aux éléments déjà évoqués, une pédagogie très différente en *Kindergarten* et une pratique de l'immersion dans le français qui renvoie à une logique pédagogique différente, les deux éléments conduisant à favoriser ce que l'on peut appeler une éducation informelle, c'est-à-dire une pratique éducative qui se veut peu visible car elle s'appuie sur ce qui se passerait dans les apprentissages en situation informelle (par exemple au sein de la famille). À

cela s'ajoute la posture complexe des éducateurs français ou francophones en Allemagne.

6.1. Le rôle des éducateurs/trices français en Allemagne

L'utilisation ou plutôt la non-utilisation de la *Valisette* révèle les spécificités de cette posture. En effet, j'ai visité quatre *Kindergärten* en Sarre et je n'ai vu des éléments de la *Valisette* que lors de la dernière visite, alors que les éducateurs avaient été recrutés lors de la formation sur la *Valisette* et qu'ils savaient que je venais en relation avec une recherche sur son usage. Il est vrai que je n'ai jamais fait de l'observation d'une séquence avec la *Valisette* une condition nécessaire de ma venue de façon à ne pas « forcer » le terrain. Il semble bien y avoir des difficultés à utiliser la *Valisette* dans le cadre de la présence d'un locuteur natif (puisque le cas semblerait identique dans certaines zones frontalières françaises). On peut faire en partie le même constat à Berlin où l'utilisation de la *Valisette* ne semble pas évidente malgré l'intérêt suscité par les marionnettes.

Les personnels qui portent le français sont considérés ou se considèrent comme identiques au personnel allemand, feraient donc la même chose à la différence près qu'ils utilisent le français pour le faire. Dans ces conditions, ils n'ont pas de raison d'avoir un matériel spécifique et cela d'autant plus que l'idée d'activité spécifique en français pose différents problèmes. L'un est lié à la pédagogie qui limite les activités proposées par les éducatrices, elles sont réservées aux enfants les plus âgés dans le cadre de la préparation à l'école primaire, parfois aux stagiaires qui doivent en proposer dans le cadre de leur formation. Quand certaines Françaises étaient dans les structures avec pour mission de faire apprendre le français, elles pouvaient organiser des activités structurées ; maintenant qu'elles font partie du personnel du *Kindergarten*, elles doivent fonder leur activité dans la logique générale et ne plus porter une activité de français mais le français comme attaché à leur personne. Comme le rapporte une chercheuse lors d'un entretien collectif avec les multiplicateurs : « À Mayence, lors de la formation, j'ai entendu une personne dire : "Je n'ai pas besoin de marionnettes, je suis la marionnette" ». Le seul moment où l'intervention est un peu structurée est le *Kreis*, ronde ou cercle, qui permet de proposer des chants, des livres, des jeux en français. Un certain nombre d'entre eux utilisent déjà des marionnettes qui ont comme caractéristique de ne parler et de ne comprendre que le français, contrairement à eux-mêmes. Une éducatrice lors de la formation en Sarre :

On fait tout en français, pas de moment privilégié (sauf les rondes). On fait du français depuis 2001. On part des livres, d'Internet, on joue, on chante, il n'y a rien de scolaire là-dedans. [et une autre éducatrice] Souvent je suis seule, sans collègue allemande. Situations difficiles. J'ai des marionnettes (très grandes 65 cm) c'est vraiment bien, elles ne comprennent que le français (aux enfants, si vous voulez parler avec eux, il faut parler français).

Mais ce qui caractérise aussi ces personnels est qu'ils sont en sur-nombre ou tout au moins se pensent comme tels et doivent remplacer les personnels absents : « Quand quelqu'un est malade, on est un peu le pion. Je fais un peu tout (petit-déjeuner, projet artistique, appel) je suis très polyvalente ». Cela n'incite pas à développer des projets mais entre dans la logique du « Peu importe ce qui est fait », le principe est que la personne porte la logique du locuteur francophone, selon le principe une personne, une langue, principe qui est interrogé à Berlin mais pas dans les structures visitées en Sarre.

Par ailleurs, de façon systématique, l'introduction des marionnettes n'est pensée ou n'est pensable que sous la forme d'un duo franco-allemand, chacun portant une langue et une marionnette au moins pour commencer. A défaut d'organiser une telle séance inaugurale, ce qui paraît rencontrer des obstacles, on ne se lance pas. Mais il semble y avoir une tension qui est le rapport de la marionnette à la logique « une langue / une personne ». Pour certains, l'éducateur français ne peut que manipuler la marionnette française (Lilou ou Tom devenu français dans un cas observé). Pour d'autres au contraire, cela permet de sortir de cette logique en utilisant Tom pour parler l'allemand, ce qui ne serait pas possible autrement. Mais la situation est loin d'être évidente et conduit en conséquence à des blocages. A2 pense utiliser la *Valisette* d'ici la fin de l'année. Mais il doit pour cela se coordonner avec une collègue allemande. Il semble n'avoir retenu de la formation que la suggestion d'utiliser Tom et Lilou en binôme avec une éducatrice allemande. Cela semble fonctionner comme un blocage, alors que la formation a suggéré d'autres pistes.

Pour cet éducateur, cela suppose une programmation qui lui semble difficile d'accès. Il est malaisé de dire exactement pourquoi : le fait qu'elle demande de s'y prendre longtemps à l'avance, le fait que les éducatrices ont le monopole de la programmation, le fait que les stagiaires en apprentissage sont prioritaires, le fait qu'il est en situation dominée, qu'il s'autorise peu l'initiative pédagogique, pourtant il propose une expérience à laquelle je vais assister. En fait les possibilités de propositions d'activités

sont limitées, du fait de l'importance du jeu libre. A2, malgré la formation, semble démuni face à la *Valisette* d'autant plus qu'il n'en a pas besoin puisque sa place au *Kindergarten* est liée au français. Il n'a pas besoin d'un projet pour faire exister le français, il est lui-même le projet du jardin d'enfants (triple projet, seul francophone, seul homme, seul noir), même s'il n'a évoqué que le fait d'être le seul homme, pas d'être noir, ce qu'il met pourtant en scène avec la chanson africaine, la musique. Peut-être était-il tout simplement gêné, du fait de ma présence, de n'avoir pas utilisé la *Valisette* et ses arguments ne seraient pas à prendre au pied de la lettre.

Ceci dit, durant l'observation, il a bien des difficultés à se débarrasser de sa tâche quotidienne (s'occuper du goûter) pour pouvoir organiser l'expérience : un groupe attend dans le couloir (sur un banc face à la salle) le début de l'expérience qu'il a proposée. Mais A2 doit s'occuper du « Bistro », lieu où les enfants viennent librement prendre leur goûter, sous réserve qu'ils trouvent une place indiquée par un collier libre (Pensait-il y échapper du fait de ma présence ?) et renvoie les enfants en leur disant qu'il les appellera dans 10 minutes. Pendant la demi-heure qui a suivi (espérant que les enfants mangeraient plus vite et qu'il pourrait fermer le « Bistro » plus tôt) il a dit à plusieurs reprises aux enfants que l'expérience aurait lieu dans 10 minutes. Mais ce fonctionnement ne pose pas problème, les enfants seront au rendez-vous de l'expérience au moment de son démarrage ou un peu après.

Le contre-exemple est celui de A3 qui a pu mettre en place les marionnettes avec des duos variables selon les groupes où il intervient à tour de rôle et qui propose des activités autour du français en s'insérant dans le cadre du jardin d'enfants, mais en proposant des moments structurés et, hormis pour les grands à préparer pour l'école, en s'appuyant sur le libre choix des enfants. A3 propose des activités organisées, en particulier dans le coin français qu'il a installé dans le couloir. Le fait qu'il soit éducateur avec un statut équivalent à ses collègues allemandes change les choses, ce n'est pas un personnel d'appoint (par VAE³, dans le cadre d'une association entre deux structures de formation française et allemande, il a en effet passé le diplôme français d'EJE⁴ reconnu en Allemagne). Il passe 3 jours dans chaque section, ce qui établit une rotation sur 15 jours, sans compter le mercredi où il prend des groupes composés d'enfants de différentes sections.

³ VAE : validation des acquis de l'expérience.

⁴ EJE : éducateur de jeunes enfants.

6.2. Tension entre conception personnelle et logique du jardin d'enfants

Une autre singularité des éducatrices françaises, c'est d'être souvent dans un entre-deux, entre posture pédagogique française (alors que celles que j'ai rencontrées n'ont jamais enseigné en maternelle) et posture allemande.

A4, qui est totalement intégrée à son équipe en Allemagne, trouve qu'il y a trop de bruit, pas assez de rigueur. Elle impose une certaine rigueur aux élèves (lever le doigt avant de parler) et pense que cela fait partie de son intervention de Française. Quand je l'observe, il me semble qu'elle a des interventions plus musclées, plus vives, moins souples (elle est plus intervenante en fait, a une attitude plus ferme) vis-à-vis des enfants que les autres éducatrices ; il y aura confirmation tout au long de la journée d'un style éducatif différent, plus interventionniste, moins tolérant dont elle ne se rend pas compte, mais il me semble que les autres éducatrices le voient sans pour autant lui en parler. Elle évoque les enfants rois allemands et les enfants français mieux tenus. Mais elle n'en tire pas de conséquences sur sa propre attitude, évoquant l'idée qu'elle est en Allemagne, pas chez elle, et que c'est à elle de s'adapter, de faire comme font les autres.

Quand on était deux Françaises, le jeudi matin on prenait les préscolaires [les 5-6 ans] et on faisait école maternelle [elle me montre les fiches didactiques ou ludiques qu'elle utilisait, des fiches françaises]. On demandait le silence, etc. Ça marchait bien.

Il faut savoir que A4 n'a jamais enseigné en France (elle y occupait un emploi de bureau avant d'élever ses enfants) et a suivi une formation en Allemagne pour occuper son poste. C'est bien à une posture culturellement ancrée qu'il faut se référer ici et non seulement à une posture professionnelle.

Il me semble que les Françaises reprennent le discours des éducatrices allemandes sans y adhérer totalement. Au début, elles sont troublées par la pédagogie, puis elles la reprennent à leur compte, tout en regrettant qu'il n'y ait pas un peu plus d'activités organisées. Elles souhaiteraient plus d'offre, plus de structure. Tout en relevant l'intérêt du choix allemand, elles se situeraient volontiers dans un entre-deux.

D'autres propos vont dans le même sens, en particulier provenant de l'expérience d'enseignantes rencontrées en France (voir partie 2) : des Françaises peuvent maintenir une posture « école maternelle » en Allemagne mais si des éducatrices allemandes travaillent en France, n'at-

tend-on pas d'elles qu'elles assument une posture « école maternelle » et non qu'elles proposent leur posture « jardin d'enfants » ? Il y a une dissymétrie à creuser, qui renvoie à l'idée qu'il est difficile de trouver des éducatrices allemandes volontaires pour aller en école maternelle, où l'on trouverait alors plutôt des enseignant(e)s de l'élémentaire dans l'échange, qui auraient moins de difficultés à assumer une posture plus scolaire. Une remarque de la formatrice va dans le même sens : les parents sont enchantés de la présence d'éducatrices françaises mais ils trouvent les enseignantes françaises trop rigides dans leur pédagogie.

Dans ces jardins d'enfants, on découvre un répertoire de pratiques assez complexe qui rend difficile l'usage de la *Valisette*. D'une part, il s'agit des pratiques propres au jardin d'enfants qui rend compliqué et limité le recours à des activités structurées, d'autre part il y a la façon dont les éducateurs/trices francophones s'insèrent dans ces pratiques, la langue ne constituant pas une pratique spécifique mais une caractéristique des pratiques pédagogiques. Il n'y a pas de séances de français mais des séances en français pour lesquels le recours à la *Valisette* sans être impossible est considéré comme malaisé.

Selon les propos d'une multiplicatrice la situation semble être la même en France pour les éducatrices qui portent l'allemand.

Ce qui les gêne, c'est qu'il y en ait une [marionnette] qui puisse parler français. Maintenant je parle de chez nous. Qu'il y en ait une qui parle français, alors qu'on est en allemand.

Parce que, déjà, elles ne doivent pas, elles ne sont pas censées parler français. C'est un Muttersprachler [natif]. Le rôle du Muttersprachler n'est pas de parler français. Parce que dans le rôle qui a été installé dans les écoles, c'est qu'en fait les enfants ne savent pas, ou elles savent que je peux lui parler en français et elle me comprend mais elle ne me parle pas en français.

7. La place du français dans les jardins d'enfants allemands visités

Ce qui précède conduit à déterminer la place du français dans les jardins d'enfants observés (en notant l'absence d'observation de situations symétriques à celles observées en France pour autant qu'elles existent). Il

faut effectivement noter que les observations effectuées (et peut-être les pratiques elles-mêmes) conduisent à une dissymétrie dans l'analyse de la place des deux langues.

A quelques exceptions près traitées séparément, j'ai observé des situations d'immersion, même si il y avait activité spécifique, elle s'intégrait dans une logique plus globale d'immersion, c'est-à-dire qu'elle était conduite par quelqu'un qui a pour rôle de parler français, qu'il/elle fasse une activité structurée ou non.

Lors de la formation, il a été dit que pour apprendre une langue, les enfants ont besoin de se sentir à l'aise, de ne pas être angoissés. En conséquence cela ne doit pas être une obligation (d'où l'intérêt de l'immersion). Ce qui est intéressant ici, c'est l'adaptation de l'immersion à la spécificité de la pédagogie du *Kindergarten*. Mais la conséquence est que cela ne nécessite pas de matériel spécifique sinon l'intérêt, évoqué à plusieurs reprises, de marionnettes qui ne comprennent que le français dont s'inspire justement la *Valisette* mais que l'on trouve déjà dans de tels lieux. Cela s'inscrit dans une situation bien spécifique, celle d'une langue / une personne : les enfants parlent allemand à A4 car ils savent qu'elle comprend, mais elle ne parle que français.

Cette règle de ne pas parler aux enfants en allemand est un conseil du ministère de l'Éducation sarrois, du temps où A4 avait un contrat provisoire dans ce cadre. Si on parle allemand, les enfants ne vont pas faire l'effort de comprendre le français.

Les enfants savent bien que je ne parle que le français avec eux (et d'autres enfants peuvent le rappeler), même s'ils me voient parler allemand avec les éducatrices et les parents. Spontanément, les enfants me parlent en allemand, sauf quand je leur demande de parler français. Pour la compréhension du français, il y a toujours un enfant qui comprend mieux que les autres et explique.

Et dans un autre jardin d'enfants où travaillent deux Françaises, on trouve le même discours.

Les enfants ne font plus la différence entre éducatrices françaises et allemandes. Notre rôle c'est de parler français (exclusivement). On en est fier. Nous n'utilisons pas l'allemand, les plus grands aident les autres à comprendre. Une personne, une langue, on s'y tient. (A5)

L'objectif n'est pas que les enfants parlent français à la fin du jardin d'enfants. Il s'agit bien de fournir un environnement avec du français à

partir duquel il revient à l'enfant d'en faire quelque chose. La responsabilité de l'apprentissage revient à l'enfant auquel un contexte est proposé pour apprendre. Cela est fort différent de la conception française selon laquelle la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'enseignante.

A travers l'affichage et les activités, on voit concrètement fonctionner dans les structures visitées la logique de l'immersion.

Une fois tous les deux ans, on va en bus à Bouzonville [la ville française près de la frontière où elle vit], un jour de marché (un mardi). Les parents ont payé le bus et chaque enfant doit avoir 1 € pour acheter un croissant en français dans une boulangerie. (A4)

Les repas et le goûter (dont s'occupent les éducatrices ou éducateurs français dans différents *Kindergärten*) est l'occasion de cette immersion. Ainsi A3 puis une éducatrice vont prendre leur goûter à la table des enfants :

A3 : Tu me fais un peu de place ?

Éducatrice : Qu'est-ce que vous avez à manger ?

A3 : Toi, qu'est-ce que tu as ?

Enfant : Leni, elle a des bananes, des pommes. Un pain au chocolat, du concombre et un sandwich. Bon appétit.

A3 : Et ça ? Des mandarines, du poivron rouge.

Enfant : Donne-moi la bassine rose – rose – merci beaucoup.

A3 : Tu n'as pas fini de manger, assieds-toi.

C'est à travers les interactions de la vie quotidienne que le français est présent.

Cette immersion s'insère également dans l'organisation quotidienne. Quand l'éducateur est dans une section, il prend en charge le cercle qui de ce fait devient francophone ou éventuellement associe les deux langues selon l'importance de la présence de l'éducatrice allemande.

Les enfants de façon spontanée (et routinière) organisent le cercle : ils mettent les chaises en cercle, et aidés par Isabelle enlèvent une table au milieu de la salle. Le cercle apparaît d'abord comme une construction matérielle à laquelle les enfants participent.

A l'appel d'un nom, l'enfant répond en français « Je suis là » ou les enfants disent « Pas là » pour les absents. Le cercle permet de voir une attente d'une moindre discipline qu'en France, mais on sépare des enfants quand cela ne fonctionne pas.

L'éducatrice allemande explique pourquoi je suis là (pour regarder le français dans les *Kindergärten*). Vont suivre ensuite de nombreuses chansons mimées ou à action en français. La chenille, Jean Petit. C'est assez proche de ce que l'on peut voir du côté français pour l'allemand : rôle de la chanson supportée par des gestes qui donnent accès au sens, ou soutiennent la mémorisation de celui-ci. A la différence que ceci sera souvent le seul moment structuré de la journée (sauf chez les plus grands).

On trouve dans les autres jardins d'enfants visités le même principe du cercle en français. Il ne s'agit pas de faire « du français » mais de faire « en français », du fait de la présence dans la section du locuteur francophone. Le français ne conduit pas à de nouvelles pratiques, mais aux mêmes pratiques « parlées autrement ». En France par contre, dans une situation sans présence de locuteur, ce sont bien des séances d'allemand qui sont mises en place avec un besoin d'outils, de matériels adaptés à cet objectif.

Le plus difficile est de faire comprendre le sens sans recourir à l'allemand : « Il est parfois difficile de faire comprendre le sens. Je suis contre faire chanter sans que les enfants connaissent le sens. » (A4) Il est ainsi fait appel aux enfants bilingues, ou bien on utilise des mimes, des dessins. « J'arrive toujours à leur faire comprendre ce dont il s'agit ». Les grands qui connaissent certains éléments des années précédentes peuvent traduire aux plus jeunes, aux nouveaux. On se trouve dans une section allemande et la différence d'âge entre les enfants peut être une ressource.

Si faire du français en Allemagne pour une éducatrice de langue française, c'est se comporter comme une éducatrice allemande à la langue près, pas besoin de matériel spécifique qui de plus risque de rompre avec la logique du jeu et de la liberté des enfants. L'immersion est la seule façon de respecter totalement cette logique (faire la même chose dans une autre langue, ne pas faire justement de cours de français). La *Valisette* risque de promouvoir une pédagogie en décalage, en invitant à des activités (trop) structurées.

La *Kita* de Berlin diffère de ce qui a été vu en Sarre. Si elle n'est pas liée à une situation frontalière, elle s'adresse en partie à la population franco-phonique de Berlin et s'affirme comme jardin d'enfants bilingue. Cependant dans tout le jardin d'enfants, y compris la section franco-allemande, les enfants parlent allemand entre eux. C'est le cas de deux enfants camerounais dont l'un vient d'arriver. L'allemand est la langue commune. Les exceptions sont rares. Les frères et sœurs parlent français quand c'est le cas à la maison. La directrice souhaitant prendre ses distances avec la logique d'un éducateur / une langue, il est possible de passer d'une langue à l'autre.

J'ai observé à deux reprises (dont l'une filmée) un moment de cercle dans la section allemande non-bilingue, une fois avec A6, éducatrice parlant très peu le français, une autre fois avec A6 et A7 (qui est un éducateur français sans formation d'éducateur).

1^{ère} séquence avec A6 seule [en présence de A1 qui est spectateur avec moi].

Tom dit « *Guten Morgen* » à chaque enfant, les enfants parlent [en allemand] à Tom.

Tout se passe en allemand. Lilou chuchote à l'oreille de l'éducatrice [on peut imaginer qu'elle le fait en français mais rien n'est dit à ce sujet].

Tom prend le CD dans la *Valisette*.

Les marionnettes sont données à deux enfants [qui les donneront après les avoir manipulées à deux autres enfants et ainsi de suite]. L'enfant dit « *Ich bin Tom* » à l'enfant à côté de lui.

Le CD : on écoute une chanson en allemand autour des parties du corps à mimer. Il s'agit plutôt d'un texte parlé sur de la musique.

On écoute une chanson équivalente et donc mimée à nouveau en français, sans que le français ne soit parlé par l'éducatrice ou les enfants, il s'agit d'écouter et de mimer.

- Monsieur Pouce es-tu là ?
- Non je dors.
- Monsieur Pouce es-tu là ?
- D'accord je dors.

Suit une chanson en allemand.

Puis une nouvelle chanson en français que l'éducatrice ne comprend pas.

Le principe de la chanson est :

- Je m'appelle X.
- Dis-moi ton prénom.
- X.
- Bonjour X.

La chanson commence par donner deux « exemples » avec deux prénoms, puis laisse un temps pour que des prénoms soient dits, ce que ne comprend pas A6. Elle l'utilise comme une chanson simplement à écouter. Elle prononce parfois des mots en français et son accent est excellent. A1 prend le relais en mettant son prénom sans que cela ait de l'effet sur A6.

Fin de la séance.

Les enfants ont emporté Tom et Lilou et leur font visiter la pièce. Il y a une semaine que les marionnettes sont apparues et A6 veut les utiliser une fois par semaine.

On peut s'interroger sur cette séance de français sans français ou l'écoute de deux chansons pas vraiment relayée par une activité même minimale en français. Mais n'est-elle pas conforme d'une certaine façon à l'immersion ? A défaut d'immersion, il ne s'agit pas pour autant de construire une situation formelle d'apprentissage mais simplement d'être confronté à un peu de français.

Le film, malgré la présence d'un éducateur français (A7), va dans le même sens, beaucoup d'allemand et peu de français. L'éducateur français est très discret pour ne pas dire en retrait et parle peu. On reste dans une logique de traduction de quelques mots de l'allemand en français. De plus, il semble un peu oublier qu'il manipule Lilou.

Lors de l'entretien qui suit, A7 évoque l'idée de prendre lui Lilou mais d'échanger pour que les enfants entendent aussi parler le français avec l'accent allemand. On lui demande de ne parler qu'en français mais il ne peut pas car il n'y a pas de réaction quand il parle français. Au cas par cas, avec les enfants qui ont du français dans la famille, il parle français, sinon il parle plutôt allemand. La séquence a bien montré qu'il ne portait pas une logique d'immersion mais plutôt une logique plus scolaire de traduction, d'apprentissage des mots qui est sans doute en porte-à-faux par rapport à la pédagogie du jardin d'enfants. De plus en laissant A6 diriger la situation, il n'intervient que de façon limitée et peu impliquée.

8. Quelles pratiques autour de la langue et de la *Valisette* ?

Dans cette partie, je n'évoquerai ni les marionnettes, ni les chansons qui font l'objet d'analyses spécifiques.

Côté français, je n'ai pas observé de situation d'immersion, mais des situations scolaires traditionnelles où l'allemand s'intègre dans le répertoire de pratiques des activités de l'école maternelle française. On peut les classer ainsi :

- des séances collectives d' « allemand » concernant l'ensemble de la classe ou une de ses composantes (les grands dans la classe des petits-grands de F4) ou encore un groupe d'une autre classe dans le cadre d'un décloisonnement ;
- des activités de groupe dans le cadre du fonctionnement classique en groupes, l'un d'entre eux ayant une activité liée à l'allemand en présence de l'enseignante ;
- des moments d'allemand dans le cadre d'une activité rituelle comme l'appel ;
- une courte séquence lors du regroupement : une chanson (cela peut-être lié à une organisation sous forme d'une séquence principale de 20 à 30 minutes chaque semaine et de séquences d'une dizaine de minutes chacun des autres jours) ;
- des moments d'allemand improvisés dans la vie de la classe ;
- des interventions en allemand à l'initiative d'enfants (à travers la manipulation des marionnettes par exemple).

Il faut distinguer les activités qui relèvent de l'allemand comme « matière », contenu dans les formes pédagogiques usuelles de l'école maternelle, des deux dernières qui relèvent de l'émergence de la langue allemande dans le cours ordinaire de l'activité de la classe, sans que cela renvoie à une activité structurée ayant l'allemand ou l'initiation à l'allemand comme objectif. Seule une classe permet de voir cela, l'allemand en dehors de séances de façon significative, les autres s'inscrivent plutôt dans une logique de séances identifiables (« On va faire de l'allemand »). Cependant, ces séances peuvent être différentes, y compris sur l'échantillon réduit de trois classes directement observées.

8.1. Séances collectives d'allemand

Pour disposer d'un exemple de ce qui peut se passer, je reprends ci-dessous l'observation faite dans la classe de F2. Il s'agit, après la récréation, d'une séance qui ne s'adresse pas à sa propre classe mais, dans le cadre d'un échange entre enseignantes, d'une classe dite de grande section (20 enfants) qui arrive pour l'allemand (ce fonctionnement instaure quelque chose qui ressemble à un cours d'allemand puisque les enfants sont là pour ça).

F2 : Allez-vous asseoir sur les bancs. La dernière fois on avait appris une petite chanson. On revoit les cartes [avec des images de parties du corps] : *Augen, Ohren, Nase, Mund. Die Füße*. On va demander à Tom.

Tom : *Guten Tag Kinder !* [les enfants répètent la même phrase sans remplacer *Kinder* par Tom, pas de réaction de la maîtresse.]

F2 : *Kopf*. Prendre les différentes parties du corps avec Tom.

Tom prend un pied, puis les mains.

Un enfant : Y a aussi la bouche.

F2 : On va continuer avec autre chose.

Un enfant : Et après on sait parler allemand.

F2 : Autres parties du corps. *Kopf Schulter Knie Füße ein Fuß, zwei Füße*. On va apprendre une nouvelle petite chanson.

Il s'agit d'une chanson liée aux parties du corps en montrant chaque fois la partie concernée. Puis, l'enseignante propose un jeu qui consiste à mémoriser les différentes parties du corps en donnant le mot en allemand de façon collective. Même chose en chantant. Le but est de faire chaque fois un peu plus vite.

F2 : Vous êtes déjà très forts. Je vais vous dire une partie du corps et vous allez poser la main dessus. *Kopf. Schulter*. On a le droit de se tromper au début, on peut apprendre *Augen*.

Des enfants : Je ne vois rien. [en se cachant les yeux]

F2 : Vous me gênez, cela ne fait pas partie du jeu. Quelqu'un va venir dire les mots avec moi. Peut-être que dans la classe d'Anne elle aime bien qu'on crie, mais moi les enfants cela me gêne. Tu en donnes quatre et on change.

[Parfois difficile pour les enfants de se rappeler les mots allemands sans aide. Ils n'utilisent pas les nouveaux mots appris aujourd'hui. Un enfant se débrouille mais ne va pas au-delà de trois mots.]

F2 : Maintenant il faudrait des nouveaux, que l'on n'a pas dit. [C'est la maîtresse qui corrige les enfants.]

Enfant : Maintenant c'est de nouveau mon tour !

F2 : Utilisez les nouveaux mots. On va arrêter et refaire les chansons que l'on connaît déjà. On va refaire une fois la nouvelle chanson. *Guten Tag alle Kinder !*

Enfant: J'ai entendu un enfant qui chante l'allemand avec un accent anglais ; j'aime pas ça.

[Reprise de la chanson]

F2 : *Guten Tag Mädchen, Jungen, Kind* [on montre une figurine de fille et de garçon au moment concerné.] *Klopf klopf klopf*. Pas de bisous ! Quand est-ce qu'on fait des bisous en Allemagne ?

Enfants : Les amoureux, le jour de son mariage.

F2 [à un enfant] : Tu vas voir le jour où tu vas te marier, tu vas faire un bisou à ta femme.

[Arrêt de la séance sur cette remarque éminemment hétérocentrée.]

L'une des spécificités de l'allemand est de développer des activités en grand groupe qui ne sont pas nécessairement très présentes à l'école maternelle au-delà des regroupements rituels et de séances de lecture d'album ou de chansons. Ici les enfants ne sont pas répartis par groupe et le modèle du regroupement fonctionne pour autre chose que les rituels quotidiens. Mais le modèle sous-jacent est le même. On peut parler d'une extension du répertoire des pratiques pédagogiques, moins liée à la *Valisette* qu'à la présence d'une initiation à une autre langue qui invite à un déploiement spécifique d'une activité en classe (ou section) entière.

Dans une autre classe, l'enseignante organise une séance d'allemand avec l'ensemble de ses neuf grands (les autres étant des petits).

[F4 s'est emparé des deux marionnettes, très à l'aise, passant de l'allemand au français sans problème. Tom parle aux élèves, leur demande comment ils vont, les élèves répondent, *Gut, Nicht gut*, pourquoi *Nicht gut*, etc. Conversation rapide, très « naturelle », spontanée.]

F4 : Lilou est là aujourd'hui. Elle est partie en vacances et revenue. Lilou m'a dit que Tom avait apporté quelque chose de Berlin. Une roue, c'est quoi : les mois, non. Les jours de la semaine en allemand [exactement sur le même modèle que les jours de la semaine en français]

que l'on voit sur le tableau.] Aujourd'hui : *Heute*. Au-dessus hier, au-dessous demain, *Morgen*. Le jour de la semaine, je vais vous le dire car vous ne pouvez pas le deviner. *Heute ist Montag*, lundi. *Montag* ça veut dire quoi ? Lundi. On a vu la lune, *Mond*, en allemand. Lundi c'est le jour de la lune, la même chose en allemand [passe très vite, je ne pense pas que les enfants aient compris]. Hier *Sonntag*, dimanche. *Morgen ist Dienstag*. On ne va pas les apprendre par cœur mais tous les jours Tom demande si on peut mettre les jours en allemand. [Reprise de la conversation avec des questions aux enfants. Tom parle à l'oreille de la maîtresse qui « traduit » en français.]

Tom veut savoir si aujourd'hui tu as mangé à la maison et si c'était bon.

[F4 pose des questions « fausses », « Tu as un grand frère ? » pour un enfant qui a un petit frère par exemple.]

F4 : Est-ce que tu peux faire Dalida ? Est-ce que tu peux compter jusqu'à 30 en suédois à une petite fille suédoise ? Est-ce que vous êtes d'accord pour faire cette comptine ?

[Puis une nouvelle comptine à apprendre (avec le CD de la *Valisette*) : sur la disparition et la réapparition des parties du corps (les yeux, les mains, les oreilles, etc.). F4 dit que c'est ce qu'on fait avec les bébés en Allemagne comme les autres jeux de disparition. Sans plus, on passe très vite sur tout.]

[Des enfants parlent de choses et d'autres et l'enseignante répond en allemand.]

F4 : Mes yeux ont disparu [F4 très expressive]. Mes mains ont disparu, je n'ai plus de mains et revoilà mes mains. [Allemand et traduction en français.]

F4 : Tom veut savoir si vous vous souvenez du jour en allemand.

[Questions en allemand sur la couleur des vêtements.]

Ce type de regroupement, peu fréquent, offre une rupture avec les autres activités de la classe, tout en restant dans un répertoire de pratiques usuelles à l'école maternelle.

8.2. Une activité de groupe autour de l'allemand

Le travail en groupe, c'est-à-dire réalisé en parallèle avec d'autres activités dans la classe, est plus rare ; il permet d'intégrer l'allemand dans la logique la plus commune des classes maternelles.

Maîtresse (M) : Sous chaque photo du goûter réalisé avec l'autre classe [depuis l'invitation jusqu'à la visite de ceux-ci], il faut mettre ce que l'on voit, faire une petite légende. Où est-ce qu'on va coller ces photos ?

Enfant (E) : Dans le cahier d'allemand.

M : Dans le cahier d'allemand. Ça va servir à quoi ?

E : Ça va servir à le montrer aux papas et aux mamans.

M : Est-ce que vous allez réussir à leur dire le nom des gâteaux ?

E : Oui.

E disent : *Spritz*.

M : Il y en a qui ont réussi à dire ce mot difficile. Il faut dire que les gâteaux allemands ont des noms difficiles. Commencez à regarder les photos et à penser à ce que vous allez dire. Je sais que Louis sait dire « petits gâteaux » en allemand.

[Il s'agit d'un exercice de langage en français avec quelques mots allemands.]

M : Maintenant je vais m'occuper des autres enfants. Vous faites un dessin, vous faites quelque chose de tranquille, de calme.

Cet exercice très directif est fidèle aux pratiques pédagogiques en œuvre à l'école maternelle. Le rôle de l'enseignante est essentiel : elle définit la tâche, donne les consignes et guide fortement les enfants jusqu'à parfois faire à leur place.

8.3. L'insertion de l'allemand dans la vie de la classe

Ça, je le fais un peu. On range tout le temps les vélos en allemand. Ils m'apportent les vélos et je dis, alors il y a un petit jeu, je leur dit Danke, Danke schön, Danke sehr, et après ils doivent me répondre Bitte sehr, Bitte schön ou Bitte. Ça ils aiment beaucoup, faut pas que je dise merci quand on range les vélos. C'est un des petits rituels comme ça, c'est vrai que ... Et effectivement, faire des liens entre le français et l'allemand, c'est bien. (F2)

On a vu également au moment de l'accueil quelques questions ou réponses en allemand, en particulier quand les enfants utilisent les marionnettes. Un autre exemple consiste à mixer allemand et séance de motricité.

F3 va en salle de motricité pour un jeu avec Tom.

Le jeu consiste, sur le principe de la chandelle, à mettre Tom derrière un enfant et il est scénarisé à partir de Lilou qui dit qu'elle a perdu Tom. Les différents temps du jeu permettent de parler allemand. L'enfant concerné (avec Tom derrière le dos) prend Tom en marionnette et l'anime pour dire (plus ou moins, avec l'aide d'autres enfants) *Ich bin... Und du...* Tous les enfants trichent en regardant entre leurs doigts. L'enfant qui a la marionnette derrière le dos le sait en général ou on le prévient. Mais cela ne pose pas problème et ne réduit pas l'intérêt du jeu. On est dans une forme de jeu très contrôlée par l'enseignante. Il s'agit de respecter des consignes plutôt qu'entrer dans une logique de règle du jeu. Les enfants ne prennent pas vraiment en charge le jeu, certains ont du mal à se concentrer sans pour autant sortir totalement du jeu. Cela se termine par une comptine en allemand.

8.4. Les grands traits de l'activité avec la *Valisette*

On peut voir à travers ces quelques exemples et l'ensemble des données recueillies l'importance :

- des marionnettes (j'y reviendrai) qui permettent de donner du sens à la langue, de la faire exister. Cependant comme le dit F2, les enfants ne sont pas très difficiles et entrent aisément dans l'allemand. Tom et Lilou symbolisent l'activité « allemand », permettent de gérer, de façon différente, selon les enseignantes, l'articulation avec les deux langues le français et l'allemand ;
- des chansons (y compris comptines et chansons mimées) qui constituent une partie importante de l'activité réalisée avec les enfants et qui permettent d'introduire (avec les livres et les rituels de la vie quotidienne) le vocabulaire. Le CD peut être utilisé dans ce cadre.

L'activité est très marquée par une logique de mots, de dénomination, de vocabulaire, sans qu'il soit pour autant question d'apprendre les mots par cœur. C'est pourtant ce qui se fait à travers des jeux, des chansons, des répétitions.

Est accordée une grande importance à la compréhension et donc à la traduction, comprendre / apprendre les mots. Les logiques d'immersion sont très éloignées de cette façon de faire, la compréhension étant moins

centrale même si cela peut poser problème comme nous l'avons vu ci-dessus.

On peut comprendre, au-delà des difficultés évoquées, de la crainte de se lancer, que ces activités entrent bien dans la logique formelle de l'école maternelle française : il y a de l'apprentissage visible et cela s'intègre dans les différentes activités constitutives de l'organisation d'une classe : rituel du matin, regroupement, travail de groupe, séance de motricité ou d'éducation physique le cas échéant (une fois dans mes observations). Il n'y a pas de contradiction entre la logique de l'école maternelle et ce type d'activité, qu'elle soit construite par l'enseignante ou reprise du livret. Bien au contraire, la présence des marionnettes, le rôle des chansons, le fait de passer par des « petits jeux » en fait une activité qui peut apparaître plus ouverte, amusante, « ludique » que nombre d'activités mises en place dans la classe.

8.5. Le livret pédagogique

En ce qui concerne le livret pédagogique, il est difficile de dresser un constat. Il est possible que le discours conduise à sous-estimer son effet. Bon nombre d'enseignantes disent qu'elles organisent leur propre progression en fonction de la logique de la classe et ne suivent pas le livret. Il est pourtant utile pour le vocabulaire allemand. Ainsi F2, lors d'une séance observée, est allée vérifier le genre d'un mot dans le livret, mais elle me dit dans l'entretien qu'elle a maintenant un dictionnaire et que ce n'est plus utile.

On n'avait plus de guide pédagogique [il s'agit de la phase d'expérimentation de la Valisette]. Moi, ça ne me posait pas trop de problèmes parce que je connais la langue allemande, mais ma collègue aurait bien eu besoin d'un guide écrit, ne serait-ce que pour les séances qu'elle faisait toute seule. (F1)

F2 « n'a pas mis le nez » dans la *Valisette* (à l'exception des marionnettes et très partiellement du livret pédagogique). En fait elle l'utilise un peu en piochant dedans. Elle ne souhaite pas suivre la progression proposée. Les activités en allemand doivent suivre ce qui se fait en français (le programme général de la classe). Par exemple elle va travailler sur le portrait et pour cette raison, elle fait également les parties du visage en allemand : « Suivre le programme du guide, c'est plutôt pour les intervenants extérieurs comme F1. Quand on est instit de la classe, on doit avoir

une vision globale de la classe. »

« Je ne mets le nez dans le guide que pour piocher des idées. Utilisation de deux chansons du CD. » (F2). C'est une enseignante qui improvise beaucoup, prépare peu, n'a pas tendance à utiliser un document de façon systématique. Elle préférerait des jeux sur des thèmes différents (et pas un jeu qui lui paraît trop général), un sur le corps, les fruits.

Elle a fait un peu de culture autour du drapeau, du chef de l'État (avec une confusion, Merkel est présentée comme chef de l'État), et de la capitale (Berlin). Elle n'utilise ni jeux ni posters. Si elle avait des grands (5 / 6 ans), elle aurait utilisé l'Abécédaire.

L'entretien avec F2 montre combien il est difficile de percevoir ce qui relève du livret et quelle en est l'utilisation à partir du moment où il ne s'agit pas de suivre exactement ce qui est proposé.

GB : Question sur le rôle du livret pédagogique (que vous allez chercher à un moment du film).

F2 : Alors le livret... maintenant j'ai un dictionnaire par exemple cette année on est au mois de mars et je l'ai jamais utilisé encore... par contre je me suis servi un peu de la progression proposée.

GB : Y a des traces du livret dans votre activité ?

F2 : Alors les traces c'est que ça m'a, alors la progression que je trouvais assez intéressante de commencer par les formules de politesse, dire bonjour, les thèmes, les parties du corps enfin de temps en temps et à ce moment-là je regarde ce qu'il propose comme chanson. Mais c'est tout. Et cette année je m'en suis jamais servie.

GB : Vous vous êtes appuyée...

F2 : ... sur ce que j'ai fait l'année dernière.

GB : Cela veut dire que votre progression en matière de vocabulaire s'appuie sur le livret ?

F2 : Non plutôt les thèmes, après pour le vocabulaire je pars plutôt de la chanson ou d'un livre par exemple j'avais Korpeaceful, j'ai quelques livres en allemand. Je pars du livre ou l'année dernière on avait terminé, je sais pas si je vais le refaire cette année « Bärjagd ». Voilà, je regarde ce qu'il y a dans le livre, je regarde le livre et je me dis oh là là qu'est-ce qu'il y a comme formules toutes faites dans ce livre. Là j'ai remarqué y'avait les parents, hop j'ai dit on va apprendre le nom des parents après y'avait Wald, Matsch, je me rappelle plus, plutôt du vocabulaire lié au paysage, bon je leur ai appris ce vocabulaire-là, je leur apprends un vocabulaire qui va pouvoir être réinvesti soit dans la lecture d'un livre, soit dans une chanson. C'est surtout ça, enfin parce

que... ou alors je choisis une chanson et je me dis voilà on va faire des petits jeux autour, par exemple l'idée de faire disparaître des cartes, c'était parce que dans la chanson ça permettait de récupérer le mot [inaudible], ça c'est pas dans le livret. C'est plus en faisant des liens entre les activités, les chansons, les livres et un peu la vie par exemple très souvent quand on fait des jeux, par exemple je leur dis allez on dit « Komm herein », tout ça, on peut le dire aussi en allemand parce que c'est dans un jeu de doigt et je leur dit « Danke schön », c'est plus lié aux activités quoi, à la vie. Le livret non, le livret. Mais moi-même en français j'applique peu.

8.6. L'utilisation du reste du matériel de la Valisette

Si le reste du matériel de la Valisette est peu utilisé, ce n'est pas lié à une incompatibilité pédagogique. Il correspond bien à ce qui peut faire sens pour une classe maternelle française. Plus intéressante est l'appropriation des marionnettes qui sans êtres absentes des classes, ne sont pas centrales dans la pédagogie commune. Or cela fonctionne bien, mais reste à savoir si ce n'est pas un obstacle pour ceux que je n'ai pas observés, ceux qui n'ont pas mis en place l'activité. En effet, lors de l'entretien mené dans l'école qui a peu utilisé la Valisette après la formation, il est souligné que l'utilisation des marionnettes suppose un bon niveau d'allemand.

La Valisette, même si elle n'est que très partiellement utilisée, incite par sa présence à donner une place à l'allemand. C'est une ressource dans laquelle il est possible de piocher en fonction des besoins.

Alors la Valisette, je la vois maintenant vraiment comme un outil, c'est-à-dire un outil indispensable mais pas nécessaire. C'est-à-dire il va me servir de base, il va nous donner des pistes pour travailler mais je sais que moi je ne m'en servirai pas intégralement à toutes les séances, c'est-à-dire je ne vais pas faire reposer essentiellement ma sensibilisation des élèves à la langue sur la Valisette. Elle va me servir sur... je prendrai obligatoirement Tom et Lilou, ça c'est indéniable, je me servirai de ces marionnettes, mais je n'utiliserai pas nécessairement les posters qu'il y a dedans ou le jeu de loto, c'est-à-dire je m'en servirai mais peut-être pas dans le contexte où on nous conseille de s'en servir. Je la vois davantage comme un outil, vraiment un outil de travail plutôt qu'un, c'est un peu trivial, un guide d'andouille. C'est vrai que les situations pédagogiques proposées dans le livret sont très intéressantes

mais après, tout dépend du contexte de la classe, il faut réadapter encore et encore. (F1)

Si globalement les observations montrent une faible utilisation des autres éléments issus de la *Valisette*, en particulier pour les raisons évoquées ci-dessus de risque de caricature, on peut ponctuellement les voir utilisés. Il est évident que le statut des marionnettes est particulier. Elles signifient la *Valisette* (pour beaucoup les utiliser, c'est utiliser la *Valisette*), elles sont toujours utilisées (pas d'observation d'utilisation d'autres éléments sans utilisation des marionnettes) et ont le succès que l'on a déjà évoqué. Mais leur importance peut conduire à occulter le reste du contenu de la *Valisette*. L'importance des chansons fait que le CD est également souvent utilisé, quoique moins systématiquement que les marionnettes.

En utilisant les marionnettes, A4 a bien le sentiment d'utiliser la *Valisette*. Elle ne pense pas utiliser d'autres éléments de la *Valisette*. Pour elle, les jeux ne sont pas utilisables à 25 et il serait impossible de les expliquer sans parler allemand.

En revanche, F3 a utilisé le matériel pour traiter la culture. Il s'agit d'une enseignante organisée qui prépare ses séances.

F3 : Vous regardez les images et je reviens **vous faire** le jeu.

Le jeu : en utilisant la roue, si on tombe sur quelque chose de français, un point à Lilou, d'allemand, un point à Tom. Boîte aux lettres française, un point à Lilou. *Ist es Deutsch oder Französisch?* On dit en allemand si c'est allemand ou français. On compte les points chaque fois en allemand. 3 à Lilou, 1 à Tom.

Camion de pompier, français, un point à qui, Lilou comment on dit en allemand, *Französisch* ? Policier, français, comment tu le sais, la voiture est bleue. Encore *Französisch*. Chaque fois on compte les points en allemand. On tombe sur la boîte aux lettres allemande. Comment on dit en allemand : *Deutsch* ? On compte les points de chaque côté. Qui a gagné, Lilou ? *Tschüss*, au revoir !

On peut noter la modalité très dirigée de l'activité où il s'agit moins de permettre aux enfants de jouer, que de « *leur faire un jeu* » comme il est dit explicitement par l'enseignante. Cela s'insère dans le cadre structuré des activités de groupe.

Elle a travaillé également sur le nom des personnes de la famille avec

des photos ou dessins de la famille. Tom a présenté (au retour des vacances de printemps) sa famille à partir de l'image de la *Valisette*.

Elle évoque en conséquence l'intérêt du matériel de la *Valisette* pour présenter l'univers culturel (avec des photos). Elle a peu utilisé le livret considérant qu'elle avait assez de matière avec la formation, elle a juste pêché des éléments ici et là. Lors de la formation, le plus intéressant est l'échange avec les autres enseignantes, échanger des idées, certes en séance mais plus encore lors des moments informels, repas, pauses.

A3 donne l'exemple de l'utilisation de la *Valisette* en dehors des marionnettes :

[Ce matin il a prévu un « bricolage » à partir du matériel de la *Valisette*. Il a photocopié en couleur les cartes petit-déjeuner du jeu (réalisant ainsi des planches à découper avec les enfants qui proposent divers aliments possibles pour des petits-déjeuners français ou allemands). Les enfants devront découper les aliments qu'ils aiment pour le petit-déjeuner et les coller dans une assiette en carton blanc. Une assiette a été réalisée à partir de ce que Jean-Paul (Tom devenu français) aime pour le petit-déjeuner (baguette, croissant, cacao, fromage, tartine de confiture). A partir de 8h30, il propose à des enfants, qui acceptent volontiers, de venir faire un « bricolage ». Durant ce début de matinée, 10 enfants participeront à cette activité à tour de rôle, les enfants se succédant avec chaque fois entre 1 ou 3 nouveaux enfants, ce qui conduit A3 à répéter les consignes.]

A3 : Comme Jean-Paul nous a raconté hier, on va faire le mandala (nom de code ici pour ce type d'activité) avec des aliments. [Il montre les aliments et demande leur nom en français. Chacun reçoit une paire de ciseaux.] Découpez ce que vous aimez bien manger et vous le collez sur l'assiette.

A3 [s'adresse à un enfant] : Qu'est-ce que tu aimes manger ? Le bretzel ? Alors tu le découpes et tu le mets dans l'assiette. Qu'est-ce que tu aimes encore ?

[Les enfants réfléchissent peu sur leur goût, la logique du découpage l'emporte.]

Enfants : Bien sûr le jus de pomme gazeux.

A3 : Oui Jean-Paul vient regarder ce que vous avez fait !

A3 : Tu aimes quoi ?

Enfant : Cacao.

A3 : Jean-Paul aime aussi le cacao.

[Quand de nouveaux enfants arrivent]

A3 : On fait un mandala avec les différents aliments que l'on aime. [La référence au petit-déjeuner disparaît au profit du goût. La question de la différence entre France et Allemagne disparaît ou n'est évoquée qu'à travers la question des goûts personnels comme ceux de Jean-Paul ; l'objectif est l'acquisition de vocabulaire français de base et la maîtrise d'une activité de bricolage ou mandala. Au fur et à mesure que les assiettes sont terminées, les enfants écrivent leur prénom au dos de l'assiette, puis elles sont accrochées.]

On peut sur cette façon très variable d'utiliser la *Valisette* citer ce qu'en dit une multiplicatrice lors de la réunion de Strasbourg.

Ça serait quand même un peu l'impression que j'ai de la Valisette jusqu'à aujourd'hui. C'est vraiment quelque chose de très libre où on peut faire un peu ce qu'on veut et si on propose..., on n'est pas obligé de les utiliser, mais ça donne un peu une direction, un type de dialogue.

On peut globalement dire que, même si le reste du matériel n'est pas utilisé et le livret peu consulté, la logique de l'activité reste proche des indications du livret, sans doute du fait de la formation qui a donné le cadre d'une telle activité. C'est pourquoi l'influence du livret est difficile à déterminer car elle peut être indirecte par exemple *via* la formation.

Les pratiques liées à la *Valisette* s'intègrent sans difficulté dans la logique de l'école maternelle française (ce qui ne semble pas être le cas en Allemagne), permettant de maintenir les formes pédagogiques usuelles, qu'il s'agisse de regroupements, de travail de groupes avec consignes de l'enseignante, voire même d'une activité de motricité. On peut cependant noter une ouverture de ces pratiques dont la *Valisette* ne permet pas seulement la reproduction mais également une transformation. La *Valisette* et plus généralement la sensibilisation à l'allemand valorisent des regroupements qui ne se limitent pas aux rituels quotidiens, apportent avec les marionnettes et d'autres pratiques une touche de ludique pas si fréquente dans les classes. Dans certains cas, cela permet, au-delà de l'allemand, de rendre présente la diversité des langues de la classe.

Il semble que ce ne soit pas le cas en Allemagne, mais l'impossibilité de trouver un jardin d'enfants non bilingue ou accueillant des éducatrices

francophones utilisant la *Valisette* ne permet pas d'aller plus loin dans le constat. Cela confirme la tension que l'on a pu analyser entre logique de la *Valisette* et pédagogie du *Kindergarten*, qu'il s'agisse de l'approche situationnelle, du jeu ou de l'importance donnée à l'initiative et au choix des enfants.

La *Valisette* n'est donc pas un produit culturellement neutre. Elle semble plus facilement rencontrer les logiques pédagogiques de l'école maternelle française. Elle semble également pouvoir trouver une place dans l'école élémentaire allemande. Elle traduit une culture pédagogique éloignée du *Kindergarten*.

Pour le dire autrement, la *Valisette* s'accorde au répertoire des pratiques de l'école maternelle qu'elle peut conduire à enrichir, comme le montre tout particulièrement l'exemple des marionnettes.

9. Les marionnettes et leur sens

Je l'ai déjà souligné à plusieurs reprises, l'élément le plus riche des situations observées renvoie aux marionnettes, leur usage, leurs effets en particulier sur les enfants. A la description des situations s'ajoutent les analyses parfois fort pertinentes des acteurs.

9.1. Les usages des marionnettes côté français

Chaque séance débutait, là par contre de manière type, Tom disparaissait systématiquement d'une semaine à l'autre, c'est-à-dire, il se cachait quelque part. Il fallait le retrouver. C'était pour apprendre à chercher, c'était « Wo bist du ? » « Où es-tu ? ». Alors « Tom, wo bist du ? », on cherchait partout dans la classe. Au bout d'un moment, on entendait un bruit quelque part, alors Ah ! Tom était là. Et il avait toujours quelque chose à raconter. Il leur racontait quelque chose en allemand. Par exemple : « Cette nuit, j'ai vu quelque chose de formidable, j'ai vu un livre qui s'est mis à bouger tout seul, j'ai pas compris pourquoi et il est tombé et je crois qu'il est encore sous l'armoire. » Alors par gestes – évidemment les enfants ne comprenaient pas toujours – par gestes on pouvait faire comprendre en même temps qu'on parlait et Lilou était là pour traduire ce que disait Tom. La plupart du temps il y avait une comptine de mise en route, en quelque sorte,

c'était la comptine du Petit pouce. Petit pouce dit : bonjour papa, bonjour maman, bonjour grand frère, bonjour bébé. Tom, il parlait avec moi. On a fait partir Tom avec moi au début de l'année. Au fur et à mesure, il se plaisait tellement dans la classe qu'il est resté dans la classe. Et il restait avec Lilou. (F1)

Les marionnettes que les enseignant(e)s rencontré(e)s mettent au centre de la pratique introduisent un univers qui rompt avec le cours ordinaire de la classe maternelle française, fait de l'allemand quelque chose de particulier qui redouble les caractéristiques propres au fait de passer d'une langue à l'autre. On passe par une nouvelle pratique, des personnages, un univers de fiction qui fait que cette activité n'est pas une activité qui s'ajoute aux autres, mais une activité spécifique et différente. Et cela dès le début avec la mise en scène des personnages.

La première séance a été consacrée à la présentation des marionnettes. Lilou dit qu'elle rentre de vacances en Allemagne avec Tom qui aime se cacher. Ils ont bien accroché. Ils ont beaucoup ri. Il y a eu un bonjour individuel (Guten Tag) à chaque enfant qui a provoqué beaucoup de rire. Les deux marionnettes ont été mises de façon visible dans la salle, et le lendemain, certains enfants sont allés leur dire bonjour en allemand ou en français.

Quelques enfants ont présenté les marionnettes aux parents le matin dans la classe. Elles sont visibles dans la classe. Le lendemain après-midi, j'ai laissé jouer avec les marionnettes. Certains ont repris la séance de la veille, alors que d'autres ont fait tout autre chose. Un enfant a demandé à la fin : « Mais c'est toi qui les fait parler ? » (F3)

Avec F2 on peut voir un usage intéressant des marionnettes en particulier combiné avec d'autres dans le moment d'activité libre de l'accueil.

Un enfant vient demander : Est-ce que je peux prendre Lilou ? [Le garçon se promène avec Lilou, un autre enfant va prendre Tom. Il y a problème avec la marionnette et la fragilité des pieds. F2 a recollé les pieds.]

F2 : Faites attention aux pieds, ils sont fragiles. [F2 donne Lilou à un enfant. Manipulation peu impliquée de Lilou. Arrive un enfant avec Tom qui utilise la marionnette pour avoir un contact avec un autre enfant. On voit le plaisir de jouer, de manipuler la marionnette et l'intérêt des personnages.]

F2 : On nous prête des marionnettes. On regardera tout à l'heure si on peut les utiliser pour *Roule galette*. On va voir. Peut-être que les marionnettes de Vassilis parlent allemand, est-ce qu'elles parlent allemand ces marionnettes ? Est-ce qu'elles vont réussir à parler avec Tom ? Qu'est-ce que t'en penses Vassilis, ça parle allemand tes marionnettes ? Est-ce qu'elles vont pouvoir dire bonjour à Tom ? Est-ce que le pirate va pouvoir dire bonjour à Tom ? Peut-être que le petit singe peut aller dire bonjour à Tom ? C'est le crocodile qui peut dire bonjour à Tom.

La maîtresse avec une marionnette-singe : Bonjour Lilou, ça va ? Alors qui veut dire bonjour à Tom, il est où Tom ?

Le singe animé par la maîtresse : *Guten Tag Tom, Guten Morgen !*

[Invite les autres enfants et marionnettes à dire bonjour à Tom. Les marionnettes continuent à circuler dans la classe.]

F2 : Qu'est-ce qu'on pourrait lui dire aussi à Tom ?

[L'intérêt de la manipulation des marionnettes, de circuler dans la classe avec elles, l'emporte sur tout autre aspect, plus corporel qu'oral. Toutes les marionnettes apportées ce matin sont utilisées par des enfants.]

F2 : Est-ce qu'il arrive à dire des choses en allemand à Tom (à un enfant qui a deux marionnettes, une nouvelle, animalière, et Tom) ? Toi tu fais toujours des bisous à Tom. Est-ce qu'il aime les bisous ?

Une autre enfant : Non.

F2 : Il fait comment Tom pour dire bonjour ?

[Finalement le jeu avec les marionnettes animalières l'emporte, ce qui renvoie à une pratique fréquente dans la classe où sont présentes des marionnettes pour raconter une histoire ; elles sont disponibles dans une boîte. Mais selon F2, jusqu'à maintenant, Tom et Lilou n'avaient pas le statut de marionnettes. Elles étaient à part. C'est la première fois qu'elles mènent une vie de marionnettes avec les autres entre les mains des enfants. Tout en rangeant Tom à sa place visible, un enfant continue à jouer, avec l'objet plus qu'avec le personnage qu'il représente.]

F2 : Vous rangez les marionnettes : il y a une boîte pour *Roule galette*, Tom et Lilou ont leur place et les autres on les met dans le bac jaune. Asseyez-vous, on va voir si les marionnettes sont rangées au bon endroit. Regardez Tom il a une petite chemise à carreaux et il a un petit T-shirt vert et... on met la main dans le T-shirt, on peut rentrer le pouce dans la main droite, l'index dans sa tête, et comment ça s'appelle le 3^e

doigt... ?

Un enfant : Le majeur !

F2 : Le majeur dans la main gauche ! Voilà c'est comme ça et pour la bouteille c'est pareil. On l'enfonce à l'intérieur du pull-over. On va les laisser là.

L'intérêt de cette séquence est dans l'usage du fictif pour donner sens à l'allemand, ici au-delà des deux marionnettes de la *Valisette* avec l'arrivée de nouvelles marionnettes animales pour la plupart. Elles permettent de passer du français à l'allemand, de justifier la coprésence des deux langues. La marionnette apparaît également comme un outil pour individualiser la relation avec en enfant, pour développer l'oral.

Ils jouent beaucoup aux marionnettes le matin. Par contre dès que j'arrête d'utiliser les marionnettes, que je fais de l'allemand avec d'autres moyens, à partir d'un jeu,... ils commencent à délaisser les marionnettes. C'est-à-dire qu'il faut vraiment que je les utilise pour qu'ils les utilisent. Mais j'ai encore des petits enfants qui tous les soirs disent « Tschüss Tom, au revoir Lilou ». Ça plaît aux enfants. (F2)

Le problème est que les marionnettes n'ont pas été conçues pour être utilisées par les enfants et qu'effectivement certaines consignes en formation vont dans ce sens, ainsi que des classes qui interdisent aux enfants de les manipuler, ils ne peuvent que venir les saluer, leur parler. Lors de la formation parisienne, il est proposé de trouver une place pour que les enfants les voient sans les toucher. F1 évoque son expérience de l'année passée : les enfants ne peuvent toucher la marionnette que si celle-ci les touche. La première fois il devait élever et reculer Tom car tous voulaient le toucher.

On peut penser *a contrario* que l'appropriation par les enfants peut être essentielle, y compris dans une logique de réappropriation linguistique des propos dont ils sont porteurs. Pour une éducatrice d'un jardin d'enfants sarrois qui intervient lors de la formation : « Chez nous, les enfants ont le droit de toucher le matériel. Si ce n'est pas possible, cela va poser problème chez nous. Chez nous, ils voudront jouer avec les marionnettes. » S'agit-il encore d'une tension entre le matériel et la pédagogie d'un jardin d'enfants qui considère l'enfant comme acteur de ses apprentissages, cela passant entre autres par le jeu et la manipulation ?

Tom est le référent légitime pour parler allemand, il donne sens à l'usage de l'allemand en classe.

F2 : On va demander à Tom de faire l'appel.

E : Lilou.

F2 : C'est vrai que Lilou ne fait jamais l'appel. Lundi on lui fera faire l'appel. La pauvre on commence un peu à l'oublier.

E : J'aime pas quand tu l'oublies.

F2 : On va faire l'appel avec Tom, d'accord ?

Les marionnettes participent à la vie de la classe, pour l'essentiel lors des activités en allemand mais pas seulement. Ainsi lors de la rencontre des chorales d'école de l'arrondissement, le chant a été dirigé par Lilou sur scène. Parmi les usages atypiques des marionnettes, on peut noter son utilisation en arts plastiques, qui consiste selon le niveau à dessiner les deux personnages de face ou de profil.

9.2. Les usages des marionnettes côté allemand

Les usages des marionnettes sont plus rares en Allemagne faute d'une situation symétrique, même si l'usage de la marionnette y est plus répandu. On trouve donc des marionnettes dans certaines classes visitées, des animaux, par exemple pour A4, François la grenouille ou pour A5, Picon le hérisson. Elles parlent français et contrairement à l'éducatrice, elles ne comprennent pas l'allemand. Elles sont une incitation pour les enfants à parler français. Lilou pourrait jouer le même rôle, or ce n'est pas le cas, tant il est considéré comme essentiel d'introduire les deux marionnettes, de préférence avec un collègue germanophone. Cela produit un étonnant blocage mais cela renvoie aussi à l'idée, à travers Tom, de pouvoir parler allemand tout en respectant (en apparence au moins) le principe une personne / une langue.

La seule chose qui va me servir, ce sont les marionnettes. J'ai des difficultés à leur faire comprendre certaines choses (du fait que je ne parle que français avec les enfants). J'utiliserai Tom pour expliquer en allemand, et Tom va apprendre le français comme les enfants. Réciproquement, Lilou parlera quelques mots d'allemand. Je ne vois pas l'intérêt autrement. (A4)

Pour A5 qui a introduit Lilou dans une section, il n'est pas question pour autant de se passer de son hérisson Picon.

Lilou était cachée dans un panier, sous un tissu. Mon hérisson, Picon, est là tous les jours : la médiation entre moi et les enfants. Il joue, c'est un petit coquin. Il se cache, il m'aide à introduire un thème. « Qu'y a-t-il dans le panier ? » Lilou toute timide a sorti le bout de son nez. « Tu n'as pas besoin d'avoir peur, ce sont mes amis. Qui es-tu ? » « Je m'appelle Lilou ». Lilou a demandé les prénoms des enfants. Lors de la deuxième séance, elle fait des bisous parce que les Français se font des bisous. Pour cette deuxième séance elle était avec Tom sur une bouteille : la différence pour dire bonjour, introduire la France. C'est où la France, c'est où Paris ? La Tour Eiffel. Elle vient parfois, de temps en temps. Chaque fois, Lilou apporte quelque chose de France. Elle n'est pas pratique, la tête tombe, sa robe est étroite.

Elle a donc une présence ponctuelle et porte l'aspect français. Pendant la conversation, des enfants jouent avec Picon le hérisson.

A8, dans le même jardin d'enfants, a utilisé une fois la *Valisette*, la semaine précédente, selon le même scénario que A5. Elle a rencontré des problèmes de manipulation. Les enfants étaient très contents. Lilou pourra parler de la France, Tom de Berlin. Mais elle manque de formation par rapport aux marionnettes. Les autres marionnettes (animales) seraient plus faciles à manipuler. La tête de Lilou est trop lourde. « La semaine prochaine nous irons au marché avec Lilou, elle choisira des fruits sur le marché. » Elle évoque la difficulté de la collègue allemande à manipuler Tom, dans la mesure où elle ne comprend pas le français. C'est l'annonce de mon arrivée qui a stimulé l'usage de la marionnette avec une forte appréhension. Reste qu'il est étonnant que le choix ait été fait de ne pas utiliser la marionnette le jour de ma visite. Il est vrai qu'elles m'avaient dit préférer la visite mardi, mais pour des raisons d'organisation j'ai proposé le lundi. On ne m'avait pas dit que cela avait une incidence sur l'usage de la *Valisette* et je ne suis pas certain que ce soit le cas.

Seul A3 après avoir changé les noms et inversé les nationalités fait un usage régulier des marionnettes et plus largement du matériel de la *Valisette*. Dans la salle du groupe, on voit Tom et Lilou, ou plutôt Jean-Paul et Clara qui est animée par une éducatrice allemande. Il utilise la marionnette (Tom devenu Jean-Paul et parlant français) pour présenter les activités et consignes dans un dialogue entre lui et la marionnette.

A3 : Jean-Paul es-tu là ?

Jean-Paul : Je suis là !

A3 : Écoutez que Jean-Paul a proposé. J'ai fait quatre zones et on va mettre une image [du loto de la *Valisette*] dans chaque zone. Qu'est-ce que c'est : fromage, tartine, cacao, croissant ?

Jean-Paul : Qu'est-ce qu'on fait avec ces cartes ?

A3 : Dans le coin blanc on met le croissant, dans le rouge, on met le croissant, dans le coin bleu on met le cacao, dans le jaune on met la tartine.

A la *Kita* de Berlin, A1 accorde beaucoup d'importance à l'histoire et sa cohérence, même s'il dit avoir eu des difficultés à s'y tenir. Avec une collègue allemande, la veille de l'entretien, ils ont mis en scène les deux marionnettes à l'occasion de la fête de l'été devant l'ensemble des enfants et des parents (qui se succèdent à tour de rôle dans divers ateliers dont celui-ci qui a eu beaucoup de succès, regarder Tom et Lilou). Lilou est française et cousine germaine de Tom qui est allemand. Ils vivent tous les deux à Berlin, Lilou parle un peu l'allemand et réciproquement Tom pour le français. Ils ont improvisé (après un quart d'heure de concertation car ils n'avaient pas pu le faire auparavant) et ont également chanté. Lors de ces séances de marionnettes, les enfants sont allés vérifier que c'était bien A1 qui était derrière le rideau. Elles permettent à A1 de parler allemand avec des fautes car Lilou apprend l'allemand (et Tom le français). L'utilisation de la marionnette est encore à construire selon lui, car il n'y a pas cohérence au sein de la *Kita*. Pour lui Lilou et Tom sont cousins, et pour A6 ils sont amis. La veille, les enfants ont demandé l'âge de Lilou et Tom. Il a répondu que c'était un secret, faute d'une décision au niveau de la *Kita*.

9.3. Intérêt des enfants et vision des marionnettes par ceux-ci

Pour une multiplicatrice, la marionnette a un effet pédagogique de déblocage pour les enfants.

X : Oui après, dans une prochaine étape, ce n'est pas l'enseignant qui va demander quelque chose à l'enfant pour ceux qui sont prêts, c'est la marionnette qui va poser la question et ça change tout.

Y : Ah oui?

X : Je ne sais pas pourquoi, mais ça change tout [rires] L'enfant a

moins peur de se tromper ou il est plus naturel quand il parle à la marionnette que quand il parle à l'adulte.

Au-delà de ses effets pédagogiques, elle suscite beaucoup d'intérêt et de discours de la part des enfants, alors qu'ils savent bien que ce ne sont pas des « êtres humains ». A de rares exceptions, près les enseignant(e)s sont d'accord pour dire que les enfants savent très bien que les marionnettes sont manipulées par eux/elles-mêmes.

Depuis trois semaines les enfants aiment dire : « C'est toi qui parle » à propos des marionnettes. Si certains ont commencé (un enfant m'a dit que les marionnettes ne sont pas des êtres humains), cela concerne maintenant tous les élèves (F2)

Pour F3 les enfants ont compris que c'est l'enseignante qui fait parler les marionnettes. Elle n'est pas toujours à l'aise avec les marionnettes. Mais ça marche facilement avec les enfants, nul besoin d'être parfait pour cela.

Dans les entretiens, les enfants évoquent beaucoup les marionnettes et leur intérêt pour celles-ci, mais aussi leur relation avec ces personnages. Ils disent jouer avec Lilou et Tom dans la classe (ce que j'ai pu vérifier à plusieurs reprises).

GB : Pourquoi vous aimez les marionnettes ?

E : Parce qu'on peut s'amuser. Parce qu'on peut jouer avec quand la maîtresse s'en sert pas.

E : Et aussi on a les marionnettes de Lilou et Tom pour jouer et pour apprendre.

E : Parce que ce sont des marionnettes et on met sa main en dessous et on fait vraiment copains avec Tom et Lilou.

E : Et aussi, euh ben les marionnettes, et on avait le droit de jouer quand on avait fini, quand on a fini, à chaque fois qu'on veut jouer avec Tom et ben on parle en France, y a des mots qu'on veut dire et qu'on arrive pas.

E : Heu, moi je veux que Tom et Lilou que y jouent avec moi, y parlent allemand, y vont parler en allemand avec moi. Après heu, après y apprendre.

E : Aussi, aussi, avec Tom et Lilou, et ben aussi avec Tom et Lilou, et ben en fait, Tom et Lilou, à chaque fois, à chaque fois qu'on parle en allemand, on parle en allemand, ils nous disent quelque chose, mais

c'est la maîtresse, c'est la maîtresse qui parle, parce que c'est des marionnettes.

GB: et pourquoi vous avez aimé Tom et Lilou ?

E : Parce qu'ils nous ont bien appris de l'allemand.

E : On a joué avec les marionnettes de Lilou, de Tom et on a appris à dire bonjour, au revoir, bon appétit.

E : Avec Tom et Lilou on s'amusait.

E : Parce qu'en fait, on faisait plein de choses avec Tom et Lilou.

Il est intéressant de regarder de plus près cet autre échange.

GB: La maîtresse, elle a appris l'allemand.

E : Tom il parle en allemand, et Lilou elle parle en français.

E : Et mais Lilou, c'est les deux, en allemand et en français, Lilou. Et Tom c'est que en allemand.

GB : Ah d'accord.

E : Mais en fait c'est pas des vrais humains, c'est des marionnettes que la maîtresse fait parler en allemand.

E : Mais nan, c'est la maîtresse qui met sa main dedans et après elle fait bouger, elle parle.

E : Mais à chaque fois elle dit mais c'est pas des vrais humains, c'est des marionnettes. [rires].

E : Et même aussi, elle, quand quand on chante, quand quand on chante, elle, elle me fait, quand on chante, ... on part en petits groupes, et aussi on part à la cantine. C'est heu, c'est Morgane qui s'occupe de nous.

E : Et le Père Noël y nous a offert des nouveaux, des nouveaux jouets.

Cet extrait montre l'intégration de la logique linguistique propre aux personnages, l'idée que c'est la maîtresse qui fait parler, avec comme conséquence que ce sont sans doute des humains, mais pas des vrais (comme les jouets). Tout le processus d'animation est bien saisi et ne fait pas problème. Et puis d'un coup arrive le Père Noël ; on pourrait considérer que c'est par hasard, j'émettrais plutôt l'hypothèse qu'il n'y a pas de hasard mais que cela exprime la présence d'une relation forte, le Père Noël ce n'est pas un vrai humain, comme les marionnettes. Il s'agit de fausses croyances dans les deux cas, on fait semblant de croire pour entrer dans la fiction, mais on sait bien que c'est de la fiction (sans doute pas tous les enfants pour le Père Noël mais il doit commencer à y avoir des fuites). Les mêmes enfants, exploitant toujours la même question fondamentale, évoqueront avec la figure du Dinosaur la question du jouet qui fait peur,

mettant encore en scène cette logique de fausse croyance qui permet de croire en la peur et de montrer qu'on la surmonte.

Ces fausses croyances sont fondamentales car elles supposent que l'on collabore à la mise en place de la fiction, en faisant comme si on y croyait mais sans y croire pour autant. Il me semble que c'est ce type de relation qui s'établit avec Tom et Lilou, qui va bien au-delà de la fiction. Quand on raconte une histoire, la fiction est présentée comme telle, les loups n'existent pas et il n'y a aucun intérêt à ce qu'ils existent (sauf dans les jeux où l'on joue à se faire peur en donnant l'impression que l'on croit que celui qui joue le loup est bien un loup). Avec les marionnettes, comme avec le Père Noël, il y a plus qu'une fiction, mais des actes, des interactions qui supposent que l'on fasse comme si ces personnages existaient : on répond en allemand à Tom parce que Tom ne comprend que l'allemand (mais on sait que Tom est manipulé par une maîtresse qui comprend le français). Les enfants aiment cet univers de fiction et contribuent à son existence et son maintien par leurs actions et leurs propos. En jouant avec les marionnettes, ils mettent en évidence que ce ne sont pas de vrais humains qui ne peuvent rien sans l'action d'un être humain, mais en même temps, ils entrent dans l'univers de la fiction en animant, en faisant vivre ces personnages comme ils le font avec des jouets.

On voit également dans les propos que la question de l'apprentissage rendu ici (en France) visible est chevêtrée avec la question de l'amusement. Ces marionnettes sont considérées comme des « professeurs » d'allemand. Contrairement aux usages immersifs en Allemagne avec des marionnettes (autres que Tom et Lilou dans les observations effectuées) où la question de l'apprentissage maintenu invisible n'est pas mise en scène. Les marionnettes n'apprennent pas le français aux enfants, elles se contentent de parler français.

9.4. Interprétations des marionnettes

« Il faut dire que le fait de passer par les marionnettes est attrayant. Il y a un côté représentation, un côté théâtral, un côté ludique qui est indéniable. » (F1) Cet attrait, cet aspect amusant qui n'est pas exactement de l'ordre du jeu, quoiqu'il y ressemble dans la mesure où il partage avec le jeu la fiction, le second degré (Brougère, 2005), peut trancher avec les activités habituelles que l'on trouve dans une école maternelle française et expliquer une partie de l'intérêt suscité chez les enfants.

Les marionnettes ont vraiment joué un rôle important. Il y a une journée, non une semaine, où les marionnettes étaient parties en vacances avec Claudine, la dame qui était intervenue, elles sont parties au Sénégal pour se présenter aux enfants, donc on recevait les photos des marionnettes qui écrivaient aux enfants, « On est là, on fait ça, etc. » C'est nous qui racontions mais il n'y avait pas vraiment le même impact, les marionnettes n'étaient plus là, c'est nous qui parlions, donc en fait on est que des maîtres ou des maîtresses, on n'était pas Tom ou Lilou. (F1)

Les marionnettes permettent d'introduire l'allemand, ce que l'on ne pensait pas possible. Pour F3 :

Avant, je n'aurais pas pensé faire une langue avec des enfants aussi jeunes. Intérêt de la marionnette. L'idée des marionnettes permet d'être dans un vrai processus. Cela donne un sens au fait d'apprendre une langue (rôle des personnages).

La marionnette permet d'introduire la fiction au cœur de l'activité de la classe. Le centre même de l'apprentissage passe par la fiction liée à la nécessité ici de donner du sens à la présence de l'allemand. Mais de fait, cette fiction première va bien plus loin en sortant la fiction de son carcan habituel, l'histoire que l'on raconte ou le livre que l'on lit, ce qui encadre la fiction comme un temps particulier. Ici la fiction déborde, investit les apprentissages sérieux non liés à la fiction. Nous sommes dans le mentir-vrai, le détour fictif, proche du jeu si peu présent dans les classes françaises.

Ils rentraient complètement dans la fiction à partir du moment où on enfilaient une marionnette sur la main. Ils comprenaient que la marionnette les faisait entrer dans la langue, entrer dans l'allemand par le jeu, mais qu'elles n'étaient là que pour ça, c'est-à-dire que ça restait des êtres inanimés, elles n'étaient que pour l'allemand, elles disparaissaient. (F1)

La fiction de la marionnette fait du bien. L'école maternelle est basée sur le vrai, le réel. Tout d'un coup introduire le « mensonge » ça fait du bien. Ça rend l'école maternelle plus ludique. (F2)

F4 met en fiction d'autres aspects grâce aux marionnettes et en profite pour introduire de l'allemand en dehors des séances dédiées.

Par exemple expliquer, il y a un moment, on avait fait un élevage avec des escargots, j'avais demandé aux enfants d'expliquer à Tom ce que c'était. Voilà donc Lilou demandait à Tom et Tom disait : « Ach, das ist die Schnecke », voilà. Voyez ce genre de mots à introduire, voilà plutôt nous devons apprendre des choses à Tom dans l'autre sens.

GB : Mais pour ces enfants, la fiction elle n'est pas très présente dans la classe en dehors des histoires qu'on leur raconte ?

F1 : Oui pas vraiment, il n'y a que pour les histoires que l'on va faire intervenir la fiction. Pour le reste, si je réfléchis bien, c'est relativement concret. On leur demande une certaine capacité d'imagination mais la plupart du temps, c'est pendant les périodes de jeu. En phase de jeu, là ils vont vraiment faire preuve d'imagination. Le reste du temps, pour apprendre à compter, si, on peut visualiser mais c'est de l'imagination utilitaire on va dire.

Les enfants savent parfaitement que c'est de la fiction. Ils trouvent ça attrayant comme s'ils allaient voir Guignol, comme s'ils allaient voir une marionnette mais ils restent conscients que c'était de la fiction. Ça on l'a vu particulièrement avec une petite qui était très, très douée pour ça et euh euh qui était... qui restituait exactement à l'intonation, à l'accent, à la tonicité près, les mots qu'on prononçait. Il fallait faire très attention avec l'accent. Elle comprenait très bien la structure de la langue et quand elle parlait, elle... à partir du mois de mars, elle ne parlait plus à la marionnette, elle me parlait directement à moi. C'est-à-dire, elle ne regardait plus la marionnette pour lui parler, elle parlait directement avec moi, elle avait compris que la marionnette, c'était pour les faire rentrer dans la langue, mais à partir du moment où ils comprenaient, ils pouvaient me parler directement.

L'intérêt de cette interprétation des marionnettes est qu'elle est définie, malgré son côté ludique évoqué auparavant, comme un outil pour entrer dans la langue, rien de plus et les enfants comprendraient cela, la fiction serait strictement au service de la didactique sans valeur propre. Ainsi l'écart au sérieux que produirait la fiction serait de l'ordre du contrat didactique. Il s'agit d'une fiction d'un autre niveau mais qui renvoie à la pression scolaire très forte qui s'exerce sur l'école maternelle française à tel point qu'un détour par la fiction doit être justifié par une légitimité didactique.

« On va dire que la marionnette, c'était un rapport privilégié, presque d'identification (...). Ils disaient à la fin de l'année "Au revoir Tom", ils ne

disaient plus "Au revoir F1" » (F1) On découvre ici une relation complexe qui associe identification (prise au sérieux du monde de la fiction) et détachement dans la mesure où les enfants savent très bien qu'il ne s'agit « que » de marionnettes.

Ça on l'a vu toujours, je sais pas pourquoi, ce mois de mars, c'était le décollage des élèves. Ils comprenaient qu'ils étaient dans la fiction, ça leur plaisait, mais ils comprenaient que c'était une fiction, y'avait pas une identification pleine et entière à la marionnette même s'il y en a quelques-uns qui ont voulu s'habiller comme Tom ou comme Lilou car ils trouvaient ça très drôle à faire, ça restait des marionnettes, ils disaient « On va prendre les marionnettes », il y avait quand même de la distanciation qui s'effectuait, une mise à distance. (F1)

On est confronté ici au « mystère » de la fiction à laquelle on adhère totalement tout en participant à sa production, ce qui en montre l'origine fictive : on est très proche du jeu, de cette relation avec la fiction analysée par Schaeffer (1999) ou par Goffman (1991). Selon ce dernier, la fiction comme le jeu se caractérisent par une modification du cadre de l'expérience, la transformation du cadre ordinaire, celui de la vie quotidienne, pour lui donner un autre sens, ce qu'il appelle modalisation. Le contenu est le même mais en passant du vrai au fictif, le rapport que j'entretiens avec le contenu est différent. Les marionnettes proposent une expérience modalisée pour aider à la modalisation des dispositifs éducatifs. On trouve l'importance du second degré dans l'éducation mais aussi dans le spectacle. Ici le spectacle est au service de l'éducation, mais il a également une valeur en tant que tel. On sait que ce ne sont que des marionnettes mais le temps du show, on adhère à l'univers fictif auquel on participe volontiers, comme on le fait dans un jeu. Ce qui rapproche la marionnette du jeu, mais qui est variable selon les classes et les moments, c'est la dimension interactive, la possibilité qu'ont les enfants ou non de contribuer à la fiction, de faire partie du jeu qui consiste à faire exister les personnages.

Ils contribuaient à construire la fiction, ils apportaient eux-mêmes de l'eau au moulin. Par exemple Tom, comme j'avais expliqué au stage [il s'agit de la formation observée] qui avait son jean troué, enfin recousu : « Ah Tom, c'est un rebelle parce qu'il a fait du skate, il est tombé, etc. » Ah oui skate en allemand, comment ça se dit, comment on peut dire. Ils apportaient sans arrêt. Même si on prévoyait une séance en disant on va traiter je sais pas par exemple moi du repas allemand, mais ils nous apportaient tellement d'éléments qu'on pouvait passer

peut-être 5 minutes sur le repas allemand et 25 minutes sur autre chose. Il fallait sans cesse réadapter ce que l'on disait à ce qu'ils apportaient, énormément de choses, ils ont construit un passé et un passif aux marionnettes assez impressionnant. (F1)

On peut ainsi parler d'un processus de co-construction.

F1 : Quand on leur a présenté les marionnettes, Tom venait d'Allemagne et Lilou l'avait rencontré là-bas mais nous, on n'avait pas vraiment donné de détails. Mais eux, ils nous ont dit : « Mais il l'a rencontré à l'école parce que Lilou est partie en vacances là-bas, elle voulait voir comment c'était l'allemand, elle a rencontré Tom qui est très gentil. » Ils ont construit eux-mêmes l'histoire de leurs marionnettes. Ils ont... bien sûr, nous on redirigeait un peu par petites touches de temps en temps pour expliquer que Tom voudrait bien parler avec eux lui aussi et voudrait apprendre un peu de français, etc. Mais on n'a pratiquement rien fait pour leur construire une histoire pour eux.

A partir du peu qu'on leur donnait, ils pouvaient construire pendant une demi-heure, raconter un voyage. Ils ont raconté le voyage au Sénégal, alors qu'ils ne savaient pas du tout comment cela s'était passé. Mais ils ne sont pas tombés loin en plus dans ce qu'ils avaient inventé.

GB : Ils produisaient de la fiction autour du personnage...

F1 : Ils produisaient de la fiction autour du personnage, ...ce qui était assez, moi cela m'avait assez intéressé de voir ça, la faculté à construire l'histoire du personnage à partir de très peu de choses, le fait qu'il vienne d'Allemagne et qu'il parle allemand tout simplement. Nous, on l'avait fait venir de Brême parce qu'il y avait des musiciens de Brême qui l'avaient ramené avec lui dans son sac, il avait ramené le conte des musiciens, il avait ramené des photos de la statue de Brême parce que j'étais allé en vacances à Brême, j'avais pris des photos... il venait de la ville de Brême.

La formation parisienne met en évidence la spécificité de ces marionnettes en tant qu'elles sont des représentations humaines et sexuées, ce qui les distingue des marionnettes plus répandues, animales, peluches. Beaucoup ont déjà travaillé avec des marionnettes, plutôt du type peluche / doudou. Un « doudou » n'a pas autant de personnalité que Tom et Lilou. Elles vont permettre aux enfants de s'identifier, ce qui implique de soigner l'histoire et la mise en scène ; même idée du côté de la Sarre en ajoutant le fait qu'elles se distinguent aussi par leur origine nationale. Mais là cela relève plus de l'histoire dans laquelle elles s'inscrivent, en particulier celle

qui est fournie avec la *Valisette* et qui place Tom du côté allemand et Lilou du côté français. Ce qui signifie que l'on anime la marionnette quel que soit son sexe. Cela pose problème à A3 qui ne souhaite pas animer une marionnette fille. On lui répond à plusieurs reprises (car il insiste) qu'il faudra par souci de cohérence respecter les nationalités proposées, ce qu'il ne fera pas en transformant Tom en français nommé Jean-Paul et Lilou en allemande nommée Clara. De la même façon mais plutôt par inadvertance, pour F2, l'année suivant l'observation, Lilou deviendra allemande. De fait, les rôles sont interchangeable, ce qui ne pose de problème qu'à travers la réification des caractéristiques nationales proposées par la *Valisette*. Cette action va peut-être plus loin qu'elle ne prétend le faire en questionnant l'identité nationale, question souvent considérée comme problématique par les enseignantes et les éducatrices. Le fait que nombre de personnes participant au projet traversent les frontières, sont des Français(es) travaillant en Allemagne ou ayant séjourné une ou plusieurs années dans l'autre pays contribuent à brouiller une distribution nationale, qui se donne comme une évidence non questionnée. Cela n'est pas sans renvoyer au fait que nombre d'enfants ne sont ni « français », ni « allemands » sans être pour autant « non-français » ou « non-allemands ». C'est peut-être l'avantage des marionnettes telles qu'elles ont été conçues (plus une représentation d'une enfance ou jeunesse transnationale qu'une représentation nationale) de rendre possible le brouillage des situations qu'elles prétendent illustrer, en particulier à travers des images, des mises en situation contextuelles souvent questionnées, pour ne pas dire critiquées.

Pour A1, éducateur français à la *Kita* de Berlin, l'intérêt des marionnettes est qu'elles ne sont pas connues, contrairement à celles qui renvoient à des contes (comme le Petit chaperon rouge), elles n'ont pas de rôle préétabli : « C'est nous qui leur donnons des histoires, des rôles ». En conséquence, c'est un outil pour aborder des sujets difficiles, par exemple les gros mots. On peut faire dire des choses aux marionnettes que l'on ne peut dire soi-même. A1 n'embrasse pas les enfants, mais Lilou peut le faire car elle est française. « Il y a une distance entre moi-éducateur et la parole de la marionnette ». Par cette mise à distance, Tom peut faire des choses que l'éducateur ne peut pas faire : « Tous les sujets peuvent être abordés avec le média poupées » L'intérêt de la marionnette semble aller au-delà (voire être indépendante) de la logique linguistique avec son côté magique.

Tout se passe comme si l'intérêt des marionnettes dépassait la finalité d'apprentissage des langues qu'elle est sensée supporter. La *Valisette* est

alors victime de l'intérêt suscité par Tom et Lilou, une idée pédagogique qui peut paraître simple mais est de fait originale, proposer aux enfants des personnages proches d'eux que l'on peut investir d'histoires autres que celles des contes et légendes qui accompagnent souvent les marionnettes.

Au vu des données recueillies, il apparaît nettement que les marionnettes sont les éléments les plus riches, tant au niveau des observations des usages que du discours, tant des enfants que des éducateurs. Elles apportent une réelle innovation en France pour une animation pédagogique moins formelle, plus libre et plus ouverte, en particulier par l'importance accordée à la fiction. Moins novatrices en Allemagne, elles soulèvent à la fois un grand intérêt mais aussi des difficultés techniques de tous ordres.

On pourrait voir enfin en elles le nœud des contradictions portées par le projet *Valisette* :

- S'agit-il du moyen pour l'adulte d'exercer son pouvoir sur les enfants en prenant les habits de l'enfance ou pour l'enfant de s'approprier l'univers et de participer à sa construction ?
- S'agit-il de distinguer des personnages que séparent la nationalité comme le genre, ou d'accepter des jeux complexes de transnationalité portée par une représentation matérielle qui va dans ce sens mais limitée par le matériel très cadré qui l'accompagne ? Quant au transgenre, c'est une autre affaire, pour laquelle la représentation animale peut avoir des avantages.
- S'agit-il d'une ruse pédagogique, d'un contrat didactique implicite permettant d'entrer dans l'autre langue ou d'un univers à faire vivre pour l'enrichir sans penser qu'il faille sortir de la fiction pour apprendre sérieusement ?

10. La place des chansons

Un autre aspect intéressant, quoique moins spécifique, est l'importance des chansons et leur intérêt pour les enfants. Partons des entretiens avec les enfants, pendant lesquels ils chantaient volontiers des chansons allemandes.

E : L'allemand c'est, ah bah, faut chanter.

GB : Qu'est-ce qui vous plaît dans l'allemand ?

E : Euh...

E : Les chansons.

GB : Les chansons ?

E : Oui.

GB : Toi aussi ?

E : Oui.

E : Les chansons allemandes.

GB : Tu connais quand même les chansons allemandes ? Et pourquoi ça vous plaît les chansons allemandes ?

E : Parce que c'est [F2] qui nous a appris les chansons et maintenant, on les sait par cœur

GB : Ah d'accord. Et vous aimez les chanter ?

E : Oui.

GB : Vous aimez bien chanter ? Pourquoi ?

E : Ah moi j'adore chanter ... avec toutes mes copines, mais j'adore chanter avec les stars que je connais.

GB : Mais ce n'est pas les chansons de l'école alors ?

E : Oui. Mais j'm'amuse bien quand même, je chante tout ça, avec mes copines, et quand même, à la plage c'est mieux qu'une piscine, parce que c'est une petite piscine, et j'm'allonge.

Ces remarques révèlent une continuité entre la chanson à l'école et les chansons de loisir en particulier pour les filles (Monod, 2009).

E : Et quand même aussi j'adore euh.. faire chanter euh... Parce que j'adore chanter, parce que je connais toutes les chansons de... de ceux-là qu'elle connaît ma sœur.

E : ...appris à l'école, parce que on est, on aime trop les chansons et les jeux. On joue, une fois on joue à Lilou, Lilou et Tom. Une fois, on joue aux chansons, et une fois, on joue tout le temps.

GB : Bien. Est-ce que vous aimez faire de l'allemand ?

E [en chœur] : Oui !

GB : Pourquoi ?

E : Parce qu'on apprend des choses.

E : Quand on chante des chansons en allemand.

Le questionnaire aux parents révèle de son côté que 15 enfants (sur 21) ont chanté à la maison des chansons allemandes apprises en classe.

Ainsi cette scène chez F2 montrant l'intérêt des enfants pour les chansons et leur participation au choix.

F2 : Qu'est-ce que vous auriez envie de faire ?
 Enfant : Dessiner.
 E : Non.
 E : Chanter.
 F2 : Qu'est-ce que tu aimerais chanter ?
 E : « Lanterne ».
 F2 : Ça fait longtemps qu'on ne l'a pas chantée.
 F2 : Louis qu'est-ce que tu veux chanter ?
 E : « Mon beau sapin vert ».
 F2 : En allemand.
 [Un enfant donne le nom en allemand précédé de « il veut dire »]
 F2 : Vous ne vous en rappelez plus de celle-ci.
 E : Mais si je me rappelle ! [plusieurs voix d'enfants]
 F2 : Bon alors on essaie.
 [Les enfants chantent avec plaisir.]
 F2 : Là alors je ne pensais pas que vous vous souviendriez des chansons de Noël.

Les pratiques observées montrent beaucoup de chansons chantées avec enthousiasme par les enfants. C'est, il est vrai, une pratique courante tant en maternelle que dans les jardins d'enfants où elle serait un peu plus présente, ce qui aurait pour effet un plus grand répertoire de chants adaptés aux rituels de la journée, prêts à être utilisés dans l'apprentissage de l'allemand.

La chanson a une fonction rituelle forte, marquant des moments.

Et on terminait la séance par la chanson Es war mit dir, wunder, wunder, la chanson, pas d'adieu, mais de salut. Et je parlais à ce moment-là, c'est-à-dire on chantait, je me levais, je me rhabillais pendant qu'on chantait, et au Tschüss, je m'en allais. (F1)

La chanson apparaît comme un rituel ou une ritualisation de la situation, avec la dimension de répétition, d'intériorisation du rite, de participation à celui-ci. Il y a un côté performance voire performatif de la chanson, quand chanter c'est faire, pour parodier Austin.

Mais la chanson a des avantages plus pragmatiques, il s'agit d'une activité minimale facile à mettre en place, à glisser dans un temps vacant (avant la fin de la matinée par exemple) et qui permet de faire un mini-

mum d'allemand quand on n'a pas le temps de faire plus. « Tous les jours un peu d'allemand, au moins une chanson. » (F2)

Plus sophistiquées sont les chansons à action ou mimées qui permettent de comprendre ce qu'elle dit.

Chanson-jeu en allemand autour d'un petit pingouin (*Patch pitch Pinguin*), chanson que F2 a apprise quand elle enseignait en Allemagne.

Pendant que la chanson est chantée, elle est mimée par un puis 2 puis 4 puis 8 enfants. L'histoire multiplie par deux les pingouins d'un couplet à un autre. Les enfants choisissent ceux qui seront les pingouins (mais la maîtresse intervient pour que tous passent) et à la fin l'enfant qui attendait dans la bibliothèque fait l'ours et disperse les pingouins qui crient d'effroi.

On retrouve le jeu de poursuite et attrape qui fonctionne bien, même si les enfants ont totalement conscience de la fiction (Corsaro, 2010). La chanson permet de faire, d'organiser l'action, d'impliquer l'adhésion.

On peut voir la même chose en Allemagne avec de nombreuses chansons mimées ou à action en français : la chenille, Jean Petit. C'est assez proche de ce que l'on peut voir du côté français pour l'allemand : rôle de la chanson supportée par des gestes qui donnent accès au sens ou soutiennent la mémorisation de celui-ci.

F2, qui elle-même a une pratique dans plusieurs chorales, accorde une grande place aux chansons dont elle présente le rôle ainsi :

L'avantage des chansons... je ne sais pas pourquoi les enfants aiment les chansons... l'avantage des chansons, c'est que l'enfant parle et il prononce..., il y a un plaisir de parler sans se poser de questions sur ce qu'ils vont dire, si ce qu'ils vont dire va être bien. Y'a pas de besoin d'inventer le langage. Ils savent ce qu'ils doivent dire. Donc je me suis dit, on en a parlé avec ma collègue qui est chez les petits, on s'est posé des questions là-dessus cette année. On s'est dit que d'apprendre à parler, le plaisir de parler et sans avoir des choses à dire, ça devait être important pour les enfants et même pour moi, enfin je suis dans une chorale multilingue, enfin le principe c'est qu'on découvre des langues à travers des repas linguistiques et on a une chorale et on découvre des langues à partir des chansons. Et en fait j'ai remarqué que si un jour je voulais apprendre tout ce que je dis en kazakh par exemple, ce serait

très difficile, ou en chinois. Par contre, je ressens un énorme plaisir de chanter en kazakh, de chanter en gallois, on chante en chinois, donc plein de langues que je n'apprendrai jamais. C'est vrai qu'il y a un réel plaisir. Peut-être des nouveaux phonèmes, ça je ne sais pas trop mais là je suis un peu, c'est une bonne question.

Y a aussi quand on chante, on est ensemble. Tous les enfants disent la même chose au même moment. Moi aussi je remarque, je compare par rapport au fait que je chante, donc j'essaie de comparer. Y a le fait de chanter ensemble. Je crois que les êtres humains aiment bien faire des choses avec les autres. Je crois... à part devenir misanthrope, je pense qu'il y a une spontanéité, une envie de faire avec. En fait, le chant choral, le chant à l'école, c'est le contraire de l'individualisme, à un moment on peut faire faire un solo à un enfant, je l'ai fait l'année dernière avec le chinois et les deux petites Chinoises ont fait un solo, enfin un duo et comme ça, on les met en valeur. Mais le fait de tous ensemble chanter un chant, c'est quand même le contraire de l'individualisme. Et les enfants, ils aiment beaucoup faire des choses ensemble. Comme je dis, pour qu'une classe fonctionne, la première chose à faire, est de faire prendre la mayonnaise.

La chanson permet donc de parler une langue sans avoir à produire des énoncés mais sans pour autant reproduire artificiellement des énoncés. Les énoncés sont là et chanter suffit à donner du sens. La musique soutient la mémoire et la prononciation est facilitée.

C'est aussi une activité qui fait exister le collectif des enfants, traduit le plaisir d'être ensemble, de coopérer pour une action, sans effacer le plaisir de chacun.

La chanson est, ainsi que les comptines et les contes, présente partout, dans chaque groupe, dans chaque pays. Elle fait partie du patrimoine culturel de chaque civilisation et elle relate les instants de la vie quotidienne, en abordant tous les sujets. Elle est la mémoire d'un groupe et fait également partie d'une tradition orale, dont la transmission est le garant d'une pérennité culturelle. Pour Anne Bustarret [L'enfant et les moyens d'expression sonore, Paris, Les Editions Ouvrières, 1985, p. 43] « chanter ensemble, c'est avoir une seule voix et un seul souffle, aussi est-ce un acte constitutif important du groupe. Chanter seul, c'est, dès la toute petite enfance, exprimer un état particulier d'harmonie entre le corps et l'esprit : chez le petit, ce sera une mélodie inconsciente ; chez son aîné, le choix de telle ou telle chanson en accord avec son état. » (Dora François-Salsano, 2009, p. 142)

Proche de la culture enfantine, aussi bien celle des plus jeunes que de ceux (et plus souvent de celles) qui commencent à s'intéresser aux chansons de variété, elle est reconnue comme légitime par les enfants et de plus facteur de plaisir. On peut ainsi voir les enfants entonner les chansons apprises dans de nouveaux contextes.

Alors, tout ce qui était comptines, chansons en allemand, en fait, je pense qu'ils étaient très fiers de connaître des chansons que les autres enfants de l'école ne connaissaient pas, dans une autre langue et en général, ils étaient toujours très, enfin l'année dernière surtout, très fiers de les chanter.

Sans que je demande, ils enchaînaient les chansons, voilà. Et même des fois en travaillant, ils se mettaient à chanter, on faisait autre chose, totalement autre chose et ils se mettaient à entonner (...).

Même les enfants qui ne chanteront pas en grand groupe, vous les entendez chantonner de temps en temps, voilà. Ou les parents disent : « Mais si, il les chante à la maison, il n'y a pas de souci ». (F4)

11. Conclusion

Ce chapitre a tenté de montrer comment l'insertion de la *Valisette* dépend étroitement du répertoire de pratiques existant dans l'espace concerné. Les écoles maternelles françaises et les jardins d'enfants allemands sont caractérisés par des théories et pratiques pédagogiques différentes. La *Valisette* paraît mieux s'accorder au répertoire français. En Allemagne, il semble qu'elle prenne plus facilement sens à l'école élémentaire, entrant en contradiction (au moins apparente) avec les pratiques du jardin d'enfants. A cela s'ajoute pour les jardins d'enfants visités la difficulté d'accorder la logique de la *Valisette* aux pratiques d'immersion quand des locuteurs francophones sont présents. Mais de ce fait, la *Valisette* est un révélateur de la logique propre à ces différentes situations et les pratiques liées. La question du choix de l'activité par l'enfant, le rôle du jeu libre va limiter les possibilités d'usage de la *Valisette* en Allemagne. Mais on peut aussi voir comment chacun, selon son répertoire de pratiques personnelles, va piocher dans la *Valisette* ce qui lui semble convenir. On voit le matériel ou les thèmes s'intégrer aux fonctionnements, comme l'activité de groupe largement guidée par l'enseignante ou une activité plus ouverte que les enfants fréquentent selon leur désir, ce qui conduit l'éducateur à répéter les consignes chaque fois qu'un nouvel enfant arrive.

L'étude d'un tel matériel et de ce qu'il implique en termes de pratiques pédagogiques, par exemple des séances d'allemand qui n'utilisent pas le matériel de la *Valisette*, montre comment, et c'est sans doute le plus intéressant dans ce qui a été observé, il peut porter de nouvelles pratiques, enrichir le répertoire de pratiques. On notera l'utilisation de marionnettes et le développement de la fiction au cœur de l'apprentissage, le développement d'activités en grands groupes, la sollicitation des langues maternelles ou connues des enfants, l'importance de la chanson (qui n'est pas une pratique nouvelle mais dont la place peut ainsi augmenter). Du côté allemand, faute d'observation, il est difficile d'aller très loin, mais on peut citer dans les logiques d'immersion le fait de détourner la règle d'une personne / une langue, Tom permettant aux francophones de parler allemand. Il s'agit là d'une pratique projetée et non observée.

Il est intéressant de voir comment un matériel se situe entre cadrage par des pratiques préexistantes et possibilité de nouvelles pratiques. Mais sans doute s'agit-il d'une tension non analysée au début de ce texte que celle entre l'inscription dans les pratiques existantes (et donc plutôt compatibles avec l'école maternelle française) et la valorisation de nouvelles pratiques (ou de pratiques différentes de celles que l'on trouve dans un des deux pays). On peut noter que la *Valisette* ne permet pas vraiment de faciliter l'implantation d'une pratique plus proche de la France du côté allemand.

Enfin, le matériel et les pratiques renvoient à la question de la dimension culturelle de ces dernières. Ce matériel qui doit faire avec la différence culturelle entre les deux systèmes préscolaires, nous parle des différences culturelles avec le risque de stéréotype qu'implique toute réification de cet ordre. On trouve une description culturelle en porte-à-faux avec la culture quotidienne des enfants mais qui, à travers la différence entre jardin d'enfants et école maternelle, à la fois réalité de l'usage du matériel et thème de celui-ci, rencontre une certaine vérité, même si elle est difficile à mettre en valisette.

Autre limitation liée au choix de l'initiation linguistique plutôt que l'initiation interculturelle, l'enfermement dans le franco-allemand qui n'apporte pas une réponse satisfaisante à la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle que connaissent les classes. Mais nouveau paradoxe intéressant, cet outil qui met de côté cette pluri- ou interculturelité, ce qui peut être renforcé encore dans certaines formations, offre selon des enseignant(e)s français(e)s l'occasion de donner un espace à la diversité des langues et des cultures de la classe.

Il peut ainsi dépasser une conception centrée sur le projet de dévelop-

per l'apprentissage du français et de l'allemand pour ouvrir à une prise en compte de la diversité des langues et des cultures.

On peut se demander si l'intérêt premier de l'outil (fidèle en cela à sa dimension d'outil et non de méthode) n'est pas d'être détourné. A ceci près, dernier paradoxe, que son effet n'est pas nécessairement lié à son usage. Il peut être peu utilisé (ou seules les marionnettes sont utilisées) mais permettre l'essentiel, la mise en place de pratiques qui font exister l'allemand (moins le français du fait que nos observations en Allemagne ont été faites là où le français existait déjà), une langue étrangère, une culture différente et au-delà des langues, des cultures, potentiellement une réflexion sur la langue, la culture, leur diversité.

Références bibliographiques

- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Brougère, G. (2010). « *Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne* », *Informations sociales*, 160, 46-53.
- Corsaro, W. (2010). « *Reproduction interprétative et culture enfantine. Universalité et diversité de l'expression* », A. Arléo et J. Delalande, *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 59-75.
- François-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Monod, C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris : Autrement.
- Rogoff, B. et al. (2007). « *Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes* », G. Brougère et M. Vandembroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Julia Putsche

3 Langue et / ou culture : la place des aspects (inter)culturels dans les formations à l'utilisation de la *Valisette franco-allemande*

La *Valisette franco-allemande* ne constitue pas en soi une méthode complète pour l'apprentissage des langues étrangères. Elle n'est pas destinée à servir de programme de cours ou d'apprentissage en vue de l'apprentissage précoce des langues étrangères au *Kindergarten* ou à l'école maternelle. Au contraire, elle a pour objectif de permettre à des enfants de trois à six ans une première découverte de la langue et de la culture de l'autre :

L'objectif de la Valisette franco-allemande n'est pas de donner des cours de langue ou de civilisation. Il s'agit plutôt de permettre aux jeunes utilisateurs d'explorer de nouveaux sons, de nouvelles images pour poser les bases d'une communication orale dans une autre langue et s'ouvrir à l'altérité. Tout enfant est capable de saisir des éléments d'une langue ou d'une situation inconnue. Il est donc important de proposer aux jeunes enfants des activités et des jeux stimulants, en les confrontant à une langue et à des réalités nouvelles, en faisant appel à leur curiosité, pour développer leur compréhension auditive, leur attention, leur capacité de mémorisation et leur confiance en soi. De cette manière, les enfants apprennent à prendre en compte la différence sans tomber dans des clichés ou des préjugés. (OFAJ 2011, 10)

Si l'on étudie de plus près cet extrait tiré du livret pédagogique accompagnant la *Valisette*, l'on constate qu'elle n'est pas conçue comme un outil destiné à un enseignement systématique – terme qui nous semble approprié – de la langue et de la culture allemande ou française. On remarque également que les adjectifs « français » et « allemand » n'apparaissent pas et que l'objectif annoncé est une ouverture globale à la / aux langue(s) et culture(s). Le caractère franco-allemand de la *Valisette* est compris de

ce fait comme un vecteur permettant de sensibiliser aux langues et aux cultures en général.

1. Axe et questions de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons dans un premier temps à la question de savoir de quelle manière (et éventuellement « si ») ce caractère spécifique de la *Valisette* a été présenté et expliqué lors des formations qui ont eu lieu en France et en Allemagne dans des régions et des conditions fort différentes, et comment les participants à ces formations l'ont perçu. Dans un deuxième temps, nous avons interrogé des éducateurs et des professeurs des écoles sur la manière dont ils réussissaient dans la pratique à transmettre les aspects culturels par le biais de la *Valisette*. Grâce à des observations participantes ponctuelles, nous disposons également de données sur cette question concernant des groupes de jeunes enfants dans les deux pays.

Nous pouvons formuler de manière explicite les questions de recherche suivantes :

1. *Quels sont le rôle et la place que les multiplicateurs (formateurs) attribuent aux aspects (inter)culturels lors des formations ?*
 - *en lien direct avec la Valisette*
 - *en général (par exemple lorsque certains aspects de la culture de l'autre pays sont évoqués)*
2. *Dans quelle mesure les multiplicateurs présentent-ils la Valisette comme un outil de sensibilisation aux autres langues et cultures et non comme une méthode d'enseignement des langues ?*

2. Les formations

De septembre 2011 au printemps 2013, notre groupe de recherche a observé nombre de formations en France et en Allemagne. Ces formations ont été menées par des multiplicateurs eux-mêmes formés par un groupe d'experts¹ en mars 2011.

¹ Ce groupe d'experts était composé de membres de l'OFAJ, du groupe de travail sur la *Valisette* et de scientifiques français et allemands.

Nous avons développé une grille d'observation pour ces formations afin de capter et de conserver les données nécessaires à l'évaluation et à l'analyse de manière pertinente.

2.1. Cadre des formations

Partons tout d'abord d'un constat fondamental : les formations se suivent et ne se ressemblent pas. Ceci tient, d'une part, à la liberté accordée aux multiplicateurs dans l'organisation et l'aménagement de ces formations. Ils pouvaient utiliser tous les matériels et contenus présentés lors de la formation dont ils avaient bénéficié eux-mêmes en tant que multiplicateurs, sans toutefois être tenus de le faire. La seule condition posée par l'OFAJ concernait la durée de la formation (6 heures au minimum)².

La diversité des formations s'explique également par les différents ancrages et origines professionnels des formateurs. Ceux-ci agissent-ils en qualité de leur fonction (officielle) de représentants des inspections académiques ou proposent-ils une formation organisée sous la houlette de l'OFAJ ? S'agit-il d'une formation destinée aux éducateurs et éducatrices de telle ou telle région allemande ou d'une offre s'adressant à tout public, proposée par exemple dans un Institut français en Allemagne ?

Ces formations ne peuvent être aisément classées en différents groupes. On constate cependant rapidement que les formations organisées en France sont presque toutes menées par des fonctionnaires des inspections académiques³. En fonction de la « politique linguistique » mise en place par la région, les multiplicateurs ont plus ou moins de facilités à dégager le temps nécessaire aux formations et à atteindre le public visé. Bien évidemment, la place de l'enseignement de l'allemand au sein des différentes régions joue ici également un rôle non négligeable. L'académie de Strasbourg a proposé ainsi environ dix formations en l'espace d'un an, tandis qu'aucune formation n'a été agréée jusqu'à présent au sein de l'académie de Nantes.

² Des formations plus courtes ont eu lieu de manière ponctuelle. Les manifestations intitulées « Présentation de la *Valisette* » ont correspondu à un autre « format », d'une durée de moins de 6 heures.

³ Soit l'administration responsable de la région et de la matière concernées (enseignement des langues étrangères en école primaire, dans notre cas l'allemand).

2.2. Méthodologie de recherche

La grille d'observation évoquée précédemment, qui avait été conçue de manière ouverte et indépendamment de tout critère, a permis de documenter les impressions des chercheurs lors des observations et de les partager ainsi avec l'ensemble du groupe de recherche. Grâce à cette démarche, chaque chercheur et chercheuse peut utiliser les données récoltées par les autres et les résultats peuvent être collectés et conservés de manière neutre.

Nous avons donc lu, analysé et interprété les fiches d'observation de différentes formations afin de répondre aux questions de recherche présentées au début de cet article.

3. Résultats

Comme évoqué précédemment, la place accordée aux aspects (inter) culturels dépend de l'ancrage professionnel des formateurs. Il s'avère également que les décisions pédagogiques des formateurs et, partant, leur appréhension de la *Valisette* ainsi que leur rapport à celle-ci jouent un rôle décisif dans la manière dont ils structurent la formation.

Nous souhaitons montrer dans cette contribution que l'aspect culturel a été traité de manière extrêmement diverse. Pour ce faire, nous avons, comme évoqué dans la partie consacrée à la méthodologie, défini différents paramètres caractéristiques de la transmission de la culture lors de ces formations. Chaque formation est présentée, analysée et interprétée séparément. Les données utilisées ici ont été récoltées dans le cadre de trois formations, deux s'étant tenues en Allemagne et une en France. Nous avons choisi ces formations comme « réservoirs » où puiser nos exemples, parce qu'elles ont concentré l'ensemble des phénomènes observés et sont en cela représentatives des autres formations. Les situations ou les exemples présentés ici ne sont donc pas des « cas isolés » dans la mesure où ils ont pu être observés au cours d'autres formations.

3.1. Culture et civilisation, du pareil au même ?

Lors des formations, nous avons observé que des unités thématiques ont souvent été consacrées à certains aspects culturels spécifiques de l'autre pays. Le contenu et la présence même de ces unités était fortement liée

à la composition du groupe des participants. Le groupe était-il composé de Français et d'Allemands ? Ou de personnes d'une seule nationalité ? De quels savoirs et expériences les participants disposaient-ils concernant les particularités culturelles de l'autre pays (voire d'autres pays en général) ? Dans quel cadre la formation se déroulait-elle ?

Dans une région française, les formations consacrées à la *Valisette* se sont déroulées dans le cadre d'un module de formation consacré à l'enseignement de l'allemand en école maternelle qui s'est étalé sur plusieurs semaines et était destiné aux professeurs des écoles (formation obligatoire). La *Valisette* a été présentée au cours de deux sessions de trois heures.

En guise d'introduction, la multiplicatrice présente brièvement les différentes étapes de l'apprentissage interculturel et indique aux participants qu'une posture d'ouverture à l'autre est essentielle : « *L'ouverture est nécessaire pour accepter l'autre qui est différent* ».

Les participants sont d'accord avec cette affirmation et leurs contributions vont dans ce sens. La multiplicatrice souligne en conclusion que « *le but est d'être le plus objectif possible* ».

Certains aspects culturels concernant l'Allemagne font alors l'objet d'une présentation de vingt minutes. Les participants apprennent ainsi ce qui caractérise un petit-déjeuner « typiquement allemand » ou encore d'où vient l'expression « *Kaffee und Kuchen*⁴ ». Il ne s'agit donc pas ici de réfléchir à un niveau méta-analytique au caractère interculturel de la *Valisette* mais, dans un premier temps, de transmettre des connaissances portant sur des éléments de civilisation allemande. Au-delà du « déjeuner allemand typique », une autre image est traitée montrant une table dressée pour le « *Kaffee und Kuchen* » ainsi que des images montrant une « *Currywurst*⁵ » et un verre d'« *Apferschöle*⁶ ». La multiplicatrice demande aux participants en quoi consiste l'apprentissage interculturel. Une participante suggère une comparaison franco-allemande de différents aspects culturels (« Comparaison des deux cultures, française et allemande ? »). Une autre participante évoque l'aspect « civilisation » (« comme un cours de civilisation ? »). La multiplicatrice conclue : « Je n'aime pas trop la notion de cours de civilisation, ça fait trop théorique, quels aspects peut-on aborder à l'école maternelle ? »

Un participant propose de s'intéresser aux choses du quotidien (« la

⁴ *Kaffee und Kuchen* : en Allemagne, le café est pris vers 15 h et servi avec des gâteaux. (N.D.T.).

⁵ « *Currywurst* » : saucisse grillée servie avec du ketchup saupoudré de curry. (N.D.T.).

⁶ « *Apfelschorle* » : mélange d'eau gazeuse et de jus de pommes. (N.D.T.).

nourriture, les fêtes, l'environnement urbain »). La multiplicatrice répond : « on va axer sur l'enfant ».

En observant la séquence résumée ici, il apparaît (et c'est le cas également concernant les données présentées ci-dessous) qu'il n'est pas simple de définir le concept de l'apprentissage (inter)culturel quand il s'agit de l'appliquer aux 3-6 ans. Cette séquence montre également que si la formation vise véritablement une ouverture à l'autre culture, « l'objet » lui-même (l'apprentissage culturel) reste difficile à saisir et que nous avons donc affaire au final plus à une démarche correspondant à celle des cours de civilisation, qui ne prévoient pas de comparaisons et consistent à aborder les éléments typiques, folkloriques et traditionnels. La multiplicatrice transmet aux participants un savoir culturel sur l'Allemagne (la multiplicatrice parle par exemple de la manière dont les Allemands prennent leur café, de la durée d'un repas, etc.), tout en les encourageant à traiter ce type d'éléments culturels avec des groupes de jeunes enfants dans l'optique d'un apprentissage culturel.

Même si le terme de « civilisation » ne semble pas convenir à la multiplicatrice, il semble malgré tout être adéquat puisqu'il s'agit pour elle de faire découvrir des particularités culturelles, non pas pour initier une comparaison explicite ou pour trouver un équivalent dans la culture des participants mais pour susciter un enrichissement des connaissances – chez les participants et ultérieurement chez les enfants.

3.2. Transmettre la culture en comparant des « phénomènes » culturels

Dans de nombreuses formations, on a observé le recours à une approche comparatiste prenant souvent pour point de départ le matériel source, la *Valisette*. Une « lecture » comparée de la *Valisette* est tout à fait plausible. Même s'il ne s'agit pas là, comme le souligne explicitement le texte d'introduction du livret pédagogique, de l'objectif de ce matériel, il se prête tout à fait à la comparaison. Le concept de la *Valisette* oppose parfois un élément à un autre, ne serait-ce qu'au travers des personnages de Lilou, la petite Française, et de Tom, le petit Allemand. La présence d'images représentant par exemple les trains rapides des deux pays (cartes représentant un ICE et un TGV) rend cet aspect d'autant plus manifeste.

Nombre de formateurs et formatrices ont décidé d'aborder la dimension interculturelle ou culturelle du matériel en adoptant une approche comparée.

Cette approche ne se limite d'ailleurs pas toujours au matériel en question. En effet, le domaine de la petite enfance dans les deux pays est parfois abordé lui aussi sous la forme d'une comparaison culturelle. Lors d'une formation en Allemagne, la multiplicatrice française demande ainsi aux participants de donner trois termes qui leur viennent spontanément à l'esprit par rapport à l'école maternelle et au *Kindergarten*. La multiplicatrice connaît elle-même très bien les différences existant entre ces deux institutions et fait ainsi le lien entre deux aspects : d'un côté, une transmission de savoir à destination des participants qui n'ont pas (encore) conscience des différences entre ces deux structures, de l'autre, un échange sur ces mêmes différences dans le but de mieux comprendre l'autre « système ». Pour la recherche, cette approche est très intéressante et a porté ses fruits auprès des participants puisqu'ils ont pu de la sorte préciser leur image de l'institution dans l'autre pays.

Toutefois, une telle démarche peut avoir pour conséquence que cette phase de *brainstorming* aboutisse sur la définition d'un « bon » et d'un « mauvais » modèle. Nous avons pu l'observer lors d'une séquence similaire au cours d'une autre formation. Dans un premier temps, les participants y ont défini en petits groupes les différentes caractéristiques des deux structures, pour conclure en grand groupe qu'une image bien négative de l'école maternelle ressort de la comparaison avec le modèle allemand du *Kindergarten*. Il est également intéressant de noter que dans le cadre de cette formation, la multiplicatrice a présenté le jeu *tolilo* en précisant qu'il servait à comparer l'école maternelle française au *Kindergarten*. Bien que cette approche ne corresponde pas à l'intention originelle des concepteurs de la *Valisette*, de telles interprétations du matériel sont compréhensibles et montrent que la *Valisette* peut rapidement entraîner une « comparaison culturelle ».

3.3. Transmission de la culture et *vorurteilsbewusste Erziehung*⁷

Dans le cadre de la formation des multiplicateurs, une séquence a été consacrée à l'éducation aux préjugés. Pour comprendre ce choix, revenons à l'extrait tiré du livret pédagogique, en particulier à la phrase suivante : « [...] *les enfants apprennent à prendre en compte la différence sans tomber dans des clichés ou des préjugés* » (OFAJ 2011, 10). La présentation réalisée par un membre de l'association berlinoise *Kinderwelten* lors de la formation des multiplicateurs à Berlin en mars 2011 avait pour but de les convaincre des avantages d'une appréhension de la *Valisette* dénuée de tout préjugé et de tout cliché. En conséquence, les multiplicatrices des formations observées ont systématiquement évoqué l'idée d'une approche des aspects culturels dénuée de tout cliché. Pour en venir directement à l'essentiel, on constate dans les formations qu'il n'a jamais été aisé de concilier d'un côté le matériel bilingue et biculturel de la *Valisette* – qui, s'il n'oppose pas consciemment les éléments français et allemands, le fait malgré tout de manière inconsciente (ou est du moins perçu de la sorte) – et, de l'autre, l'idée d'une approche non stéréotypée de « l'autre », de « l'étranger », de « l'inconnu ». Les multiplicatrices et les participants se sont souvent heurtés au rapport entre ces deux éléments (notamment lorsqu'ils ont tous deux été explicitement abordés), souvent perçus comme contradictoires.

On pourrait citer de manière lapidaire le commentaire d'une participante : « *De quoi s'agit-il au final ? Sommes-nous censés transmettre la différence ou pas ?* »

En définitive, nous avons affaire à deux objectifs : d'une part, transmettre des connaissances sur les particularités culturelles ou les faire découvrir (déterminer si celles-ci tombent dans le cliché ou pas relève souvent d'une appréciation subjective), et de l'autre, faire attention à ne

⁷ Le terme de « *vorurteilsbewusste Erziehung* » (mot à mot : éducation consciente des préjugés) est utilisé ici en référence à la version allemande du livret pédagogique de la *Valisette* et à l'emploi qui y en est fait. Lors de la première rencontre des multiplicateurs organisée dans le cadre du projet *Valisette* en mars 2011 à Berlin, un membre de l'association berlinoise *Kinderwelten e.V.* a effectué une intervention sur ce sujet. Cette association est devenue entre-temps la « *Fachstelle für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* » (Centre de formation et d'éducation anti-préjugés) www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html au sein de l'Institut für den Situationsansatz (Institut de pédagogie situationnelle) www.ina-fu.org/ista. [N.D.T. : « *vorurteilsbewusste Erziehung* » constitue la traduction allemande de la notion anglaise d'« anti-bias » que l'on pourrait traduire par « anti-préjugés ». Il n'existe pas encore de traduction établie de ce terme en français.]

pas dresser un portrait stéréotypé qui entraînerait l'apparition de représentations culturelles figées chez les 3-6 ans. L'enjeu consiste donc pour les multiplicateurs à prendre conscience de cette tension et à l'expliquer aux participants pour que ceux-ci sachent comment aborder ces deux éléments (découverte des particularités culturelles et prévention de l'apparition d'éventuels stéréotypes) avec les enfants.

Une multiplicatrice a décidé d'adopter une démarche inductive. Elle a montré aux participants une série de portraits d'enfants accompagnés d'une légende, par exemple : « *Marie est une vraie chipie* » ou « *Max ist ein kleiner Frechdachs* » (Max est un petit coquin). Elle a ensuite demandé au groupe quel but pouvaient avoir ces photos et ces légendes. Les participants ont supposé qu'il s'agissait d'examiner les termes utilisés en France et en Allemagne pour décrire les enfants. La multiplicatrice souhaitait toutefois montrer de la sorte qu'il ne fallait pas enfermer les enfants dans des catégories, comme elle l'a expliqué par la suite. Elle souhaitait grâce à ces photos sensibiliser le groupe aux problématiques de l'éducation aux préjugés, ce qui semble toutefois échapper aux participants.

Cet aspect est abordé dans toutes les formations lors de la présentation des marionnettes Tom et Lilou. Tous les multiplicateurs expliquent qu'il ne s'agit pas de représenter un garçon typiquement allemand et une fille typiquement française et que, bien au contraire, Tom et Lilou disposent d'une biographie toute personnelle qu'il convient d'adapter à leur environnement culturel.

Lors d'une autre formation qui aborde également l'éducation aux préjugés, un autre aspect ressort. Il s'agit cette fois-ci de « renforcer l'identité personnelle et la conscience d'appartenance au groupe-classe ». La multiplicatrice recommande de ne pas parler avec les enfants des écoles maternelles et des *Kindergärten* de langue ou de nationalité et illustre ce point de vue à l'aide de l'exemple suivant :

« Pierre a une autre religion »

« Pierre est musulman ».

Elle explique que la première phrase souligne le fait que Pierre est différent au contraire de la deuxième. Cet exemple est particulièrement intéressant, notamment parce qu'il est utilisé pour introduire Tom et Lilou, auxquels le livret pédagogique n'attribue aucune caractéristique, si ce n'est le fait d'être allemand et française.

La multiplicatrice souhaite montrer en présentant Tom et Lilou que ce sont deux enfants qui sont certes du même âge mais qui ont toutefois nombre de caractéristiques individuelles.

Faire vivre aux enfants des expériences basées sur la diversité. Il faut savoir dire les choses aux enfants et poser des questions auxquelles chacun pourra répondre, vous voyez, c'est un peu délicat, alors comment faire ?

Pour reprendre les trois éléments analysés (la culture comprise comme civilisation, la comparaison culturelle et l'éducation aux préjugés), nous constatons qu'ils ont tous les trois une place légitime dans les formations et également dans l'éducation précoce. Les quelques exemples présentés montrent que les décisions pédagogiques et didactiques des multiplicateurs sont raisonnées. Même si l'intention originelle de la *Valisette* n'était pas de s'en servir dans le cadre d'un cours de civilisation (si tant est que l'on puisse parler de « cours de civilisation » en lien avec le *Kindergarten* et l'école maternelle), les multiplicateurs l'utilisent délibérément à cet usage, afin que dans un premier temps, les participants aux formations soient sensibilisés aux différences culturelles.

Revenons aux questions générales de recherche présentées en ouverture de cette contribution. Pour y répondre, nous examinerons l'ensemble des données collectées lors des formations afin de présenter une analyse globale et fondée.

1. *Quels sont le rôle et la place que les multiplicateurs (formateurs) attribuent aux aspects (inter)culturels lors des formations ?*

- *en lien direct avec la Valisette*

Si l'on considère le temps ou le degré de priorité accordés à ces aspects, on constate qu'ils varient effectivement d'une formation à l'autre.

Différents aspects culturels et interculturels sont abordés directement en lien avec la *Valisette*. Tom et Lilou, les marionnettes, sont utilisés afin de montrer aux participants comment on peut éviter l'apparition et le développement de clichés et de préjugés chez les 3-6 ans, en leur présentant une biographie enfantine qui, si elle est conçue et construite de manière individuelle, leur permet toutefois de découvrir l'autre pays et sa culture. Le support des cartes-images, le jeu *tolilo* et l'affiche *Guck hin! Viens voir !* sont utilisés afin d'aborder les particularités culturelles (cours de civilisation et comparaison culturelle), d'un côté, avec les participants eux-mêmes, de l'autre, dans une approche didactique destinée aux enfants.

- en général (par exemple lorsque tel ou tel aspect de la culture de l'autre pays est évoqué)

Certains aspects de l'autre culture sont abordés dans presque toutes les formations. Ils concernent souvent le domaine de la petite enfance et de l'éducation précoce. D'autres thèmes sont également évoqués, approfondis ou présentés pour la première fois. Dans la plupart des cas, les multiplicateurs adaptent leur contenu à leur public cible. Quelles informations et quels savoirs sont pertinents pour les participants ? Sur quels points de leurs expériences ont-ils besoin d'échanger ? S'agit-il d'un groupe de « connaisseurs » des autres cultures ou de « novices » ? Pour quel contexte les participants ont-ils besoin de ce savoir et dans quel cadre le transmettront-ils à leur tour ?

Bien que le choix des thèmes soit bien évidemment motivé notamment par les préférences individuelles et les décisions prises par la personne animant la formation, l'adaptation au public cible nous semble jouer également un grand rôle. Dans une perspective plus globale, cette adaptation montre qu'aucune formation ne s'est déroulée en fonction d'un schéma entièrement prédéfini. Bien au contraire, chaque membre du groupe des multiplicateurs a apporté sa touche personnelle à la présentation et à l'utilisation de la *Valisette*.

2. Quel est le lien qui est créé entre langue et culture lors des formations ?

Lorsqu'un lien est créé entre la langue et la culture, il est faible et peu pertinent. Les formateurs soulignent souvent que la *Valisette* n'est pas une méthode d'apprentissage de langues mais qu'elle contient des éléments relevant de la transmission culturelle et / ou linguistique qui s'inscrivent plutôt dans la logique d'un « éveil aux langues »⁸ (sans toutefois que les multiplicateurs utilisent ce terme qui relève de la didactique des langues).

⁸ L'éveil aux langues (Candelier *et al.*, 2003) constitue une approche reprenant et développant le concept de *language awareness* défini par Hawkins (Hug, 2007) qui a été formulée dans le cadre du projet de recherche européen Eulang. L'éveil aux langues a notamment pour but de favoriser chez les enfants le développement d'une attitude positive face à la diversité linguistique et culturelle qui existe non seulement en Europe et dans le monde mais également dans les salles de classe. Il s'agit en d'autres termes de donner une place aux langues et aux cultures qu'apportent les élèves issus de l'immigration.

4. Discussion et conclusion

Si l'on en revient pour conclure au passage tiré du livret pédagogique de la *Valisette* cité en introduction, on constate que la *Valisette*, en cohérence avec son intention initiale, ne constitue une méthode ni pour apprendre une langue ni pour donner un cours de civilisation.

Elle est toutefois utilisée dans la pratique pour transmettre des éléments de civilisation et, très manifestement, des aspects culturels français et allemands ainsi que pour y sensibiliser les enfants. Le livret ne s'inscrit pas dans une perspective franco-allemande (sans doute à dessein), ce qui le rend difficile à interpréter pour l'utilisateur, si celui-ci n'a pas été familiarisé dans le cadre d'une formation avec les différents niveaux que j'ai pu identifier en observant les formations ainsi que les situations d'utilisation de la *Valisette* dans le contexte des deux pays (et, de ce fait, des deux approches éducatives) et en menant des entretiens avec différents acteurs :

- La *Valisette* a une dimension biculturelle et bilingue franco-allemande. Le matériel n'a pas pour but de favoriser exclusivement cette dimension, qui représente malgré tout le point de départ du support. Les formations abordent de manière explicite cette perspective franco-allemande et la présentent comme l'une des particularités du matériel (en comparaison avec d'autres supports de didactique des langues s'adressant à des groupes cibles similaires et qui sont monolingues et monoculturels et ne sont donc axés que sur la langue à apprendre).
- Cette double orientation entraîne presque automatiquement une approche comparative quand il s'agit de transmettre certains aspects culturels, et ce, tant au premier niveau (qu'est-ce que je transmets aux participants à ma formation ?) qu'au deuxième (que transmettront-ils à leur tour aux enfants ?).
- La thématisation des aspects relevant de la civilisation (notamment les particularités culinaires ou les éléments « folkloriques ») n'est pas en contradiction avec une sensibilisation et une pratique de l'éducation aux préjugés. Au contraire, ces approches sont complémentaires et ont un impact différent selon la formation ou la classe / le groupe d'enfants.

Cet article se termine par un commentaire analysé précédemment : « Il faut savoir dire les choses aux enfants, mais comment... ». Le débat et la réflexion sur la peur de produire des clichés et des stéréotypes dans

le cadre d'une éducation culturelle sont loin d'être terminés, que ce soit dans le cadre de ce projet ou dans le discours scientifique en général. La plupart du temps, les enfants appréhendent l'inconnu et le changement de manière plus ouverte et avec bien moins de frilosité que nous, les adultes. L'enjeu est de favoriser cette curiosité et cette ouverture sans donner l'impression que l'on ne doit pas nommer certaines choses ou que l'on ne peut ni ne doit montrer les différences « typiques » de l'autre pays.

Références bibliographiques

- Candelier, M., Andrade, A.-I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V. et Zielinska, J. (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes / European Center for Modern Languages.
- Hug, M. (2007). « Sprachbewusstheit / Sprachbewusstsein – the state of the art », M. Hug et G. Siebert-Ott (dir.). *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler : Editions Schneider Hohengehren, 10-31.
- OFAJ (2011). *Livret pédagogique de la Valisette franco-allemande*. Berlin : OFAJ.

Julia Putsche

4 L'utilisation de la *Valisette* dans la région frontalière franco-allemande (Alsace – Palatinat) : un contexte particulier ?

En raison de leur situation géographique particulière, les régions frontalières représentent un défi spécifique pour l'enseignement des langues étrangères. Lorsque l'enseignant utilise la proximité de la frontière pour faciliter la transmission linguistique et culturelle, il convient de placer la didactique employée ici dans la perspective de la *Grenzdidaktik*¹ (Raasch 2002, 2008).

Dans la région frontalière franco-allemande que constituent l'Alsace et le Palatinat, le français a une place bien établie dans les jardins d'enfants palatins, sans pour autant que l'enseignement de cette langue ne soit obligatoire. En Alsace, l'allemand est la seule langue enseignée en école maternelle et au jardin d'enfants. Elle est enseignée au moins deux à quatre heures par semaine ; dans les écoles maternelles bilingues², la moitié des heures de cours se déroulent dans cette langue, soit douze sur vingt-quatre.

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous sommes intéressés à une classe de grande section bilingue en Alsace et à un groupe de

¹ Le terme de *Grenzdidaktik* (didactique transfrontalière) développé par Albert Raasch est employé pour désigner les différentes propositions formulées pour adapter la didactique des langues étrangères aux contextes des régions frontalières en Europe. En effet, un personnel enseignant formé ainsi que des thèmes, des approches et des postures spécifiques sont nécessaires avant de rendre justice aux différentes régions et à leurs particularités découlant de leur proximité géographique avec la frontière. Dans le cadre d'un projet de recherche en cours, je tente de formuler des propositions concrètes pour la mise en œuvre d'une didactique transfrontalière franco-allemande (Putsche, 2013).

² Sites paritaires : www.abcmzwei.eu/sprachigkeit/fr/abcm-zweisprachigkeit/histoire.html

Kindergarten dans le Palatinat qui suit une fois par semaine un « cours de français » d'une demi-heure.

Nous examinerons ici tout particulièrement la fonction et la place de la langue du pays voisin ainsi que l'utilisation de la *Valisette* ou plus précisément la place qu'on attribue à cette dernière lors de ces « cours ».

1. Le français dans le Palatinat, l'allemand en Alsace

Bien que ces contextes d'enseignement et d'apprentissage soient implantés tous deux dans la région frontalière franco-allemande prise au sens large³, le travail conceptuel et les pratiques qui les caractérisent produisent deux situations entièrement différentes. La proximité du pays voisin est fortement palpable sur les deux sites en raison du tourisme, ainsi que de coutumes et pratiques régionales similaires. En effet, des touristes du pays voisin viennent fréquemment visiter ces régions et de nombreuses traditions, comme les marchés de Noël, forment un patrimoine culturel transfrontalier cultivé tant en Alsace que dans le Palatinat. Les habitants des deux régions profitent de leur proximité avec la frontière pour faire certains achats dans le pays voisin, lorsque le choix ou le rapport qualité-prix y est plus intéressant (les habitants du village palatin concerné, qui est situé plus en retrait de la frontière, ont également adopté cet « habitus »).

Par ailleurs, il convient de tenir compte du fait que nous analysons deux contextes fort différents en termes d'urbanité – d'un côté une grande ville française, de l'autre un petit village palatin. Il ne s'agit pas pour nous ici de comparer des éléments homogènes, mais bien plus de montrer la diversité qui caractérise l'apprentissage (précoce) des langues étrangères (ici à l'aide de la *Valisette*) dans un espace frontalier commun. Pour ce faire, nous nous consacrerons dans les deux premières sous-parties à la présentation et à l'analyse détaillées de ces deux contextes d'enseignement et d'apprentissage.

³ La ville alsacienne en question se situe au bord de la frontière et touche la ville allemande de Kehl, tandis que le village palatin se trouve à 53 km de la ville frontalière française de Lauterbourg située dans le nord de l'Alsace.

1.1. La classe bilingue

La classe bilingue d'école maternelle que nous avons observée dans le cadre du projet *Valisette* est située en centre-ville d'une grande ville et suit les programmes scolaires prévus en Alsace pour les sites dits paritaires, soit des classes maternelles et élémentaires dans lesquelles la moitié de l'enseignement hebdomadaire se déroule en langue allemande. Douze heures par semaine (pour un total de vingt-quatre), l'enseignement est donc dispensé dans la langue du pays voisin. Il ne s'agit pas ici d'un cours d'allemand classique comme langue étrangère mais d'un enseignement bilingue selon le principe EMILE. Ce principe a pour but de relier l'apprentissage linguistique de la langue étrangère avec les contenus spécifiques des matières « non-linguistiques » (Geiger-Jaillet, 2006).

Le principe « une personne / une langue » constitue l'une des caractéristiques principales de l'enseignement dans les classes bilingues des sites paritaires. Deux enseignants prennent en charge une même classe à tour de rôle un jour sur deux. Dans l'idéal, ces enseignants sont des locuteurs natifs de leur langue de travail. Il s'agit sinon d'instituteurs et d'institutrices alsaciens spécialement formés à ce type d'enseignement. L'un des enseignants ne parle donc qu'en français avec les enfants (lors des deux jours « français » de la semaine), tandis que l'autre ne parle qu'en allemand (lors des deux jours « allemands » de la semaine)⁴. Les enfants de la classe observée (grande section) sont scolarisés dans ce type de classe depuis leur arrivée en école maternelle à l'âge de trois ans. Ce mode de fonctionnement leur est donc familier et ils ne sont ni surpris ni intimidés par le fait d'avoir affaire deux jours par semaine à un enseignant germanophone qui ne leur parle qu'en allemand. La recherche en psycholinguistique a montré que compréhension et réception linguistiques sont deux processus bien antérieurs à la production linguistique elle-même, ce qui explique pourquoi seule une minorité d'enfants s'adresse spontanément à l'enseignant en allemand dans les classes de ce niveau (début d'année scolaire en grande section). Lors des temps institutionnalisés ou ritualisés du quotidien de la classe, les enfants répondent de bon gré en allemand, sachant qu'il s'agit de la langue d'enseignement qu'il convient d'utiliser à ce moment précis. Ils ont toutefois recours au français lorsqu'ils racontent à leur maîtresse ce qu'ils ont fait le week-end (même si l'enseignante ne répond ou ne réagit qu'en allemand). Ce contexte d'enseignement et

⁴ Au moment de la collecte des données (année scolaire 2012-2013), l'école maternelle était encore organisée sur le modèle de la semaine de quatre jours, le mercredi étant libre pour les écoles maternelles et primaires.

d'apprentissage peut donc être considéré comme une immersion partielle, étant donné que la moitié des séances se déroule sur le principe d'un bain linguistique en allemand. Ces séances sont l'occasion non seulement de répéter en allemand des contenus présentés lors des cours en français, mais également d'introduire des sujets inédits en langue allemande.

1.2. Le petit groupe du *Kindergarten*

Le contexte d'enseignement et d'apprentissage dans le jardin d'enfants germanophone dans la petite ville palatine diffère de celui de la classe bilingue alsacienne à bien des égards.

Ce jardin d'enfants suit le quotidien classique des structures de ce type à profil monolingue avec toutefois la particularité qu'une locutrice native propose une fois par semaine un « cours de français ». Les parents intéressés par cette offre y ont inscrit leurs enfants. Ce « cours », que l'on peut qualifier d'activité « français précoce », se compose de jeux, chansons, comptines, d'un travail avec des images (lexique) et de petits dialogues avec l'enseignante (voir *Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung ; Landesjugendamt* 2003). Il se déroule dans une petite salle du jardin d'enfants, accueillant environ cinq enfants. En fonction de la motivation (les enfants sont libres de choisir s'ils souhaitent participer à l'activité ce jour-là) et du nombre d'enfants présents, un ou deux cours d'une heure ont lieu une fois par semaine. Le concept d'enseignement et d'apprentissage employé ici se définit plus comme une offre optionnelle qui est, certes, intégrée au quotidien du jardin d'enfants mais qui n'a pas sa place dans les grands groupes (Wörle, 2013 et Nauwerck, 2009). Cette activité n'est d'ailleurs pas animée par une éducatrice employée dans la structure mais par une institutrice française participant à un échange qui travaille dans l'école primaire du village d'à côté. Nous nous intéresserons à cette particularité au chapitre suivant.

2. Méthodologie de recherche

Cette contribution s'articule autour de la mise en contraste de deux études de cas menées dans un espace géographique spécifique « commun », à savoir la région frontalière franco-allemande. Dans la recherche en didactique des langues étrangères, le paramètre « frontière » influence à plu-

sieurs égards la transmission et l'apprentissage de la « langue du voisin ». Cette influence se traduit par exemple par la proximité géographique de l'autre langue et de l'autre culture, ce qui facilite une certaine ouverture tout en fournissant un tout autre « potentiel de conflit » dans les régions frontalières (Raasch, 2002 ; Geiger-Jaillet, 2004 ; Putsche, 2011).

Nous nous intéressons donc à deux cas précis situés dans un même espace géographique, qui non seulement se trouvent de part et d'autre de la frontière mais illustrent également l'opposition entre ville et campagne. Von Rosenstiel (2009, p. 231) qualifie cette méthode de recherche menée dans le cadre d'un protocole qualitatif de « présentation comparée de cas de terrain ».

Cette contribution n'a pas pour objectif de dégager des résultats généralisables mais met en lien deux analyses de cas qui, à l'image d'une photographie représentent des instantanés d'un contexte d'enseignement dans une situation donnée (Flick, 2009, p. 254). Soeffner (2009, p. 173) décrit de manière adéquate l'exigence scientifique des études de cas qualitatives comme une « compréhension contrôlée méthodologiquement » et souligne que « les études de cas permettent de la sorte de découvrir progressivement les structures générales de l'action sociale ».

3. Les enseignantes – deux participantes au programme d'échange franco-allemand des enseignants du premier degré

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse organise et apporte son soutien à un échange destiné aux enseignants du premier degré de France et d'Allemagne. Dans le cadre de ce programme, des enseignants allemands et français passent un an dans le pays voisin. Dans la majorité des cas, ils enseignent dans des classes d'école élémentaire à des élèves scolarisés depuis trois ou quatre ans en Allemagne et quatre ou cinq ans en France⁵. En outre, les instituteurs allemands employés dans le cadre de cet échange en Alsace ou dans une partie de la Lorraine peuvent travailler dans les structures bilingues et dispenser non seulement des cours de langues, mais également des cours dans d'autres matières en allemand. En France, les participants à l'échange peuvent également travailler en école

⁵ Voir « Merkblatt des DFJW zum deutsch-französischen Grundschullehreraustausch », www.dfjw.org/sites/default/files/MERKBL2014_15_0.pdf (consulté le 1er décembre 2013).

maternelle. En Allemagne, les instituteurs français interviennent parfois de manière ponctuelle en jardin d'enfants en complément de leur poste en école primaire. Les personnes présentées dans le cadre de cette étude travaillent toutes deux (soit à plein temps soit ponctuellement) avec des enfants de 3 à 6 ans dans le pays voisin. En août 2012, elles ont participé à une formation sur la *Valisette* lors du séminaire de préparation à l'échange que l'OFAJ a organisé à Berlin et auquel deux membres de notre groupe de recherche ont assisté ; c'est ainsi qu'ils ont pris contact avec ces deux enseignantes.

3.1. Lisa en Alsace

Lisa⁶ est pédagogue-thérapeute de formation et vit habituellement à Dresde où elle travaille dans une structure de garde de jour pour jeunes enfants. Elle ne parlait pas français avant de venir en France pour participer à l'échange franco-allemand des enseignants du premier degré. Elle a suivi un cours de français à Paris pendant les vacances d'été et a continué à prendre des cours dans la ville de l'échange en parallèle de son activité professionnelle. Elle parlait le plus souvent allemand avec ses collègues de l'école maternelle bilingue (ou anglais lorsque ceux-ci ne parlaient pas l'allemand). Lors de notre prise de contact, elle a souligné à plusieurs reprises qu'elle n'était ni éducatrice ni institutrice et que, de ce fait, il lui fallait tout d'abord trouver ses repères dans un « système scolaire », qui plus est totalement différent (du point de vue institutionnel mais aussi et surtout culturel). Elle découvre pour la première fois la France en tant que pays et ce qui la constitue (même si l'Alsace est une région frontalière, Lisa vit dans une grande ville française avec toutes ses particularités).

3.2. Marie dans le Palatinat

Marie est professeure des écoles et vit habituellement à Paris où elle travaille dans une école maternelle qui accueille un grand nombre d'enfants de langues et de cultures d'origine variées. Au début de son séjour, la différence entre la métropole française et le village palatin lui paraît gigantesque. Après avoir d'abord habité un appartement de vacances dans une bourgade voisine, elle emménage rapidement en colocation à Landau,

⁶ Nom modifié par souci d'anonymat.

une ville universitaire. Marie a appris l'allemand à l'école. Elle intervient une heure par semaine dans le *Kindergarten* du village. Mais elle travaille essentiellement dans une école primaire (disposant d'une section bilingue française) située dans un village voisin.

4. La *Valisette*

Quelle est la place de la *Valisette franco-allemande* dans l'enseignement de l'allemand ou du français dans les deux cas étudiés au sein de la même région frontalière ? Quelle est son utilisation et de quelle manière les enseignants l'appréhendent-ils ? Afin de répondre à ces questions, nous avons observé l'utilisation de la *Valisette* dans ces deux contextes et avons par la suite mené un entretien individuel avec chaque enseignante.

On peut tout d'abord souligner que nous avons observé deux utilisations très différentes de la *Valisette*, quant à la fréquence de son utilisation mais aussi quant à l'emploi et au choix du matériel utilisé. Indépendamment du contexte des cours, qui définit une certaine utilisation de la *Valisette*, ces différences sont avant tout liées aux décisions pédagogiques, didactiques et personnelles des enseignantes.

La question de savoir si la *Valisette* représente un outil pédagogique et didactique parmi d'autres ou si l'apprentissage précoce de la langue étrangère se réalise presque uniquement à l'aide de la *Valisette* joue ici un rôle central.

Les deux sous-parties suivantes s'intéressent à cette question. Par la suite, nous nous pencherons sur le rôle des marionnettes Tom et Lilou.

4.1. La *Valisette* – un outil parmi d'autres

En observant une journée de cours dans la classe bilingue, nous avons rapidement remarqué que la *Valisette* ne tenait en aucun cas le devant de la scène lors des cours d'allemand. Qu'il s'agisse de dire bonjour aux enfants lors de leur arrivée en classe, des rituels du matin ou encore du travail de contenu (acquisition du lexique allemand concernant les parties du corps à l'aide de chansons, de travaux manuels et de situations de questions-réponses en cercle), nous avons constaté que certains éléments de la *Valisette* étaient utilisés de manière ponctuelle sans que celle-ci ne constitue

le fil conducteur du cours ce jour-là⁷. L'enseignante a par exemple utilisé la chanson « *Meine Hände sind verschwunden* » tirée du CD de la *Valisette* et l'a appris avec les enfants assis en cercle. Pour le travail lexical sur les parties du corps (il s'agissait d'une séance de révision), elle a employé la marionnette Tom afin de montrer les différentes parties du corps et de demander leur nom.

Lors de l'entretien portant sur l'utilisation de la *Valisette*, Lisa a déclaré :

Il me vient en tête aussi, si j'en viens à parler du encore du matériel, euh dans la classe bilingue il s'agit pas seulement de transmettre la langue euh la langue en soi mais de découvrir aussi des domaines plus vastes comme les mathématiques et le monde, etc., et qu'on est censé aller plus loin et là bien évidemment euh, cette euh Valisette est très limitée et bien évidemment, j'ai essayé d'intégrer Tom dans d'autres contenus, par exemple pour des contenus mathématiques, mais euh, pour ça il faut bien sûr beaucoup de créatif, créativité parce que justement ce matériel visuel qui est proposé dans la Valisette n'est selon moi pas très, pas très bon. Bon, Tom n'est toujours représenté que jusqu'à la poitrine, très petit, si on veut par exemple faire des photocopies pour l'utiliser dans d'autres séances, ce n'est pas facile du tout, là on ne peut pas utiliser ce matériel. (entretien Lisa)

Lisa explique que le matériel présente des défauts « pratiques », tout en évoquant également la question de l'enseignement bilingue dans son type de classe et les difficultés que présente l'utilisation du matériel pour ce genre de cours. Elle souligne également que l'allemand ne représente plus quelque chose de « particulier » mais une évidence dans la vie de la classe, étant donné que ses élèves ont cours la moitié du temps en langue allemande (dès leur troisième année de maternelle). Par conséquent, elle estime que l'utilisation de matériel tel que la *Valisette* ou Tom et Lilou est moins adapté à sa classe ou qu'il y a un « impact » plus faible.

⁷ La question se pose ici de savoir dans quelle mesure la présence d'un chercheur conditionne l'utilisation (même faible) du matériel. Les enseignantes savaient que l'équipe de recherche était chargée de l'accompagnement scientifique de la *Valisette* et souhaitait par conséquent observer son utilisation dans différents contextes. Il serait intéressant de savoir si, en l'absence de chercheurs, l'enseignante aurait également choisi d'employer le matériel de la *Valisette* à certains moments de son cours.

Lisa : Oui, je pense, bon je ne l'exclurais pas comme euh mmh explication, que ça c'est l'une des raisons, que le cours bilingue ne représente pas une situation particulière pour les enfants.

I : oui

Lisa : Bon, on est un jour sur deux dans la classe, les enfants n'ont pas juste un quart d'heure d'allemand mais toute la journée, même en dehors des séances tout est, euh, tout est accompagné en allemand et du coup c'est difficile d'imposer un cadre étroit aux enfants avec la Valisette. Du coup, ça perd aussi pour les enfants une certaine particularité, hein.

I : En principe le côté exotique est tout le temps présent, ils le font déjà pour, ils le font maintenant en troisième année

Lisa : Oui, tout à fait. Je peux imaginer que ce serait différent si on le proposait en petit groupe, peut-être qu'alors ce serait vraiment différent. (entretien Lisa, turns 31-37)

La *Valisette* ne joue qu'un rôle secondaire dans le cours de Lisa, elle constitue un outil parmi de nombreux autres, un matériel pédagogique auquel elle peut éventuellement avoir recours mais qui n'est pas placé au centre du sujet abordé.

4.2. La *Valisette* – LE support pour l'enseignement du français

Comme évoqué précédemment, le contexte du village palatin est fort différent. Du point de vue temporel, les séances de français représentent un pourcentage bien inférieur du temps de présence des enfants. Le français est proposé en petit groupe et a un statut particulier, que l'on pourrait qualifier d'« exotique ». Le cours ressemble plus à une « séance d'éveil aux langues »⁸ qu'à un cours de langue étrangère. Lors de l'entretien, l'enseignante explique que le matériel offre de nombreuses possibilités et qu'à ses yeux, il est adapté aux jardins d'enfants. Elle prévoit d'utiliser progressivement le matériel de la *Valisette* au cours de l'année, elle ne peut cependant pas encore dire si elle utilisera l'ensemble des éléments qu'elle contient.

⁸ Le but de cours conçus sur le « mode de l'éveil aux langues » est de sensibiliser les apprenants à une autre langue ou à d'autres langues sans pour autant travailler de manière systématique. Une grande partie des séances se déroule sur un mode ludique à l'aide de chansons, comptines, histoires, etc.

Euh, mmm, alors je pense qu'il y a plein de matériel, c'est bien, très diversifié, il y a pas mal de choses qu'on peut prévoir de planifier ou d'utiliser tout au long de l'année en Kindergarten, parce qu'en Kindergarten, moi, je n'y suis qu'une heure par semaine, mais disons que c'est des ressources..., je vais pas forcément tout utiliser, euh, les jeux, je sais que je vais les utiliser, mais je vais m'en servir progressivement, je sais pas encore de quelle manière, je vais, euh, intégralement ou pas utiliser tout le matériel mais c'est une offre de base super intéressante. Là pour l'instant j'ai commencé avec les marionnettes et je pense que c'est quand-même le principal, euh, intérêt de la mallette au départ. Euh, une fois qu'on sait les utiliser, les optimiser [rire]. (entretien Marie, turn 32)

4.3. La pièce maîtresse de la *Valisette* ? – Tom et Lilou

Dans le cadre de ce projet de recherche sur trois ans, nous avons pu observer Tom et Lilou dans des contextes variés. Ils ont joué un rôle majeur dans de nombreuses formations, étant souvent présentés comme l'élément-clef de la *Valisette*. Dans les deux contextes qui nous intéressent ici, nous avons pu observer deux utilisations très différentes des marionnettes. En Palatinat, ce sont les deux marionnettes que les enfants du petit groupe de l'activité français attendent avec impatience. Dès le début de la séance, ils réclament sans cesse Tom et Lilou, alors que Marie n'avait prévu de les faire intervenir que plus tard dans la séance⁹. Tom et Lilou exercent une fascination certaine sur les enfants qui posent nombre de questions à leur sujet. L'extrait suivant du compte rendu d'observation de la séance de français au *Kindergarten* montre l'atmosphère particulière que suscite la présence des marionnettes.

L'éducatrice sort Tom et Lilou de son sac. Les enfants embrassent les marionnettes, les « coiffent », leur donnent quelque chose à manger. Tous les enfants essaient de s'approcher au plus près des marionnettes et de les toucher. Bien que l'éducatrice tienne les marionnettes dans ses mains, les enfants ne lui accordent aucune attention. Ils sont complètement concentrés sur Tom et Lilou.
Une petite fille (en allemand) : « Marie, tu as vraiment reçu Lilou de France ? »

⁹ Lors de l'observation, Marie utilise les deux marionnettes pour la quatrième fois.

Marie (en français) : « Oui, Lilou vient de France, elle a fait le long voyage jusqu'en Allemagne, jusque dans notre village. »
(compte rendu d'observation 17/12/2012)

Les enfants sont excités et se demandent si Marie va sortir d'abord Tom ou « Loulou » (Le prénom « Lilou » semble leur avoir échappé). L'utilisation des marionnettes constitue l'attraction principale aux yeux des enfants, elles les fascinent et ils les acceptent sans réserve, leur font la bise, les « coiffent » et leur « donnent à manger ». Le fait que l'enseignante tienne les marionnettes dans ses mains et que les enfants sachent pertinemment qu'il s'agit de poupées n'affecte en rien le degré de fascination qu'exercent Tom et Lilou. Les enfants acceptent la biographie de Lilou qui fait d'elle une Française, ce qui contribue d'ailleurs à la fascination que celle-ci exerce. En effet, le fait que Lilou vienne de France la rend particulièrement « exotique » et intéressante aux yeux de l'une des petites filles. L'aspect haptique, le fait que les enfants veuillent toucher les marionnettes, prendre soin d'elles, s'en occuper, apporte au cours de français un élément très concret. Les marionnettes contribuent ainsi largement à l'attractivité des séances.

L'institutrice explique ainsi le succès que rencontrent Tom et Lilou auprès des enfants.

I : Et comment tu t'expliques le succès qu'ont Tom et Lilou dans ces deux mini-groupes de ton Kindergarten, parce que c'est impressionnant ?

L : Ah, depuis que je suis en Allemagne, mais je me rends bien compte déjà par rapport à mon expérience en école maternelle en France, de l'intérêt d'avoir une poupée, marionnette ou peluche parce que j'en avais utilisés vaguement en France, on va dire pour l'apprentissage de l'anglais par exemple, mais pas de manière optimale, là, depuis que je suis en Allemagne, j'observe que toutes les collègues, dans toutes les classes, ont un personnage, une marionnette, une poupée, un ours qui s'utilise ou pas, pour entretenir ou pas, il est présent dans la classe et on sent que ça aide à transférer les apprentissages de manière ludique et affective qui marche mieux avec les enfants et qui est quand même super prioritaire, j'avais pas, à ce point-là, vu la priorité de cet aspect-là avant dans les apprentissages et je pense que, euh, mais on voit bien que les enfants, ils ont besoin de toucher, c'est irrésistible, ils ont besoin de parler sans arrêt en allemand donc pour l'instant c'est

pas encore trop dans l'écoute.

I : Et puis ils les coiffent.

L : Voilà, « t'as remarqué la coiffure », « oh, ses cheveux, est-ce que tu peux lui demander s'il a bien dormi ? » Donc lui parler comme si c'était, alors que je dis que je prends les poupées, que je prends les marionnettes, donc la mise en scène n'est pas forcément terrible. [Rire]

I : [Rire]

*L : [Rire]*C'est pas, j'essaie, mais j'arrive pas toujours à faire l'arrivée comme il se doit, et, et quand même ça marchait tout de suite quoi, ils s'adressent au, au, alors que ça marche moins bien avec les jeux de doigts ou euh*

I : Mhm

L : Peut-être parce qu'ils ont plus l'habitude

I : Oui, j'ai vu ça, ils font même des bisous, la semaine dernière, ils voulaient faire pleins de bisous à Lilou et-

L : Toucher le visage, la coiffure, recoiffer, les chaussures aussi, voilà, c'est des vrais êtres à part entière, c'est des entités, on sent qu'ils vont exister, vraiment prendre une existence sur l'année, qui va prendre énormément de place quoi, ça, on le sent, voilà. (entretien Marie, turns 46-55)

Dans le contexte des cours de Lisa, les marionnettes semblent être moins utiles. Elle nous explique que, selon elle, celles-ci sont peu adaptées au travail en grand groupe (classe de 31 enfants). Elle mentionne également un autre aspect pertinent en rapport avec l'enseignement bilingue : étant donné que celui-ci est conçu sur le principe d'« un enseignant – une langue », il n'est pas prévu que Lisa utilise le français dans son cours. Or, l'emploi du français est une condition sine qua non pour l'utilisation des deux marionnettes.

Lisa : [...] Bon pour le contenu, alors au niveau du contenu la Valisette est conçue de telle sorte qu'on puisse parler anglais, euh, allemand et français avec les enfants et avec comme but à long terme de transmettre également l'arrière-plan culturel, les ressemblances, les différences. Et moi, j'ai constaté tout de suite que mon groupe d'enfants avec des enfants de cinq ans, euh, était trop jeune pour ça et pour comprendre ces différences. Euh, (:), que (:) aussi, faut que je réfléchisse à ce que je voulais dire (:), euh, oui ! Et que justement c'est difficile parce que d'un côté on te dit il faut parler allemand le plus possible et dans la Valisette en fait le souhait c'est que le français soit aussi présent. À ce niveau-là, ça m'a vraiment déstabilisée par rapport

à mon travail et de comment gérer ça. Euh et ce qui m'a aussi déstabilisée c'est l'impossibilité, parce que je ne maîtrise pas le français et euh je trouve très difficile aussi et aussi que d'autres collègues m'ont dit que travailler avec deux marionnettes en même temps

I : Mhm...

Lisa : Et de faire parler l'une d'entre elles en allemand et l'autre en français, c'est euh vraiment difficile. C'est déjà pas facile avec une marionnette et avec deux marionnettes il faut s'être entraîné pour que ce soit pas chaotique. En plus, j'ai constaté aussi que j'ai oui, euh, proposé la marionnette dans une situation où on était assis en cercle, avec le tableau avec des images sur le tableau et qu'en fait je, pendant que j'étais au tableau, je n'avais pas de main libre pour la marionnette. Bon quand on travaille juste en petit, on fait un cercle et on travaille sans support visuel, la marionnette est peut-être adaptée, mais euh, si en plus on a besoin de ses mains pour autre chose, la marionnette gêne. Oui. (entretien Lisa)

5. Aspects culturels du travail avec la Valisette

L'un des objectifs principaux de la *Valisette franco-allemande* consiste à aborder et à transmettre des éléments (inter)culturels franco-allemands aux enfants de trois à six ans. Même si l'accent est mis (ne serait-ce qu'en raison de la conception du matériel de la *Valisette*) sur le franco-allemand, le travail avec la *Valisette* ne doit pas se concentrer exclusivement sur ces deux cultures. Au contraire, il s'agit également de contribuer à la *vorurteilsbewusste Erziehung*¹⁰ (OFAJ 2011, 10).

Lors de l'entretien, Lisa aborde cette thématique.

Lisa : Par rapport à la comparaison des cultures et que les enfants euh, oui, que c'est compliqué de faire comprendre la différence aux enfants, parce que je pense, euh pour moi ce serait déjà bien d'apprendre aux enfants ce qui est typique pour l'Allemagne, je suis pas obligée de le faire par le biais de la comparaison. Et c'est la question aussi si avec cette comparaison, euh, les points communs, les différences, on ne renforce pas les stéréotypes, non, pas les stéréotypes, comment on dit ?

I : Les préjugés ?

¹⁰ Concernant ce terme, voir la note 7 du chapitre 3.

Lisa : les préjugés et dans quelle mesure ça fait sens. Oui et peut-être on pourrait aussi ajouter là sur la langue, que j'ai constaté que les enfants qui dans ma classe parlent très bien allemand, que eux la différence entre la langue française et allemande, qu'ils n'en ont pas encore vraiment conscience, donc euh, aide-moi, comme je l'ai dit tout à l'heure, que euh... (entretien Lisa, turns 37-39)

Lors de cet entretien, Lisa mentionne un aspect important du point de vue de la recherche en psycholinguistique. Elle remarque que les enfants de sa classe n'ont pas encore conscience des doublons ou des équivalents linguistiques existant entre le français et l'allemand. Par ailleurs, la comparaison entre les deux langues et cultures, qui, selon son interprétation didactique du matériel, est voulue par les concepteurs de la *Valisette*, lui semble dépourvue de sens et pouvoir entraîner au contraire l'apparition ou le renforcement de stéréotypes et de préjugés. D'après l'enseignante, la mise en parallèle des termes de vocabulaire ou des « phénomènes » culturels n'est pas bénéfique. Elle explique en outre dans un autre passage de l'entretien que, pour elle, il est plus intéressant et plus important de transmettre dans un premier temps aux enfants ce qui est par exemple typique de la culture allemande que de travailler directement sous l'angle du comparatisme culturel. Il est particulièrement intéressant de constater que le matériel contenu dans la *Valisette* est perçu de la sorte. En effet, ni le matériel ni le livret pédagogique n'indiquent de manière explicite que la *Valisette* s'inscrit dans la logique de la comparaison culturelle. Nous avons cependant été témoin de nombreuses situations dans lesquelles le matériel a connu une réception similaire, mode de réception qui selon nous est lié au caractère bilingue et biculturel du matériel. Cette caractéristique représente une nouveauté pour le personnel pédagogique et semble compliquer l'appréhension ou l'interprétation du matériel.

Conclusion

Pour reprendre les questionnements initiaux portant sur la place de la langue du pays voisin dans les différents contextes d'enseignement et sur le mode d'utilisation de la *Valisette*, nous avons pu constater dans cet article qu'une région géographique présentant certains avantages en termes d'apprentissage de la langue étrangère peut produire des contextes d'enseignement et d'apprentissage très variés en lien avec l'utilisation de la *Valisette*. Dans les deux exemples traités, c'est bien moins la spécificité

géographique de la région que le contexte d'enseignement qui détermine la place de la langue dans les cours ainsi que le mode d'utilisation de la *Valisette*. Par conséquent, il ne s'agit pas de figer l'usage de la *Valisette*, il est tout simplement plus ou moins pertinent selon le contexte. Il est également intéressant de noter qu'aucune des deux enseignantes n'évoque la proximité de la frontière ni la particularité de la situation géopolitique dans laquelle elles évoluent, alors que cette proximité pourrait permettre d'expliquer plus facilement certains phénomènes linguistiques ou culturels aux enfants. La proximité géographique de l'autre pays pourrait notamment faciliter la « construction » des biographies de Tom et Lilou, tant pour les enseignantes que pour les enfants pour qui l'autre pays constitue déjà une réalité dont ils ont, en outre, une représentation plus concrète que les enfants du même âge habitant plus loin de la frontière.

Références bibliographiques

- Flick, U. (2009). « Design und Prozess qualitativer Forschung », U. Flick, E. von Kardorff et I. Steinke (dir.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hambourg : rowohlt.
- Geiger-Jaillet, A. (2006). « Sprachunterricht im Elsass – die Modelle 3 – 6 – 13 und ihre Umsetzung », G. Schlemminger (dir.). *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler : Editions Schneider Hohengehren, 95–138.
- Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung ; Landesjugendamt Rheinland – Pfalz (2003). *Lerne die Sprache des Nachbarn. Orientierungshilfe für den Einsatz französischer Fachkräfte im Kindergarten*. Mayence : Land Rheinland – Pfalz.
- Nauwerck, P. (2009) (dir.). *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten*. Fribourg : Filibach.
- OFAJ (2011). Livret pédagogique de la *Valisette* franco-allemande. Berlin : OFAJ.
- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Berne : Peter Lang.
- Putsche, J. (2013). « Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre. Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion », *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunter-*

- richt und Sprachenlernen*, 1, 64–70.
- Raasch, A. (2002). *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Étude de référence. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Raasch, A. (2008). « Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln », F. Windmüller (dir.). *Synergies germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue : Éducation, compétences, stratégies d'apprentissage*. Berlin : Avinus, 21–40.
- Soeffner, H.-G. (2009). « Sozialwissenschaftliche Hermeneutik », U. Flick, E. von Kardorff et I. Steinke (dir.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hambourg : rowohlt, 164–174.
- Von Rosenstiel, L. (2009). « Organisationsanalyse », U. Flick, E. von Kardorff et I. Steinke. (dir.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hambourg : rowohlt, 224–237.
- Wörle, J. (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Baltmannsweiler : Editions Schneider Hohengehren.

5 Étudier l'apprentissage interculturel chez les jeunes apprenants d'une langue étrangère : comprendre les processus d'apprentissage liés à certains usages spécifiques de la *Valisette franco-allemande*

1. Introduction

L'apprentissage précoce des langues étrangères est devenu un champ de pratique en constante expansion ainsi qu'un domaine de recherche à part entière. L'accompagnement scientifique de la *Valisette* est à situer dans ce domaine. La problématique abordée dans ce chapitre s'articule autour de l'interculturalité dans le contexte de la *Valisette*. Ce terme étant employé par un grand nombre de chercheurs et de praticiens, il dispose de connotations très variées. C'est pourquoi je souhaite préciser en introduction de ce chapitre le sens de certains termes employés ici. Je qualifie d'« interculturel » les processus compréhensifs et interactionnels qui sont à l'œuvre lors de contacts entre personnes disposant d'au moins deux langues et / ou cultures d'origine différentes¹. Par conséquent, « interculturel » ne s'oppose pas pour moi à « binational » (ici franco-allemand) mais l'englobe. Du point de vue heuristique, les phénomènes interculturels peuvent être appréhendés dans l'optique de deux dimensions distinctes :

a) le savoir et la compréhension des enfants de l'espace géographique concerné, sur les objets qu'on y trouve et les mouvements qui s'y produisent ainsi que leur compréhension de ces mêmes phénomènes. Cette dimension inclue notamment l'orientation, l'apprentissage des distances, la connaissance des différents véhicules pour se déplacer, la civilisation, les

¹ Pour plus de précisions, voir le chapitre consacré à cette thématique dans Edelenbos et Kubanek, 2011.

voyages aller-retour, la compréhension des cartes, le principe didactique consistant à aller du plus proche au plus lointain et sa réinterprétation à l'ère d'Internet ainsi que le concept de « troisième lieu » ;

b) le rapport aux autres, la dimension affective. Cette dimension inclue notamment la découverte et l'expérience de la multiculturalité dans la *Kita* et à l'école maternelle, les rencontres du groupe ou de la classe avec d'autres enfants, l'apprentissage en région frontalière, la réaction affective de l'enfant vis-à-vis de l'éducatrice allophone et l'influence familiale sur les postures adoptées.

« Apprentissage » est utilisé comme terme générique. Pour décrire l'apprentissage précoce, on utilise en général des mots tels qu'acquérir, apprendre, apprentissage ludique, non scolaire, naturel, non guidé. Selon moi, l'utilisation du terme général d'« apprentissage » suffit à décrire les processus en question, les *conditions* de la situation observée permettant ensuite de préciser le terme. En effet, la *Valisette* est utilisée dans des champs de pratique variés qui nécessitent chacun une didactique spécifique : a) séances régulières à caractère systématique proposées par des éducatrices allophones employées dans la structure ; b) intégration dans le quotidien de la structure par la présence d'éducatrices allophones sous contrat (immersion) ; c) apprentissage en région frontalière ; d) courtes séances hebdomadaires proposées par des intervenants en langues extérieures à la structure ; e) phases d'apprentissage autonome (par exemple, écoute individuelle au casque des chansons du CD). La dimension interculturelle se manifeste de différentes manières dans ces champs de pratique. Une intervenante extérieure proposant des séances hebdomadaires d'une durée de 30 minutes est susceptible de se concentrer sur la découverte des différences culturelles ainsi que sur les expressions nécessaires à la communication de base et la correction de la prononciation. Une éducatrice travaillant en milieu immersif emploie quant à elle le vocabulaire de la vie quotidienne, elle n'est pas nécessairement tenue d'aborder les différences entre les cultures. En région frontalière, d'autres personnes issues du pays partenaire peuvent également intervenir étant donné qu'il est plus aisé de les faire venir.

Un apprentissage est dit précoce lorsqu'il concerne des enfants de 3 à 10 ans ou de 3 ans à l'âge correspondant à la fin de l'école élémentaire dans le pays concerné. Il s'agit là d'une définition générale applicable à l'ensemble des pays européens et qui, par conséquent, a tendance à représenter de manière simpliste une situation plus diverse (voir également Goethe-Institut, 2010). En effet, dans certains pays de l'Union européenne, les élèves

fréquentent l'école élémentaire jusqu'à l'adolescence, un même établissement scolaire accueillant les élèves tout au long de la scolarité obligatoire (c'est le cas par exemple en Finlande). Lorsque qu'à partir de 1990, l'apprentissage précoce des langues étrangères commence à se mettre en place, « précoce » signifie dans un premier temps « à un niveau inférieur à l'enseignement secondaire ». Dès lors, certaines autorités éducatives en Europe instaurent des programmes en langues étrangères pour les classes supérieures de l'école élémentaire. D'autres laissent aux écoles élémentaires la responsabilité de décider de la classe à partir de laquelle un tel enseignement doit être dispensé. À partir de 1990, l'apprentissage des langues étrangères débute en règle générale à un âge allant de la fin de l'enfance à l'adolescence. Toutefois, on rencontre dès cette époque la thèse selon laquelle il convient de commencer le plus tôt possible et donc dès la petite enfance. Lorsque, par exemple, un jardin d'enfants allemand dispose d'une structure de type crèche ainsi que d'éducateurs et éducatrices dont l'allemand n'est pas la langue maternelle, « précoce » peut signifier à partir de 6 mois. Le cas des familles bilingues génère une troisième acception de la notion de « précoce ». Dans ce contexte, le contact avec l'autre langue commence en effet pour l'enfant dès la grossesse. Enfin, les programmes officiels ainsi que les théories subjectives des éducatrices et des enseignantes concernant les types de contenu adaptés aux différentes tranches d'âge constituent d'autres facteurs influençant largement le moment choisi pour débiter l'enseignement des langues étrangères. Lors du travail avec la *Valisette*, il convient de tenir compte de la manière dont les intervenantes en langues définissent individuellement le « précoce ». Une intervenante enseignant dans le secondaire et utilisant la *Valisette* avec de jeunes enfants aura ainsi une approche didactique autre qu'une éducatrice issue d'une famille bilingue. L'apprentissage interculturel qui accompagne l'apprentissage précoce d'une langue étrangère doit s'articuler sans cesse autour des questions suivantes : quel contenu convient à quelle tranche d'âge ? Un enseignement peut-il être « trop précoce » ?

L'étude de l'apprentissage interculturel précoce en lien avec l'apprentissage des langues étrangères ne constitue qu'une branche peu développée de la recherche sur l'apprentissage précoce, les résultats linguistiques, l'influence des compétences des enseignants ainsi que l'avantage d'un démarrage précoce occupant ici logiquement une place prédominante (voir par exemple les listes de thèmes de recherche présentées dans Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006). Les études s'intéressant également à l'apprentissage interculturel portent principalement sur des 6-10 ans (voir

Nöth, 2001). Un rapport réalisé en Autriche sur des jardins d'enfants bilingues tchèques ou slovaques constitue l'une des rares études consacrées à des sujets plus jeunes. Les auteurs de cette étude se sont intéressés toutefois à l'attitude des parents et des pédagogues vis-à-vis de l'enseignement précoce et non à la perception des jeunes enfants (Löger *et al.*, 2005). Le débat autour de l'hétérogénéité dans les classes et les groupes d'apprentissage a toutefois suscité un intérêt nouveau pour la question de l'interculturalité en termes de politique éducative.

Cependant, rares sont les travaux publiés qui étudient ce que les enfants comprennent et qui examinent la manière dont leur vision de l'autre s'élargit et leurs points de vue se nuancent (voir Edelenbos, Johnstone et Kubanek, 2006 ; concernant l'apprentissage en zone frontalière, il convient également de mentionner la thèse récente de Putsche, 2010). Au-delà des frontières nationales et linguistiques, les directives et les principes pédagogiques européens tout comme nombre de travaux de recherche soulignent depuis les années 1990 l'importance de l'apprentissage de l'altérité et de l'éducation à la tolérance. On peut donc, pour illustrer cet intérêt, se contenter de présenter deux citations, la première étant tirée du programme d'anglais défini pour les écoles élémentaires de Basse-Saxe (2006, niveau équivalent au CE2-CM1) :

Les enfants doivent apprendre à interpréter, évaluer et observer des propos tenus en langue étrangère par rapport à leur propre identité culturelle ; il faut leur transmettre des repères d'orientation socio-culturels, éveiller leur intérêt pour des modes d'appréhension de la réalité différents des leurs et en développer la conscience.

Il est précisé sur les autres compétences à acquérir qu'« *il faut apprendre aux enfants à faire preuve de tolérance et de sens critique vis-à-vis des différences culturelles* » (p. 10).

L'élargissement de cette intention pédagogique à la petite enfance, c'est-à-dire aux enfants fréquentant les *Kindergärten* ou les écoles maternelles, n'a pas entraîné l'apparition de principes divergents. En effet, les principes en vigueur ont été conservés, les séances proposées étant considérées comme une « étape préliminaire », une « initiation ». La *Valisette* n'aurait pas été développée et diffusée si le credo pédagogique en la matière avait été différent et si l'on avait estimé qu'une telle initiation était impossible auprès des enfants de moins de 6-7 ans. Dans le programme éducatif (*Ministerium des Saarlandes für Bildung, Kultur und Wissenschaft* 2006-

2007) prévu pour les jeunes enfants en Sarre, espace frontalier franco-allemand, la question de l'apprentissage interculturel apparaît dans les parties consacrées à la compétence sociale de l'enfant (« écouter les autres, se mettre à la place de l'autre », « percevoir, reconnaître et respecter la diversité culturelle et religieuse de la vie humaine », p. 26) et à sa compétence technique (« identifier les points communs et les différences, percevoir que différentes langues existent », p. 63) ainsi que dans la partie consacrée à « ce qui se passe dans le monde » (p. 92).

Dans les programmes de langues étrangères à l'intention des jeunes enfants, les contenus interculturels ont longtemps été relégués à l'arrière-plan, l'accent étant mis sur l'enseignement secondaire et sur un âge où les capacités cognitives de comparaison et de jugement semblaient (plus) développées et où l'intérêt d'un voyage à l'étranger était reconnu. L'espoir et la conviction que des moins de 6 ans sont capables d'une certaine manière d'un apprentissage interculturel en lien avec l'évocation d'autres pays ne sont apparus que récemment. C'est seulement depuis peu que les programmes éducatifs destinés aux jardins d'enfants soulignent fortement cet aspect du travail. Cette nouvelle posture résulte, d'une part, d'une extrapolation à partir des résultats des observations concernant les enfants bilingues et correspond, d'autre part, à un souhait de la part des pédagogues et à une responsabilité des pouvoirs publics en matière de politique éducative.

Face aux observations réalisées par les parents, au souhait existant en matière de politique éducative et à la mise en place d'offres d'apprentissage interculturel dans la pratique des *Kitas* et des écoles, le nombre de travaux empiriques consacrés à la question semble plutôt faible. Pour être probants, ces travaux doivent être véritablement ancrés dans leur contexte spécifique : les enfants sont confrontés à la langue étrangère (du pays partenaire) au sein d'une situation construite dans un but pédagogique, et le contenu interculturel fait partie intégrante de ce cours. En d'autres termes, il s'agit ici d'appréhender le phénomène de la langue et / ou de la culture partenaires dans toute sa similarité et sa différence. L'observation de ce phénomène ainsi que sa catégorisation et son interprétation scientifiques constituent l'un des objectifs de l'accompagnement scientifique de l'utilisation de la *Valisette*. La présentation d'un outil pédagogique sous la forme d'une mallette d'apprentissage s'inscrit dans une longue tradition. Ce format permet au pédagogue de prévoir librement son activité et accorde aux apprenants un certain degré d'autonomie. Le livre en deux dimensions est remplacé par une combinaison d'objets d'appren-

tissage qui, pour la plupart, peuvent être pris en main et manipulés. Cette méthode semble toute adaptée lorsque l'apprentissage culturel se déroule à l'école et non pas en immersion dans la culture concernée. En 2012, une association éducative allemande a listé 137 mallettes pédagogiques dont l'utilisation est dans la majorité des cas recommandée dès l'école primaire (Welthaus Bielefeld²).

2. Problématique, méthodologie, données disponibles

2.1. Problématique

La problématique de ce chapitre concerne avant tout les enfants :

- Comment peut-on décrire, classer et comprendre les actes et les paroles des enfants relevant du domaine de l'interculturel ?
- Comment peut-on dans ce domaine décrire leur compréhension d'un espace autre (dimension géographique) ? Quels sont les éléments de la langue (étrangère) nécessaires pour expliquer et saisir cet espace ?
- Quels sont les présupposés exprimés par les éducateurs et les multiplicateurs concernant le degré de compréhension culturelle dont disposent les enfants ?
- Quelles théories subjectives de la « bonne transmission » des contenus interculturels aux enfants peut-on observer ? La *Valisette* leur est destinée mais, à l'inverse par exemple d'une caisse de Lego, elle n'est pas proposée dans le but d'un apprentissage autonome (à l'exception parfois du CD). Il convient donc de prendre en compte systématiquement l'interaction pédagogique.

Les données disponibles ainsi que les méthodes de recherche appliquées ont été présentées en introduction de ce rapport. J'utiliserai en outre dans ce chapitre des données propres qui, pour certaines, n'ont pas encore fait l'objet d'une publication. En parallèle de la didactique, sont mobilisées ici la psychologie du développement, la recherche sur la cognition spatiale, la géographie sociale, la psycholinguistique et la recherche sur la littérature enfantine.

² www.welthaus.de/de/

2.2. Obstacles à l'étude des processus d'apprentissage interculturel

L'étude du développement de la sensibilité interculturelle des enfants est complexe pour différentes raisons. Cette section s'attachera à les présenter ainsi qu'à montrer comment se forme l'intérêt pour un objet de recherche.

Premièrement, il est difficile d'étudier l'émergence d'une compétence culturelle parce que nombre d'autorités donnent la priorité aux données concernant l'apprentissage linguistique, considérées comme nécessaires à la mise en place d'un cadre analytique. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* décrit un niveau A1 pour les enfants mais les tests développés évaluent avant tout de manière quantitative ce qu'ils peuvent dire, écrire et comprendre à l'oral dans la langue étrangère.

Deuxièmement, l'apprentissage interculturel dans le cadre de cours de langue a longtemps été réservé aux adolescents. Ainsi, pendant longtemps, les échanges scolaires ont été organisés à destination des jeunes de 15-16 ans, car selon le credo pédagogique dominant les adolescents sont plus à même de mettre leurs expériences en perspective. En conséquence, la recherche s'est elle aussi intéressée en premier lieu aux adolescents. Même si plusieurs travaux ont été consacrés aux enfants en situation de contact interculturel avec une langue étrangère (Kubanek-German, 2003), il semble que, depuis plusieurs années, l'énergie et les moyens financiers soient investis avant tout dans la mise en place et l'amélioration qualitative de l'apprentissage précoce ainsi que dans la recherche linguistique et l'évaluation de programmes. Notamment en réaction à cette situation, un document d'évaluation ouvert, le « *Portfolio of intercultural encounters* », a été élaboré au niveau européen. Sa version simplifiée a été élaborée pour des enfants de 11-12 ans. Ce document a été réalisé par un groupe de travail réuni autour de Michael Byram et prend la forme d'un long entretien.

Troisièmement, les groupes de *Kindergarten* et les classes élémentaires présentent des configurations très diverses qui influencent le rapport aux notions de distance et de proximité ainsi que d'étranger et de familier. La présence de nombreux facteurs tels que l'origine des enfants, la composition des classes, le prestige des différentes langues, l'environnement de l'école et les expériences de voyage, implique le recours à des approches herméneutiques, même si certains calculs statistiques peuvent être réalisés. En raison de ces facteurs multiples, il est par ailleurs très délicat d'effectuer une comparaison entre différents groupes. On constate à la

lecture des rapports des écoles de Saxe sur l'apprentissage intensif des langues étrangères (le tchèque, le polonais et le français) que chaque école a tracé sa propre voie au fil des ans et qu'elle propose aux enfants des expériences fort diverses qui ne se prêtent guère à la comparaison (Reichel-Wehnert et Schulz, 2009).

Quatrièmement, ils adoptent certains types de comportement sans pour autant les verbaliser. Kubanek-German (2003) a analysé une rencontre d'enfants français et allemands dans un lieu tiers (Alsace). Bien que ces enfants âgés de 9 à 10 ans aient disposé de temps de réflexion avec le personnel enseignant, beaucoup de choses se sont déroulées au niveau affectif, au niveau non-verbal. On peut citer comme exemple la manière dont une relation est instaurée grâce à l'échange de regards, lorsque des filles allemandes et des garçons français sont assis à la même table pour le repas. Quelle voie choisir lorsque l'on a affaire à des enfants de 6 ans qui ne maîtrisent pas encore complètement le langage ?

La cinquième raison est liée au type d'exercices proposés. Les exercices basés sur l'écrit, instrument classique pour évaluer l'interculturalité, sont trop complexes pour des enfants de 6 ans. On peut envisager la méthode de l'entretien. Putsche (2010) y a eu recours afin d'évaluer l'apprentissage dans la zone frontalière. Il est donc possible de poser des questions directes à des enfants de 6 ans concernant le *language awareness* (la sensibilité linguistique) et l'*intercultural awareness* (la sensibilité interculturelle). Toutefois, les résultats sont souvent inattendus (Kubanek, 2012 ; Edelenbos et Kubanek, 2008). Dans l'une des premières études consacrées au développement des représentations des différentes nations chez les enfants, Jahoda (1963) attirait déjà l'attention du monde de la recherche sur cet aspect.

Sixièmement, on ne peut appliquer à de jeunes enfants les procédés de recherche sophistiqués qu'a utilisés Kerstin Göbel (2007) dans son étude sur l'apprentissage interculturel, en s'inspirant du modèle des stades de la sensibilité interculturelle de Milton Bennett³. Il semblerait en effet inadéquat de parler ici à l'instar de Bennett de stade ethnocentriste ou ethno-relativiste, étant donné que les enfants développent peu ou prou leur vision des autres cultures au travers de situations construites dans un but pédagogique.

La septième raison concerne la spécificité des objectifs. En effet, lorsqu'un apprentissage précoce est mis en place à la demande des parents dans l'optique d'obtenir un certificat (tel que par exemple le *Cambridge Young Learner Test*), le développement d'une posture interculturelle est

³ http://en.wikipedia.org/wiki/Bennett_scale

considérée comme secondaire. À la différence du français, un apprentissage précoce de l'anglais est, par ailleurs, à replacer dans une situation d'enseignement mondialisée. Les éditeurs britanniques et américains de manuels de langues diffusent leurs produits à l'échelle internationale, ce qui entraîne parfois l'adoption de stratégies « culturellement neutres » ou qui évacuent l'aspect culturel. On trouve ainsi dans le domaine de l'enseignement précoce des ouvrages qui ne comportent aucune photo ou dessin liés à une civilisation particulière et qui se contentent de représenter des extraterrestres mis en scène dans des espaces indéterminés.

La huitième et dernière raison est liée directement à l'objet de recherche lui-même, la sensibilité interculturelle, qui comporte de bien plus nombreuses facettes que les simples dimensions linguistiques telles que, par exemple, l'accroissement du vocabulaire (voir section 4).

3. Le développement de connaissances liées à l'espace et à la différence

La plupart des directives et recommandations ont recours à des termes-clés tels que l'idée d'« ouverture », de « découverte ludique de l'autre culture », d'« initiation ». Face à la *Valisette*, les enfants sont toutefois censés fournir une performance cognitive et affective complexe – attente d'ailleurs satisfaite. J'ai tenté d'explicitier dans la vue d'ensemble proposée ci-dessous la signification que revêt le concept d'ouverture dans notre contexte en m'appuyant à la fois sur la littérature spécialisée, sur mes propres travaux de recherche ainsi que sur les activités menées dans le cadre du projet de recherche sur la *Valisette*. La notion d'« ouverture » évoquée parmi les principes pédagogiques implique :

concernant les représentations spatiales :

- d'avoir conscience de l'espace géographique ;
- d'avoir conscience de l'existence de pays ;
- d'avoir conscience de l'existence de pays situés côte à côte (pays voisin) ;
- de savoir que le terme d'« Europe » désigne le regroupement d'un certain nombre de pays (conscience de l'existence de l'Europe) ;
- d'avoir conscience de l'ici et du maintenant (identité locale) en opposition au là-bas, à l'autre ;
- de savoir s'orienter dans l'espace de proximité ;

- de comprendre et d'articuler les représentations symboliques de lieux (noms de bâtiments, de quartiers, de régions) ;
- d'utiliser pour la première fois des cartes de pays ;
- de percevoir les différences ;
- de classer les objets culturels (à quel pays appartiennent-ils ?) ;
- de comprendre au plan cognitif que l'on se rend chez l'autre lorsque l'on passe la frontière ;

concernant les personnes :

- d'avoir conscience que les autres pensent (théorie de l'esprit) ;
- d'appréhender l'étranger au plan cognitif et affectif ;
- de comprendre la différence entre l'étranger menaçant (abus d'enfants) et l'étranger sympathique et intéressant issu de l'autre culture ;
- d'être capable d'empathie, c'est-à-dire d'être en mesure de se mettre inconsciemment à la place de l'autre (Singer et Bolz, 2013) ;
- de faire preuve de compassion ;
- d'identifier les différences ;
- d'apprécier la différence entre un moment partagé avec des pairs venus d'autres pays (groupes multiculturels) et une situation dans laquelle une éducatrice ou une enseignante française ou allemande représente le pays voisin ;
- d'accepter les différences d'origine (accepter par exemple tous les enfants, accepter les personnes extérieures) ;

concernant la dimension linguistique :

- de pouvoir identifier les sonorités, les mots et les constructions de phrase différentes ;
- de passer d'une langue à une autre ;
- d'accepter de parler dans deux langues et que les phrases se recourent ou soient incomplètes ;
- de s'intéresser aux langues d'origine des autres enfants ainsi qu'à leur système d'écriture ;
- d'élargir son savoir sur sa propre culture et les cultures étrangères ;
- d'appréhender des albums, des comptines, des chansons et leur contenu comme des formes d'expression de la culture partenaire ;
- de connaître et d'utiliser les mots et les expressions en lien avec l'espace ;

concernant la dimension fictionnelle, virtuelle et historique :

- de comprendre la situation du « faire comme si » (on parle aux marionnettes comme si elles étaient un enfant de l'autre pays) ;
- de comprendre que les albums d'images relèvent à la fois du documentaire et d'un monde imaginaire ;
- de comprendre que lorsque l'éducatrice française montre sur son smartphone une photo de vacances qui la représente, il s'agit sur cette photo de l'éducatrice qui était là avant les vacances et qui est désormais rentrée ;
- d'imiter à l'identique et en le modifiant le comportement de personnages de la culture cible (tirés par exemple d'albums d'images) ;
- de comprendre qu'il existe des lieux fictifs et des lieux réels ;
- de prendre part aux expériences de voyage de l'éducatrice ;
- dans les régions frontalières, éventuellement de comprendre des témoignages historiques individuels (dans le cadre de la famille ou d'un projet scolaire) ;

concernant les valeurs :

- de développer des représentations morales ;
- de commencer à développer une conscience démocratique.

Selon Piaget, l'enfant fait tout d'abord l'expérience du monde au travers d'actions concrètes qu'il mène dans son environnement immédiat. La mère sert de référence pour le développement des notions de direction et de distance, l'enfant s'orientant dans l'espace à l'oreille en prenant pour point de repère l'endroit d'où vient la voix de sa mère. Il perçoit l'espace comme se créant autour de lui (vision égocentrée de l'espace). D'après Piaget, cette phase dure de 0 à 2 ans. La compréhension topologique de l'espace se développe entre 2 et 7 ans. Il commence alors à comprendre les notions suivantes : les choses sont soit comprises dans un espace, soit en dehors de lui ; les choses peuvent être côte à côte (concepts de voisinage, continuité, séparation, ordre). Il exerce cette compréhension à l'aide des objets qui l'entourent. Entre 7 et 11 ans, il développe des représentations de l'espace indépendantes de ses propres actions. S'ensuivent la compréhension cognitive des abstractions spatiales, l'établissement d'un système de coordonnées et la prise de conscience de la relativité des positions.

Lors d'une activité menée avec la *Valisette*, l'éducatrice raconte qu'une ville « est en » France, que Tom « vient » d'Allemagne et qu'elle-même a grandi « à » Lille. L'enfant doit être en mesure de comprendre que dans l'expression « être dans un pays », la notion d'enveloppement n'a pas la signification concrète qu'elle a par exemple dans la phrase « Le sable est dans le seau ».

La cognition spatiale a été définie comme

un processus composé d'un ensemble de transformations psychologiques par lesquelles un individu acquiert, encode, stocke, se rappelle et décode les informations concernant les positions relatives et les attributs des phénomènes dans son environnement spatial quotidien... (Downs et Stea, 1973, p. 9).

Apparaît alors une « carte mentale », soit « l'image ou la construction mentale que les personnes utilisent afin de se rappeler ou d'anticiper l'activité dans un espace géographique » (Jakle *et al.*, 1977, p. 305, cité d'après un manuscrit de Weichhart).

La géographie sociale étudie la manière dont les êtres développent et utilisent leur appréhension de l'espace. Tandis qu'au début, l'enfant procède de manière sélective et égocentrée et se sert de sa position dans l'espace comme cadre de référence, il développe peu à peu une grille spatiale simple composée de nœuds, de lignes et d'attributs. Débute alors l'apprentissage des représentations spatiales symboliques (noms de quartiers et de bâtiments). Plus tard, l'enfant / l'adolescent reconnaît les trajets, les bâtiments ou les structures architecturales qu'il a vus à plusieurs reprises. Il se rappelle des changements de direction et développe le sens de la distance. Le temps de trajet est plus difficile à évaluer que la distance. Les enfants et les adolescents apprennent à se servir de balises, d'éléments saillants, comme points de repères dans l'espace. Ils apprennent à « lire » l'espace.

À l'école primaire, l'espace constitue l'un des sujets abordés en cours de mathématiques, notamment la position relative ainsi que l'orientation dans l'espace et sur une carte (voir par exemple *Thüringer Ministerium für Bildung*, 2010, p. 17). Sous la rubrique « s'orienter dans l'espace », les programmes éducatifs allemands définissent les compétences suivantes pour l'école élémentaire : disposer de représentations spatiales, identifier, décrire et utiliser les relations spatiales (dispositions, trajets, cartes, paysages) (*Konferenz der Kultusminister*, 2004). Dès le jardin d'enfants, ils doivent être en mesure de se situer dans l'espace (voir les différents programmes éducatifs destinés aux *Kitas* ainsi que les programmes pour

les 0-10 ans). Il peut être intéressant ici de consulter les programmes éducatifs français pour voir s'ils comportent les mêmes contenus.

D'après Hüttermann et Schade (1998), trois procédés pédagogiques peuvent être employés afin d'amener les enfants à comprendre une carte :

- un procédé synthétique : ce procédé stimule en vertu d'une progression logique composée de petites étapes successives les capacités et les compétences nécessaires pour comprendre un plan et une carte de manière systématique (p. 45 sq.) ;
- un procédé génétique : cette méthode invite les enfants à dessiner une carte correspondant à leur perception et à leur représentation de l'espace. En règle générale, la première étape consiste à leur demander de dessiner un trajet. La carte géographique abstraite n'est pas traitée à l'école élémentaire (p. 46) ;
- un procédé analytique : cette méthode propose de comparer une carte ou un plan géographique pré-dessinés à la perception qu'ont les enfants de la réalité et leur permet ainsi d'interpréter leur propre expérience. Les différents signes utilisés sont interprétés dans leur contexte. La découverte préalable du paysage représenté sur le plan ou la carte permet à l'élève d'analyser de manière largement autonome la représentation cartographiée qui, dans le même temps, structure d'une autre manière l'espace en question (p. 46).

Si l'on se réfère à ces trois procédés pédagogiques d'appréhension des espaces géographiques pour analyser ce qui se passe lors de l'utilisation de la *Valisette*, on peut dire que l'éducatrice emploie la méthode synthétique lorsqu'elle utilise un puzzle représentant l'Europe avec lequel les enfants ont déjà joué afin de leur montrer où se situent la France et l'Allemagne. La méthode génétique consisterait à leur demander de « dessiner » eux-mêmes des pays et notamment la France et l'Allemagne. Les images, tirées du corpus de données primaires que j'ai récoltées sur la compétence interculturelle émergente, permettent d'illustrer ces procédés. Les deux premières images proviennent d'une mini-étude menée en 2000. On a demandé à des enfants de 5 à 6 ans où ils avaient passé leurs vacances d'été. Quand l'un d'entre eux répondait : « nous avons été dans un autre pays », on lui demandait de préciser le pays en question. Certains répondirent « l'Italie ». On a demandé ensuite aux enfants de faire un dessin représentant leurs vacances et de le commenter. On peut parler ici d'une méthode « génétique », car elle prend source dans leur expérience. Cette

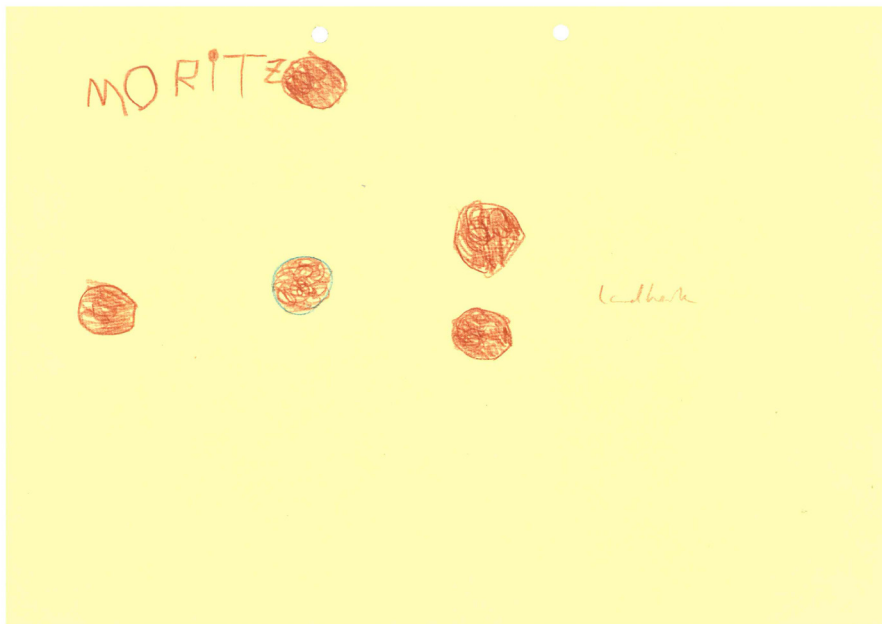


Image 1: Carte géographique dessinée à partir de points par un enfant entre 3 et 6 ans - Documentation A. K.

méthode a été retenue parce qu'elle permet à ceux de cette tranche d'âge d'évoquer leur expérience d'une autre culture. Ils dessinèrent effectivement ce qu'ils avaient vécu dans le pays étranger, représentant la mer, la plage et eux-mêmes. Aucun d'entre eux n'a cependant qualifié les objets dessinés d'« italiens » dans son commentaire.

Les « cartes du pays » dessinées librement à ma demande par des enfants d'une *Kita* allemande au début du projet de recherche sur la *Valisette* (2011) constituent un troisième exemple de la méthode génétique. Les enfants en question n'avaient aucun contact avec le français. Il s'agissait pour moi de voir comment ils allaient réagir face à la consigne « dessine une carte de plusieurs pays ». On voit que, dans un premier temps, les pays sont représentés sous forme de points répartis sur la feuille.

La troisième méthode consisterait, quant à elle, à leur montrer par exemple une carte routière actuelle afin de tracer une ligne symbolisant le trajet qu'a parcouru l'éducatrice pour se rendre de Großhemmersdorf (bourgade sarroise où elle travaille en tant qu'éducatrice francophone) à



Image 2: Dessin d'un enfant (5 ans) qui a voulu spontanément dessiner «le monde entier» - Documentation A. K.

Lyon. Dans ces différents cas, l'éducatrice utilisera à n'en pas douter la langue maternelle des enfants pour leur expliquer l'activité prévue. Hüttermann et Schade ne mentionnent pas les exercices de visualisation sous forme de voyage imaginaire et les approches littéraires qui constituent une quatrième méthode envisageable (Rogers, 1997). Il convient cependant de citer cette technique étant donné qu'elle est souvent utilisée dans le cadre de l'apprentissage précoce des langues étrangères.

Les recherches actuelles sur le développement des représentations spatiales chez l'enfant soulignent le rôle crucial que joue l'étayage. Ainsi, on a démontré, dans le cadre d'une expérience auprès d'enfants de 4-5 ans, que ceux-ci utilisaient bien plus souvent les prépositions « entre » et « au milieu » s'ils avaient reçu au préalable des consignes contenant ces mêmes prépositions (« La souris est-elle dans le panier situé entre les deux canapés ? »). On a également constaté que l'interaction verbale éducatrice-enfant lors d'un exercice au cours duquel des enfants âgés de 6 à 8 ans devaient dessiner la position des objets dans une pièce jouait un



Image 3: Dessins de vacances en Italie (enfants âgés de 5 et 6 ans) montrant des phénomènes universels, et non pas propres à une culture, comme le soleil et l'eau - Documentation A. K.

rôle crucial et que suite à cet exercice ils étaient plus à même d'expliquer la position des objets que s'ils s'étaient contentés d'en discuter avec l'éducatrice (Schutte, 2011). Étant donné que l'utilisation de la *Valisette* soulève la question des espaces géographiques, il est important de savoir ce qui peut favoriser les processus d'apprentissage à cet égard.

4. Développement de la compréhension interculturelle

Cette partie est consacrée à la dimension interpersonnelle. Les études empiriques consacrées à l'apprentissage interculturel n'analysent pas l'ensemble des compétences liées à la notion d'« ouverture » (voir *supra*), mais choisissent de se concentrer sur certaines d'entre elles. Cette partie présente certaines de ces études. Évoquons tout d'abord deux d'entre elles, qui, bien que consacrées à des plus de 8 ans sont très proches de la démarche de la *Valisette* par leur problématique : comment peut-on développer et favoriser la compréhension interculturelle ? Eût égard à l'état actuel de la recherche concernant le domaine de la petite enfance, on est obligé de recourir à l'expertise des études menées sur des enfants plus âgés et extrapoler à partir de ces résultats. Il convient de définir dans le même temps des méthodes de recherche spécifiques pour la petite enfance et de les mettre à profit dans le contexte de la *Valisette*.

Hany et Grosch (2006) ont étudié le développement de la compréhension interculturelle chez des enfants et des adolescents allemands. Ils ont tenté d'établir une échelle représentant le niveau de développement de cette compréhension chez les élèves et de formuler des questions permettant de déterminer ce niveau. Leur approche diffère fortement du modèle des stades de la sensibilité interculturelle développé par Milton Bennett. Hany et Grosch basent leur réflexion sur une théorie du développement psychologique (K. Fischer) qu'ils ont adaptée au domaine de la compréhension interculturelle. Ils ont formulé des hypothèses qu'ils ont par la suite testées sur un groupe de 112 élèves. Six niveaux différents ont été définis, qui se distinguent les uns des autres par le degré d'abstraction des questions posées et la capacité des élèves à mettre en lien les concepts et les explications qu'ils avancent. Afin de mesurer les évolutions, ils ont étudié des enfants de la 3^e (8 ans) à la 11^e classe (16-17 ans). La tranche d'âge examinée est donc supérieure à celle à laquelle s'intéresse la recherche sur l'usage de la *Valisette*. Il est toutefois intéressant de voir la manière dont le premier niveau est décrit et d'évaluer si ces critères peuvent être appliqués à la petite enfance.

Les enfants doivent être capables de répondre à des questions précises pour atteindre un certain niveau :

- niveau 1 : l'enfant est en mesure de nommer différentes notions concrètes ;
- niveau 2 : l'enfant est en mesure de mettre en relation plusieurs notions concrètes ;
- niveau 3 : l'enfant est en mesure de relier entre elles plusieurs notions concrètes et de les classer de manière systématique.

Voici des exemples de questions correspondant aux trois premiers niveaux de la compréhension interculturelle :

- 1) Chez nous, les gens se serrent souvent la main lorsqu'ils se rencontrent. Est-ce que les gens font ça aussi dans d'autres pays ?
- 2) Comment se dit-on bonjour dans d'autres pays ? Est-ce que c'est partout pareil ?
- 3) Quelles sont les marques de politesse employées dans d'autres pays ? Peux-tu citer un exemple ? Peut-on le décrire de manière générale ?

Au niveau 1, les enfants peuvent citer de manière spontanée les caractéristiques extérieures observables d'une culture (vêtements, langue, nourriture). De tels éléments traduisent leur compréhension spontanée de la culture.

Les résultats suivants sont pertinents dans le cadre de notre recherche :

- a) les enfants tirent profit des suggestions et commentaires qu'on leur fait. Si on attire leur attention au cours de la discussion sur d'autres éléments ou d'autres influences, si on les incite à réfléchir, ils sont, d'après cette étude, aptes à mettre en relation différentes notions concrètes et de s'élever ainsi au niveau 2 ;
- b) les expériences interculturelles intenses vécues par les enfants jouent un rôle lors de ces entretiens ;
- c) les élèves de 3^e et de 5^e classe (soit un niveau CE2 et CM2) semblent disposer d'une compréhension plus fondée des processus culturels qu'ils ne sont en mesure de l'exprimer verbalement.

Dans les classes de niveau 3 et 5, on constate un décalage significatif entre les connaissances dont les enfants disposent réellement sur les autres pays et cultures et leurs capacités potentielles à comprendre des descripteurs culturels. Il existe donc ici un manque de savoir culturel spécifique qui ne semble pas lié aux compétences réelles de compréhension (2006, Bericht 1, p. 24).

Ce constat formulé par Hany et Grosch (2006) est à prendre en compte dans le cadre du travail avec la *Valisette*. Il implique en effet que les éducatrices doivent user avec une grande subtilité de leur compétence diagnostique, qu'elles doivent poser des questions à l'enfant et lui donner des stimuli créatifs afin de dégager ce qu'il veut dire et de l'élargir – même s'il adopte pour ce faire le langage de l'imaginaire. Il convient de faire la différence entre compréhension et description, notamment lorsque l'on a affaire à de jeunes enfants et que le facteur de la langue étrangère entre en jeu. La citation suivante également tirée de l'étude de Hany et Grosch est elle aussi pertinente dans notre contexte :

Les analyses descriptives montrent l'existence d'un rapport linéaire entre intérêt pour la culture et expériences interculturelles. On peut en déduire qu'un tel intérêt se traduit par la recherche d'expériences interculturelles ou (plus probablement) que des rencontres intenses avec d'autres cultures stimulent l'intérêt pour celles-ci et que la motivation générée par cet intérêt permet de transposer plus aisément les faits culturels généraux sur les concrétisations vécues (2006, Bericht 1, p. 26).

Dans cette étude, Hany et Grosch ne se sont pas intéressés à la dimension affective. Les enfants n'ont pas non plus suivi de cours spéciaux portant sur des thèmes interculturels en amont ou en aval des entretiens, étant donné qu'il ne s'agissait pas d'évaluer l'impact d'un programme ou d'une unité de cours. Toutefois, les chercheurs décrivent clairement l'impact d'une incitation à réfléchir lors des entretiens avec les élèves. Ils plaident à la fois pour une multiplication des contenus culturels et pour une plus grande incitation à les interpréter et à les mettre en relation, et ce, pour toutes les tranches d'âge.

Hany et Grosch décrivent les avantages d'une approche cognitive. Dès les années 1990, une approche cognitive émerge dans la didactique des langues étrangères à destination des enfants, à savoir le *language awareness* et l'éveil aux langues. Cette approche développée en Angleterre (Hawkins) et en France (Candelier) a été appliquée également en Allemagne. On la retrouve ainsi dans les programmes de langues étrangères prévus à l'époque en Rhénanie du Nord-Westphalie pour les écoles élémentaires. Ceci signifie qu'au-delà de l'approche ludique, le *language awareness* a toujours été considéré comme une approche fondamentalement pertinente. La *Valisette*, quant à elle, n'est pas seulement ludique. En effet,

au travers des marionnettes, on propose une comparaison culturelle et on invite ainsi les enfants à la réflexion. Par le biais d'un jeu tels que les cartes *tolilo*, on adopte également l'approche cognitive.

En 2010 est parue une étude consacrée à l'apprentissage interculturel lors de rencontres internationales d'enfants organisées dans un but pédagogique (Krok, Rink et Bruhns, 2010). Les chercheurs ont fait de ces rencontres leur objet de recherche parce qu'elles sont de plus en plus fréquentes. Ils se sont intéressés à la personnalité des enfants, à leur contexte familial, à leurs types de comportement et à leurs stratégies de communication. Des entretiens ont été menés avec 75 enfants (60 % étaient âgés de 10 à 11 ans, 31 % de 8 à 9 ans et 7 % de 12 ans). 92 % d'entre eux s'étaient déjà rendus à l'étranger. Comme dans le travail d'Hany et Grosch, les enfants observés dans cette étude ont plus de 6-7 ans. Il s'agit donc à nouveau de se demander si les résultats et les méthodes de recherche employées ici peuvent être transposés à un âge plus jeune et quelles sont les conclusions que l'on peut en tirer. En effet, on peut se demander si les types de comportement observés se retrouvent déjà au jardin d'enfants et si cette description peut être utile aux éducateurs. Dans le cadre du travail avec la *Valisette*, nous n'avons pas affaire à une interaction entre des enfants du même âge mais entre des enfants et un adulte. Toutefois, on peut dire que, d'une certaine manière, la marionnette « remplace » les enfants réels.

Les chercheurs qui ont mené cette étude ont conclu que l'on pouvait classer les enfants en quatre types communicatifs : les polyvalents (34 %), les bi-optionnels (29 %), les germanistes (25 %) et les indécis résignés (12 %).

Le premier groupe est composé de ceux qui ont recours à des stratégies multiples pour maintenir la communication. Le deuxième groupe emploie avant tout deux stratégies, tandis que les « germanistes » se contentent de continuer à parler en allemand (soit leur langue maternelle, étant donné que les enfants observés étaient allemands). Le dernier groupe demande souvent conseil ou interrompt la communication. Différents facteurs en lien avec la personnalité et les expériences d'apprentissage des enfants ainsi que des éléments contextuels ont été examinés dans cette étude. Les auteurs concluent que les rencontres internationales sont adaptées à la tranche d'âge des 8-12 ans (et pas uniquement aux adolescents). Selon eux, les enfants sont particulièrement ouverts aux différences culturelles à partir de 8 ans, tandis qu'ils traversent de 5 à 7 ans une phase d'identification à leur propre culture et de mise à distance de l'autre. Il

convient de rappeler ici toutefois que les auteurs de cette étude n'ont sous les yeux que des enfants de plus de 6 ans. La culture d'un enfant, c'est avant tout le jardin d'enfants ou l'école élémentaire puisqu'il y passe la majeure partie de son temps étant donné la dominance des structures fonctionnant sur le modèle de la journée continue. Lorsque ces structures sont multiculturelles, le personnel et l'éducation au vivre ensemble qu'il dispense enrayent certains mécanismes de différenciation discriminants. Par conséquent, il est impératif d'étudier et d'interpréter aujourd'hui d'une autre manière les processus de définition de soi et de différenciation culturelle dans une situation donnée. Même si nous ne disposons que de rares données spécifiques concernant la tranche d'âge des 3-6 ans, il est intéressant d'observer la méthodologie employée dans les études consacrées aux enfants de 6 ans et plus. En particulier dans les zones frontalières, les ressentiments historiques et les mises à distance forcées peuvent être éliminés – dans la mesure où les jeunes enfants en ont conscience – par le biais, par exemple, d'excursions dans une *Kita* ou dans une école situées de l'autre côté de la frontière. Putsche examine dans l'une de ses contributions les particularités de la situation d'apprentissage en zone frontalière (voir chapitre 4 de ce Texte de travail). Si certains estiment, comme l'avance l'étude de Krok *et al.* (2010) en se référant notamment à Hany et Grosch, que les moins de 8 ans n'ont pas de représentation clairement définie de ce qu'est la culture, on peut se demander à l'inverse si les enfants en bas âge n'atteignent pas déjà le niveau 1 évoqué précédemment. La définition des différents types communicatifs selon Krok *et al.* semble pertinente pour l'observation de la petite enfance. Toutefois, les « échecs » dans la communication entre jeunes enfants peuvent certainement être interprétés de manière plus nuancée et des catégories supplémentaires seraient nécessaires afin de les classer.

Afin de poursuivre notre réflexion, nous présentons ci-dessous deux études qui s'intéressent à des enfants dont l'âge correspond à celui du groupe cible de la *Valisette*.

Wilberg et Schäfer (2000) ont étudié les connaissances dont disposent les moins de 6 ans concernant leur pays et les pays étrangers et les facteurs qui influencent leur capacité de réflexion dans ce domaine. Est-ce que les enfants d'origine culturelle plurielle vivant en Allemagne disposent d'une connaissance plus vaste des faits interculturels que leurs camarades allemands du même âge ? Dans le cadre de cette étude, des entretiens ont été menés avec des enfants sur la base d'histoires illustrées. Des questions

inspirées de l'un des premiers travaux de Piaget ont été posées sur la notion de pays et sur les différentes caractéristiques de l'appartenance culturelle. Les réponses ont été soumises à une analyse en composantes principales. Près de deux tiers de la variance de l'échantillon s'expliquent par quatre composantes de la représentation cognitive des faits interculturels chez les enfants, à savoir la notion de pays, la perception des différences visibles, la connaissance du lieu d'habitation et la capacité à comprendre des relations d'inclusion. Il n'était pas plus facile pour les « biculturels » de répondre aux questions de l'entretien que pour leurs camarades allemands.

Des données de recherche tirées d'entretiens semi-directifs portant sur les connaissances dont disposent des enfants sarrois de 6 ans sur la France (Edelenbos et Kubanek 2008) sont présentées ci-dessous. Il s'agissait dans cette étude avant tout d'évaluer leurs compétences linguistiques et de développer des procédures adaptées pour ce faire. Une brève partie de l'étude a été consacrée aux formats permettant d'évaluer de manière très simple l'émergence de la compétence interculturelle. Il s'agissait ici d'examiner si les enfants répondaient aux questions prévues et si ces questions leur étaient adaptées (Edelenbos et Kubanek 2008). Cette étude a été menée en Sarre, un Land dans lequel les autorités scolaires et le ministère de l'Éducation attendent des enfants qu'ils disposent de certaines connaissances concernant la France, qu'ils s'intéressent au français et en aient une image positive.

Les résultats suivants n'ont pas été obtenus dans le cadre d'un protocole complexe à l'image par exemple de celui mis en place par Hany (2006). Ils montrent néanmoins que les réponses doivent être recueillies et commentées au mot près. Suite à une évaluation de leurs compétences orales, certains ont été interrogés pendant 5-7 minutes sur des aspects relevant de l'interculturel. J'ai mené ces entretiens de concert avec une éducatrice francophone connue des enfants, la majorité des questions étant posées par l'éducatrice sur la base d'un guide d'entretien.

« À côté »

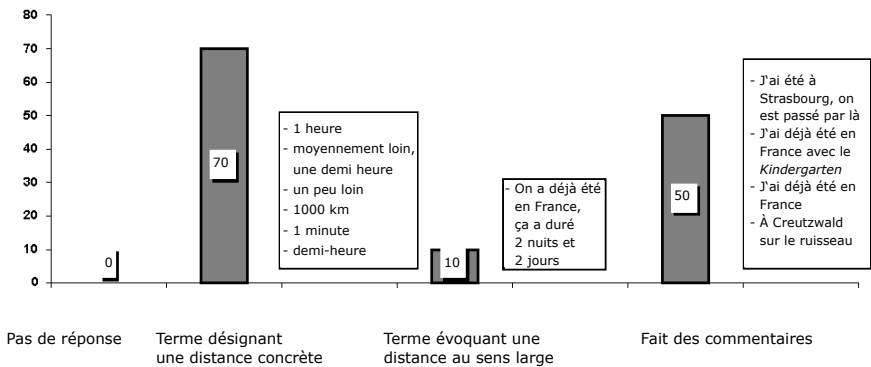
Dès 5 ans, les enfants sont en mesure de décrire un objet comme situé entre deux autres. Selon une brochure à large diffusion destinée aux pédiatres et aux orthophonistes, ils comprennent à partir du 43-48^e mois les prépositions « à côté » et « devant » (Jahn 2006). L'une des questions posées dans le cadre de l'étude menée en Sarre était : « Quel est le pays

situé à côté de la Sarre ? » Seul un enfant a répondu que la France était située à côté de la Sarre. L'un d'entre eux a répondu : « Le français est à côté de la Sarre ». Un autre a répondu après avoir été un peu aidé. Un enfant a dit que la Basse-Saxe était à côté de la Sarre, un autre a cité en plus de la France le nom d'un village (Sulzbach). Étant donné que les *Kitas* bilingues existent précisément parce que la Sarre et la France ont une frontière commune, l'on pourrait supposer que le concept pédagogique du bilinguisme prévoit notamment que les enfants aient une représentation claire de la France, ce qui est d'ailleurs certainement le cas. Leurs réponses peuvent signifier a) que la notion « à côté » n'est pas comprise comme notion d'orientation dans l'espace, les enfants ne comprenant ce concept que lorsqu'il s'applique à deux personnes ou deux objets qui sont visiblement situés l'un à côté de l'autre ; b) que les éducatrices ont présupposé que l'apprentissage de cette notion s'effectue de manière spontanée.

« Loin »

Le graphique suivant illustre les résultats :

Pourcentage des enfants et des réponses

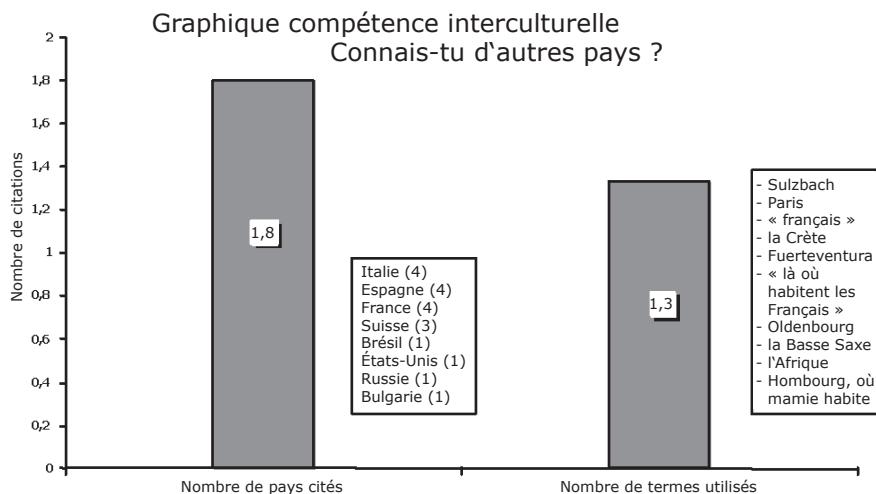


La notion de distance n'a pas encore de contours bien définis. Les enfants se déplaçant en règle générale en bus, en voiture ou en train, ils se font pour ainsi dire transporter et constituent donc des objets passifs quand il s'agit de parcourir une distance. C'est pourquoi il n'est pas surprenant de constater qu'ils donnent des réponses vagues et pleines

d'imagination. Il faut également prendre en compte le fait que les adultes, eux non plus, ne donnent pas de réponse exacte lorsqu'il s'agit d'évaluer une distance et que le rapport aux notions de proximité et de distance peut être fort subjectif et relever de l'affectif.

Autres pays

L'administration avait supposé que tous les enfants citeraient la France en réponse à la question « Connais-tu d'autres pays ? ». Cela n'a pas été le cas.



En moyenne, ils ont cité de mémoire deux noms de pays. Certains ne savaient pas comment s'appelait le pays à l'origine du programme linguistique. Les enfants participant au programme bilingue perçoivent sans doute la langue française et la personne francophone qui leur transmet cette langue sans pour autant développer le concept cognitif d'un espace géographique plus vaste ou encore d'un pays voisin.

Identifier la carte d'un pays

Une carte de l'Europe au format A4 sur laquelle n'étaient tracées que les frontières des pays a été présentée aux enfants à qui l'on a demandé ce que cette image représentait. La moitié d'entre eux a répondu qu'il s'agis-

sait d'un pays ou de la carte d'un pays. Deux ont donné des réponses parfaitement correctes ou ont même apporté des éléments dépassant toute attente :

Enfant 1 : « La carte d'un pays – d'un côté, c'est une carte du monde. »

Enfant 2 : « C'est une carte de l'Europe avec les pays. »

Es-tu déjà allé en France ?

Six des huit enfants interrogés ont répondu qu'ils étaient déjà allés en France. Ils se rappelaient des personnes avec qui ils s'y étaient rendus. L'éducatrice a parfois ajouté : « Réfléchis ! » On ne peut donc pas forcément compter sur une réponse spontanée.

Souvenirs

Des questions concernant les produits culturels et les aliments ont également été posées puisque le programme prévoit de familiariser les enfants avec des informations de ce type.

Seuls trois sur huit ont répondu à cette question. Le nombre d'entre eux répondant à la question « Qu'y as-tu fait ? » était plus élevé. Même lorsque l'éducatrice les a aidés en disant : « Nous avons pourtant récemment été à... et nous avons... », ils n'ont pas nécessairement acquiescé ou raconté une anecdote. Après mûre réflexion, la question « Que peut-on voir en France ? » a été posée sans plus de précision. On a constaté qu'elle ne suscitait que peu de réponses. La question ne pouvait pas être posée autrement, étant donné que les personnes menant l'entretien ne savaient pas où les enfants s'étaient rendus. Ils avaient peu de souvenirs de ces excursions. Sans doute ne peut-on pas s'attendre à ce qu'un enfant dont le monde est gouverné par le moment présent puisse répondre en détails à une question portant sur un épisode précis du passé. Le format de l'entretien ne permet donc pas d'obtenir toutes les informations. D'autres procédés plus ouverts, comme par exemple un voyage imaginaire, auraient pris trop de temps et n'auraient pas correspondu aux procédés linguistiques employés. Le fait qu'ils n'aient que peu de souvenirs de ces excursions ne signifie pas nécessairement que ces expériences ne les ont pas marqués. Mais on ne peut pas non plus en conclure qu'ils s'en souviennent comme quelque chose d'extraordinaire. Peut-être faudrait-il à l'avenir souligner le caractère extraordinaire de l'excursion pour qu'un espace mémoriel se mette en place. Or, cette mise en avant de la particularité de l'excursion est en contradiction avec l'idée d'une rencontre naturelle / évidente avec la langue et la culture de l'autre.

Anticipation de son propre comportement en cas de difficultés de compréhension :

« Que fais-tu quand tu es dans une classe en France et que tu ne comprends rien ? »

Enfant 1 : « Je ne parle qu'avec Noah. » (enfant français qu'il connaît)

Enfant 2 : « L'éducatrice m'aide. »

Enfant 3 : « Pour le moment, je ne peux rien faire. »

Enfant 4 : « Je sais pas. »

Enfant 5 : « Je sais pas. »

Enfant 6 : « Je demande à un enfant et je dis et je fais quelque chose avec lui. »

Pour terminer, nous nous intéressons dans cette sous-partie à l'acquisition des indicateurs spatiaux du langage, ces éléments étant nécessaires pour le travail avec la *Valisette*. L'acquisition de ces indicateurs dans la langue maternelle a été largement traitée et étudiée il y a plusieurs décennies. Concernant l'allemand, Weissenborn (1985) a constaté que « da » (là) constitue le premier terme désignant un lieu que les enfants utilisent. Selon lui, les prépositions apparaissent ensuite dans l'ordre suivant :

in, auf, unter (dans, sur, dessous) : âge 2,0

neben (à côté) : âge 3,0

zwischen, hinter (entre, derrière) : âge 4,0

hinter, vor (derrière, devant) : âge 4,6

hinter, vor (derrière, devant) : âge 5,6⁴

rechts, links (à droite, à gauche) : âge 5,8, âge 7,9, âge 11,0

Dans le résumé d'un symposium, Schutte et ses collègues (2011) rapportent que des enfants de 3 ans emploient les prépositions « dans », « sur » et « sous », tandis que des enfants de 4 ans sont déjà en mesure d'utiliser des expressions telles que « recto » et « verso » (*back/front*) (p. 292).

Il peut être intéressant pour les pédagogues utilisant la *Valisette* de se familiariser avec les grandes étapes du développement langagier chez

⁴ La préposition « hinter » est mentionnée ici en rapport avec différentes classes d'âge parce qu'elle a différentes significations. L'enfant comprend plus facilement et plus tôt une phrase du type « Er steht hinter dir » (Il est derrière toi) puisqu'il lui suffit de se retourner pour voir celui qui se tient derrière lui. Une phrase du type « Die Sonne geht hinter dem Berg unter » (Le soleil se couche derrière la montagne) suppose toutefois une compréhension plus développée des relations spatiales.

l'enfant, en consultant les ouvrages récents destinés aux thérapeutes du langage ou encore les manuels d'orthophonie disponibles sur Internet. Dans certains cas, ils sont eux-mêmes aptes à citer des aspects pertinents en lien avec l'approche interculturelle de la *Valisette* (comme par exemple les concepts spatiaux cités précédemment et leur verbalisation). En ce qui concerne l'acquisition précoce de telles prépositions en allemand langue étrangère, la recherche dans son état actuel n'apporte que peu d'éléments utiles pour l'analyse de la situation des enfants lors de l'utilisation de la *Valisette*. Dans un ouvrage récent (2012, 65 *sqq.*), Roche évoque toutefois une étude qui s'intéresse à l'ordre d'acquisition des indicateurs spatiaux chez des adultes apprenant l'allemand comme langue étrangère. Connaître cet ordre d'apprentissage peut être intéressant pour les pédagogues utilisant la *Valisette*. Ils peuvent ainsi adapter leur langage pédagogique à cette progression ou, à l'inverse, observer le comportement des enfants lorsqu'en tant que enseignants, ils font abstraction de ces différentes étapes et n'adaptent leur langage qu'à la situation donnée.

Étape 1 : Sont acquises en premier les expressions en lien direct avec le locuteur. Les indicateurs topologiques (*auf, in* - sur, dans) du système de référence direct sont acquis avant les termes décrivant les relations projectives (« projectif » signifie que le locuteur est en mesure de voir l'espace comme une surface close). Étape 2 : L'utilisation des formes déictiques, soit *hier, da* (ici, maintenant), suit une progression du plus proche au plus lointain. Par la suite, le locuteur apprend à désigner des lieux dans lesquels il est présent (inclusion du locuteur) et dont il est absent (exclusion du locuteur). Étape 3 : L'indication de la proximité entre objets reste constante une fois acquise. Étape 4 : Indicateurs de verticalité. Étape 5 : Indicateurs de latéralité. Étape 6 : Indicateurs de l'axe sagittal.

Si l'on considère l'acquisition précoce du français par le biais de la *Valisette*, on observe que les étapes décrites par Roche se retrouvent dans le quotidien de l'apprentissage. Les exemples suivants sont tirés des observations que j'ai menées en *Kitas* et en école maternelle dans le cadre de la recherche sur la *Valisette*.

Étape 1

La personne qui prononce ces phrases et les enfants se trouvent dans le même espace, visibles de tous, les apprenants et la pédagogue sont physiquement présents.

L'éducatrice leur dit :

- « Nous sommes *en cercle* » ;
- « Tom est *sur* la couverture » ;

- « Les cartes du jeu *tolilo* sont posées *sur* le drapeau français et nous sommes assis *autour* du drapeau ». Cette dernière phrase nécessite un commentaire plus détaillé. L'éducatrice, qui est locutrice native, utilise pour la séance de français un grand drapeau français tel que ceux que l'on peut acheter lors de la coupe d'Europe ou de la coupe du monde de football. Les enfants entendent et utilisent des prépositions spatiales. Dans le même temps, on attend d'eux qu'ils établissent un lien spatial entre eux-mêmes (en tant qu'enfants allemands assis autour d'un drapeau) et le drapeau (comme représentation géographique de la France). On leur demande donc d'imaginer un espace commun France-Allemagne, c'est-à-dire de développer une représentation spatiale projective. Bien qu'ils emploient des prépositions « simples », celles-ci constituent pour eux un défi au plan cognitif.

Étape 2

Formes déictiques / lieu avec ou sans locuteur

- Ici nous sommes dans le cercle.
- Nous sommes ici dans la salle de français.
- Nous sommes ici (moi éducatrice, je suis en face de vous)
- Tom est ici. Lilou est là-bas sur le canapé / Lilou n'est pas ici. Lilou est là-bas, en France.
- La dame parle comme Tom. Elle n'est pas d'ici.
- Ici, c'est la France - là-bas, c'est l'Allemagne.

Étape 3

Indicateurs de la proximité d'objets

- Je suis à côté de A. Tom est à côté de A. A. est à côté de B. Pose les cartes *tolilo* à côté du livre.
- La pièce de puzzle pour la France doit être placée à côté de la pièce pour l'Allemagne. Tu peux faire ça.
- Tom est à côté de la tour Eiffel.
- Moi, l'éducatrice, je suis ici, C., l'assistant pédagogique, est à côté de moi et nous tenons Tom entre nous deux.

Étape 4

Verticalité

- Qu'est-ce que tu vois là-haut ? Tom s'est caché. Il est là-haut perché sur la bouteille d'eau.

- Je vois des oiseaux là-haut dans le ciel. [Ils volent vers la France...]
- Là-haut sur ta tête, il y a un chapeau vert. Il tombe par terre.
- Mes mains ont disparu. Elles sont sous moi.

Étape 5

Horizontalité

- Va tout droit.
- Marche sur le fil rouge. Tom aussi peut se déplacer comme ça.
- Rampe comme un lézard.
- Le ballon roule loin / tout droit...
- Mes pieds ont disparu. [texte d'une chanson du CD. L'enfant peut ainsi être assis jambes tendus, ses pieds étant recouverts d'un foulard]

Étape 6

Axe sagittal

- On fait de la gymnastique. Lilou nous montre comment faire. Levez les bras en diagonale.
- On fait de la Zumba. Lève la jambe devant toi.
- Tom jette l'avion en papier. Il s'envole vers la France.
- Lance-moi la balle. Pas vers le haut. Vers moi.

Au cours des pages précédentes, seule une petite partie du développement de la compétence interculturelle a été présentée. Pour ce faire, je me suis appuyée notamment sur des résultats tirés d'autres études puisqu'il n'existe pas encore d'approches adaptées au contexte qui nous intéresse. Il s'agissait ici d'éclairer la subtilité de l'apprentissage qui a lieu dans le cadre de l'utilisation de la *Valisette*. Les exemples cités et les références faites aux différentes dimensions de l'apprentissage interculturel ont pour but d'encourager les utilisateurs de la *Valisette* à mener leurs propres observations. La dimension affective n'a pas été évoquée ici puisque je me suis concentrée avant tout sur la dimension spatiale. Dans le cadre d'un groupe d'apprenants multiculturel, les déclarations de la pédagogue et des enfants seront d'une nature différente. Il apparaît nécessaire en tant qu'intervenant en langue ou formateur de se créer ses propres « états », ses propres « cadres de compréhension ». Il convient également d'avoir recours aux enseignements que nous fournit la recherche dans différentes disciplines ainsi qu'au savoir pratique des enseignants. Étant donné que les études menées sur l'école élémentaire sont bien plus nombreuses (la langue étrangère y étant une matière obligatoire), il est nécessaire de s'en

inspirer et d'examiner les résultats ou problématiques qu'elles avancent et qui peuvent être utiles dans le cadre de l'utilisation de la *Valisette*. Une telle démarche paraît d'autant plus évidente que l'on a constaté entre-temps l'utilisation de la *Valisette* en école élémentaire.

5. Le jeune apprenant d'une langue étrangère dans son espace de proximité – territoire indexical, bâtiment, terrain extérieur, alentours

Dans d'autres parties de ce texte, on a évoqué la manière dont les enfants construisent leur savoir sur les espaces géographiques. Il s'agit ici désormais de définir la position de l'enfant dans la situation concrète d'apprentissage. Pour ce faire, plusieurs aspects seront abordés :

a) l'apprentissage au travers du souvenir du lieu d'apprentissage : Dans les années 1990, Artigal a introduit le terme d'« *indexical territory* » (territoire indexical) afin de mieux saisir la manière dont les jeunes enfants apprennent une langue qui leur est entièrement étrangère dans un environnement scolaire et préscolaire. Les groupes d'enfants et les enseignants de langues se situent dans un territoire qu'ils créent eux-mêmes (à l'image de l'espace-scène créé par des acteurs). Ils apprennent les mots et expressions non seulement au travers de l'interaction linguistique commune, mais aussi grâce au fait que ces mots et ces expressions sont prononcés en un lieu précis qui perdure. Par la suite, ils se rappellent de ces mots en se remémorant leur image intérieure de ce lieu d'apprentissage. Ces considérations peuvent être appliquées aux activités structurées de français et d'allemand au cours desquelles ils sont assis en cercle ou en face de l'enseignante, comme on a pu l'observer en France. Selon l'approche d'Artigal, il est important que la configuration enfants + éducatrice se répète à l'identique. Cette disposition spatiale se reproduit effectivement lorsque les enfants sont régulièrement réunis en cercle. On pourrait dire qu'il suffit qu'il y ait interaction entre eux et l'éducatrice. Néanmoins, l'apprentissage peut être stimulé si les marionnettes font elles aussi le tour du cercle, par exemple lors du temps de salutations. Une telle utilisation des marionnettes a été observée et filmée à plusieurs reprises. Selon Artigal, il est important que l'apprentissage prenne également une forme ritualisée et dramatique. La pédagogie allemande du jeu libre (*Freispiel*) appliquée à l'apprentissage des langues étrangères est en contradiction avec la méthode évoquée ici (chapitre 2). Les enfants, l'enseignant de lan-

gues et la pièce dans laquelle ils se trouvent forment un territoire indexical. Lorsque, comme c'est le cas dans les structures bilingues, un assistant pédagogique est présent dans la pièce, il convient de préciser son rôle, étant donné que les enfants se rappelleront de la langue notamment grâce au souvenir de son agir linguistique dans l'espace. Soit il suit ce que fait l'enseignante de langues et reproduit donc en miroir ses activités, soit il tient le rôle d'une *dramatis persona* supplémentaire. Dans le montage réalisé à partir du tournage d'une séquence dans un jardin d'enfants berlinois, on constate que l'assistant ne sait pas vraiment quelle est sa fonction. On peut en conclure qu'il n'exploite pas ici au maximum la valeur mémorielle qu'il représente pour les enfants assis en cercle. Dans la scène filmée, la marionnette qu'il manipule est posée sur son genou et occupe ainsi une fonction plutôt marginale dans l'espace mémoriel.

b) les salles de cours : Le contact d'apprentissage peut avoir lieu dans la pièce utilisée habituellement par le groupe d'enfants, dans une pièce adjacente à la grande salle, dans une autre pièce, dans une « île » délimitée par des foulards, dans un gymnase ou encore en extérieur. Une salle de cours très grande (un gymnase, par exemple) permet d'effectuer des mouvements dramatiques et de courir, l'inconvénient de ce type de salles étant que la marionnette semble minuscule dans un tel espace. Le choix du lieu dépend des possibilités qu'offre le *Kindergarten* ou l'école maternelle.

c) bâtiments et alentours : La description des institutions d'apprentissage appelle à prendre en compte les critères socio-économiques. Cette dimension macrostructurelle n'est cependant pas incluse dans le projet de recherche sur l'utilisation de la *Valisette*. Les lecteurs de ce rapport et les utilisateurs de la *Valisette* doivent néanmoins tenir compte des facteurs qui caractérisent leur contexte propre. Pour ce faire, on peut s'aider par exemple du glossaire de l'OFAJ. Nous présentons ci-dessous un exemple qui permet d'analyser l'espace entourant une école. Nous avons affaire ici à une école maternelle française. Lors du trajet pour se rendre au village, la conductrice de taxi raconte qu'elle a appris l'allemand étant enfant parce que son père, ancien prisonnier de guerre en Autriche, y avait été bien traité et qu'il souhaitait élever sa fille dans un esprit de réconciliation. Elle ajoute qu'il était impensable après la guerre d'affirmer aimer quelque chose venant d'Allemagne. Cette information obtenue au travers d'une conversation avec la conductrice de taxi semble indispensable pour comprendre la spatialité de l'école maternelle observée. Elle montre en effet que l'espace géographique qui entoure une *Kita* ou une école maternelle constitue également un espace mémoriel particulier à l'égard du rapport France-Allemagne. À la place de la conductrice de taxi, on aurait

pu recueillir aussi bien l'espace mémoriel personnel de l'enseignante française ou des parents d'élèves. La théorie subjective de l'enseignante, sa motivation à transmettre la langue française ou allemande sont marquées par son espace mémoriel propre, qui l'influence chaque jour de manière consciente ou inconsciente.

L'école maternelle où se déroule l'observation est un vieux bâtiment aux volets mauves. La salle de classe se trouve du côté gauche du couloir. À côté de la porte se trouvent des bancs sans dossier. C'est là que les enfants s'assoient pour apprendre l'allemand. Dans cette partie de la pièce, quatre écrans d'ordinateur utilisés par l'école sont accrochés au mur. Avant la séance d'allemand, les enfants ont dessiné des arbres, des sapins en préparation de l'Avent. Les parents qui viennent les chercher à la fin de l'activité d'allemand n'ont pas le droit d'entrer dans le bâtiment. Les assistantes habillent les enfants qui se rendent alors vers l'entrée, on les appelle lorsque l'un de leurs parents est arrivé. La conductrice du bus scolaire qui se rend dans les villages a le droit d'entrer dans l'école. On leur donne la main lorsqu'ils rentrent dans la classe après la récréation et lorsqu'on vient les chercher. Les enfants sont âgés de 4 ans. Certains se rendent compte qu'une invitée est présente. Je me sens comme un corps étranger, grande comparée à eux. Quinze petits debout côte à côte prennent à peine plus de place que quinze cep de vigne. L'enseignante dit : « Une dame qui parle comme Tom ». La séance d'allemand est la dernière activité de la journée. L'enseignante a elle aussi appris l'allemand et n'est donc pas une locutrice native. Certains tentent de croiser le regard de la personne étrangère. Un enfant tape souvent du pied. Un autre pleure à la fin. Soit il est malade, soit il a du mal avec l'exercice sur les couleurs et avec l'enveloppe contenant les cartes de couleur, ou les deux. La plupart comprennent bien la couleur annoncée et lèvent la bonne carte en l'air. « Brun » et « grau » ont été confondus, les enfants s'orientent donc par rapport au « a ». La demi-heure est divisée en quatre temps : salutations, chanson, activité, au revoir.

Un enfant manifeste des signes de fatigue, à la fin ils sont fatigués d'avoir cherché les bonnes cartes. Tom dit : « Ich möchte /rot/ » (Je demande /le rouge/), et les enfants cherchent la couleur annoncée dans l'enveloppe fabriquée à l'aide d'agrafes. Lorsque l'enseignante remarque que l'attention se relâche, Tom dit : « Ich bin müde » (Je suis fatigué). Un enfant réagit : « Je suis fatigué ». L'enseignante dit à la fin de l'exercice : « Weiß – das ist schwierig » (blanc – c'est difficile). Elle met ici à profit sa compétence diagnostique et sa longue expérience professionnelle afin

d'obtenir une expérience positive d'apprentissage en fin de journée. À la fin de l'activité, les enfants rentrent dans leur famille en traversant les vignes et regardent la télévision ou pas. En parallèle des préparatifs de Noël, l'éducation aux médias est au cœur des activités de la classe lors de mon observation. On demande aux enfants combien d'heures par jour ils regardent la télévision ou jouent à des jeux sur ordinateur. La question des médias est donc omniprésente pendant la journée d'école et les marquent sans doute plus que la demi-heure d'allemand. Ils sont très jeunes, ils ont entendu des mots, des phrases et des chansons en allemand – qui se sont perdus et ont été absorbés par le paysage. Ou cela a-t-il suffi pour que le souvenir du territoire d'apprentissage persiste ?

6. Les cartes *tolilo* – interprétation des observations

L'interprétation de l'utilisation des cartes *tolilo* repose sur des observations menées dans une ville allemande et dans sa périphérie au sein de plusieurs groupes de jardins d'enfants animés par deux pédagogues différentes. Cette région, qui ne se situe pas en zone frontalière, est marquée par un échange intensif avec sa région française partenaire.

L'observation a été menée dans trois groupes d'enfants différents, l'un d'entre eux ayant été observé à deux reprises. Deux personnes différentes ont animé ces groupes, l'une d'entre elles n'a été présente qu'une seule fois en tant que remplaçante de l'enseignante malade. L'intervenante habituelle dispose de plus de vingt ans d'expérience professionnelle et anime des formations dans ce domaine. Elle affirme utiliser certains éléments de la *Valisette*, mais étant donné qu'elle dispose d'un fonds important de ressources et de méthodes, elle choisit son matériel en fonction de ce qui est le plus adapté aux enfants. Les séances avec les cartes *tolilo* ont été menées afin de collecter des données de recherche. Ces séances ont un caractère artificiel et expérimental, dans la mesure où les enfants ne sont habituellement pas confrontés à un même support d'apprentissage pendant une durée aussi longue. Bien que cette réserve ait été exprimée en amont, j'ai délibérément choisi cette procédure étant donné qu'il s'agissait de se concentrer sur cet élément de la *Valisette*, tout en mettant à profit un lieu d'observation nécessitant un long trajet. Par ailleurs, les cartes ont été agrandies pour ces séances afin d'être visibles pour tous.

On aurait pu également adopter une autre procédure, à savoir les interroger directement, le cas échéant à l'aide des marionnettes.

En novembre / décembre 2012, quatre questions étaient au cœur des observations :

a) du point de vue méthodologique : la méthode de l'observation permet-elle de récolter suffisamment de données ? ;

b) quelle représentation subjective de la « bonne transmission » des contenus interculturels peut-on déduire de l'approche didactique adoptée par l'intervenante en langues ? ;

c) que disent les enfants ? (du point de vue cognitif, rôle de l'environnement et de la situation) ;

d) les quatre contextes d'apprentissage observés présentent-ils des similarités concernant les réponses et le comportement des enfants ?

On constate en réponse à la question a) que la procédure choisie permet de collecter suffisamment de données parce la situation a été prévue à l'avance et que les deux intervenantes disposent d'une vaste expérience dans ce domaine. Cette situation construite sortait de l'ordinaire, dans la mesure où l'intervenante et les enfants étaient contraints d'utiliser pendant un maximum de temps le support choisi, alors que le postulat didactique habituel préconise un changement de supports au bout de quelques minutes. En outre, la situation était inhabituelle puisque l'animatrice et les enfants ont échangé en allemand. Ces derniers n'auraient pas disposé des ressources nécessaires pour mener cet échange en français. En effet, leur compétence à l'oral leur permettait à ce moment-là de nommer des couleurs et des nombres et de comprendre des questions du type « Magnus est-il là ? ».

On peut dire en réponse à la question b) que les deux pédagogues ont une représentation subjective double de la « bonne » transmission. Elles soulignent en effet l'importance de l'aspect ludique, qui constitue l'un de leurs objectifs – ce dont témoignent les chansons, la fabrication d'objets d'apprentissage, etc. Toutefois, lors des séances d'apprentissage auxquelles j'ai assisté, leur approche didactique consistait à poser directement des questions aux enfants. Elles leur demandaient tout d'abord : « C'est quoi ça ? », puis : « C'est français ou c'est allemand ? ». Cette méthode peut être interprétée dans trois directions différentes :

- Elles ont pu agir de la sorte parce qu'elles souhaitent favoriser la recherche et que poser une question directe sur le plus grand nombre d'objets possibles et catégoriser ces objets en fonction des pays leur a semblé être la seule manière de le faire. Lors des formations aux-

quelles j'ai assisté, certaines participantes avaient signalé que les objets ne pouvaient pas être rattachés clairement à un pays ou encore que l'on donnait une meilleure image des *Kindergärten* allemands, tandis que les cartes représentant les écoles maternelles françaises montraient des enfants regardant le tableau et se promenant dans un parc typique de l'art paysagiste français.

- Elles ont posé ces questions parce qu'elles estimaient que les enfants étaient en mesure de les saisir cognitivement et d'y apporter une réponse compréhensible. Elles estiment donc qu'ils sont capables de comprendre des notions telles que « ici » et « là-bas », « France » et « Allemagne » ainsi que « différence » et « point commun ». Effectuer la distinction entre ces différentes notions complexes est un processus qui se poursuit tout au long de la vie. On peut donc en déduire que les pédagogues – si elles n'ont pas choisi ce procédé uniquement pour rendre service à la chercheuse – s'engagent dans un processus éducatif long visant à développer la capacité de compréhension des enfants, processus dont elles font elles-mêmes partie.
- Elles ne connaissent pas l'existence de méthodes plus subtiles et moins directes pour collecter des données sur la compétence linguistique. Même si elles l'ont été, elles ont rempli leur rôle d'assistantes de recherche en réagissant à la problématique « Que savent et que disent les enfants ? » par un procédé direct, à savoir leur poser des questions directes.

Le principe de la question directe est en accord avec les procédés didactiques d'enseignement précoce qui reposent sur l'aspect cognitif, tel que par exemple l'éveil aux langues.

L'exemple qui suit est tiré de la séance menée par l'enseignante remplaçante. L'éducatrice pose des questions aux enfants en lien avec les cartes *tolilo*. Il convient de se représenter à chaque fois l'image montrée (29 novembre 2012, 14h00).

Éd. : Qu'est-ce qui est différent ?

Enf. : C'est pas pareil. [montre le jeu de bricolage]

Enf. : C'est pas pareil, le tableau.

Enf. : Je ne veux plus regarder des images, ça m'ennuie.

Enf. : Ça on a, un bac à sable.

Enf. : Ça ressemble à notre pont qui bouge.

Enf. : On n'a pas de toboggan comme ça.

Enf. : Comment on dit toboggan ?

Éd. : Toboggan. [en français]

Enf. : Legoland.

Éd. : Et ça aussi...? Haus... maison ?

Enf. : Il y a un trou dans la couverture.

Enf. : C'est qui ça ?

Éd. : L'enseignante. Ils font un cercle.

Éd. : Tu sais comment ça s'appelle ?

Enf. : Non.

Éd. : Trottinette, le parc, la trottinette.

Éd. : X, peux-tu nous dire ce que c'est la nourriture allemande ?

Enf. : Le pain.

Éd. : X peut dire en premier si c'est allemand ou français.

Éd. : Les bretzels.

Enf. : On les a tordus.

Éd. : C'est français, les bretzels ?

Enf. : Les bretzels, c'est allemand.

L'éducatrice utilise ici les mots « différence », « pas pareil », « allemand » ou « français ». La deuxième éducatrice utilise des formules du type « nous », « chez nous ».

On peut avancer comme réponse à la question c) que les questions posées aux enfants peuvent être motivées par l'envie de satisfaire mon souhait d'obtenir des données (voir *supra* la réponse à la question b). Cela signifie qu'en vertu de la logique d'interaction à l'œuvre ici, ils réutilisent dans leurs réponses le vocabulaire utilisé par leur partenaire d'interaction, c'est-à-dire par l'enseignante. Les enfants auraient pu adopter une attitude de refus. Étant donné l'atmosphère d'apprentissage sympathique et l'enthousiasme vis-à-vis des séances de français, aucun enfant n'a refusé de participer. Les parents auraient de toute manière probablement désinscrit leur rejeton s'il refusait de participer. L'agitation de plusieurs enfants traduit au cours de la séance un certain refus de participer – parce que la séance dure trop longtemps –, une petite fille disant également au début que les images ne l'intéressent pas.

Les enfants sont en mesure d'identifier presque tous les objets représentés sur les cartes. Lors de la conception de la *Valisette*, chaque objet a été rattaché à un pays. Ils affirment toutefois pour certains objets, par exemple les aliments, qu'on les trouve dans les deux pays.

Peu de temps après la situation transcrite ci-dessus, je me suis rendue à nouveau brièvement dans le même *Kindergarten* (6 décembre 2012).

Enf. : Ils ne boivent jamais d'Apfelschorle⁵ ?

Éd. : Quand un Français vient en visite, tu peux lui dire : goûte...

Éd. : Est-ce que X vous a dit si on avait ça en France ?

Enf. : Comment sais-tu qu'ils ne connaissent pas ça ? Tu n'y as jamais joué ?

Éd. : Quand j'étais enfant. C'est mon pays, je sais.

Éd. : Des saucisses avec des tomates et de la Kartoffelsalat. Ils ne connaissent pas la Kartoffelsalat.

Enf. : Ça, c'est la France. [image d'un train]

Enf. : L'ICE est plus rapide. J'ai déjà vu l'autre et l'ICE est plus rapide.

L'imagination des enfants transparait dans leurs réponses. Lorsque le père Noël est évoqué, ils racontent ainsi leurs propres expériences. Ils mobilisent également les savoirs qu'ils ont acquis à la maison ou au jardin d'enfants... Le Saint-Nicolas allemand « est un évêque », « a une mitre ». Ils racontent par exemple ce que leur papa leur a raconté. Le groupe dont les dialogues ont été cités est un groupe très doué, le français y constitue une activité optionnelle. Cela se manifeste très clairement vers le milieu de l'observation du 29 novembre. Un petit garçon se rend compte que les cartes sont ornées du visage soit d'une petite fille soit d'un petit garçon. Il en déduit que l'on peut de la sorte associer les cartes à l'un des deux pays. Les enfants s'en rappellent encore le 6 décembre. Cet exemple montre que les éducatrices remplissent leur tâche de raconter quelque chose sur l'autre pays, de susciter un intérêt. Ce faisant, elles développent la compréhension franco-allemande, réalisant ainsi l'un des objectifs de la *Valisette*. Au cours des trois années d'utilisation de la *Valisette* en France et en Allemagne, la place accordée à la question de l'hétérogénéité s'est largement développée, tous les pédagogues se voyant ainsi confier un objectif supplémentaire. Dans le cas de l'interaction interprétée ici, les éducatrices observées ont précisé elles-mêmes à l'issue de l'activité menée avec les cartes *tolilo* que dans une situation normale, elles ne consacraient pas autant de temps à une activité avec les cartes ou auraient interrompu l'activité ou encore qu'elles favorisaient habituellement les activités artistiques ou langagières. D'un autre côté, le matériel a été conçu pour être utilisé. Entre-temps, un « Calendrier culturel pour enfants » a été mis en

⁵ « Apfelschorle » : mélange d'eau gazeuse et de jus de pommes « Kartoffelsalat » salade de pommes de terre (N.D.T.).

ligne en Sarre (automne 2013) qui s'accompagne d'une vaste documentation. Ce calendrier s'adresse aux élèves des écoles élémentaires, et donc à des enfants de 6 ans et plus. La transmission d'informations factuelles, la mise en contraste et la comparaison sont des procédés clés de l'apprentissage interculturel. Il serait peu logique de dénigrer l'approche cognitive axée sur la mise en contraste adoptée par les cartes *tolilo*, étant donné que cette même approche est diffusée auprès d'enfants à peine plus âgés dans l'une des régions sous influence franco-allemande. D'une manière ou d'une autre, les processus de développement sont fluides. En outre, en intégrant la dimension de l'imaginaire au travail cognitif, on dispose alors de nombreuses pistes pour éviter la représentation stéréotypée.

7. La marionnette : un support culturel « culturellement neutre »

Comme on le sait, les deux marionnettes constituent l'une des caractéristiques majeures de la *Valisette*. L'une des intentions didactiques des concepteurs était de permettre par l'intermédiaire de ces deux représentants culturels de parler des deux pays, des deux langues. Les marionnettes de la *Valisette* représentent des êtres humains tandis que, par exemple, la mallette pédagogique de l'Institut Goethe n'emploie qu'un seul personnage, à savoir un animal (un lapin) venant d'Allemagne. L'intention n'est cependant pas la même ici. En effet, le personnage symbolisant l'Allemagne se rend dans de nombreux pays. Il n'y aurait donc ici convergence conceptuelle que si l'on ajoutait au niveau local un animal partenaire au lapin.

En examinant les marionnettes, on constate qu'elles sont au final « culturellement neutres ». Leurs visages ne laissent supposer aucune origine. Selon les concepteurs, l'éducateur ou le groupe d'enfants assisté de l'éducateur doivent attribuer des caractéristiques à ces marionnettes. On peut, toutefois, supposer que les éducateurs se contentent de dire que Tom vient d'Allemagne ou que Tom parle allemand, sans qu'aucun trait de caractère spécifique ne lui soit attribué. À l'inverse d'un enfant réel, il ne se met pas en colère, il ne perturbe pas le cercle en tapant du pied, il n'est pas surdoué. Lilou n'a pas, elle non plus, de traits de caractère propres, pas d'émotions. Toutefois, comme le montrent plusieurs vidéos et les notes d'observation des chercheurs portant sur les situations d'apprentissage, les éducateurs ont presque toujours recours à la marionnette pour lancer l'interaction lors de la phase de salutations. La marionnette dit : « Hallo

Lucas ». L'enfant répond : « Hallo Tom ». Ou la marionnette dit : « Comment ça va, Maria ? », « Ça va bien, Lilou ». On pourrait objecter que de telles formules de salutations sont stéréotypées et ne sont porteuses d'aucune charge affective. Cependant, des enregistrements vidéo de phases de salutations montrent l'intensité de la réaction des enfants face aux marionnettes – comme si ces dernières étaient bien vivantes. Parfois, ils se saisissent même de la marionnette pour la presser contre leur joue. On sait qu'au cours d'une des phases du développement, les bébés établissent des liens affectifs avec de simples morceaux de tissu qui ne ressemblent ni à un animal, ni à une poupée et que les enfants, plus tard, s'inventent des amis invisibles. Il n'est donc pas surprenant que les apprenants avec la *Valisette* acceptent ces marionnettes neutres et dépourvues de caractéristiques comme des représentants du pays partenaire. Représentants du pays partenaire ? Ils acceptent les marionnettes dans le cadre du « faire comme si » de l'interaction. Ils acceptent que les marionnettes parlent une autre langue et sont prêts à échanger avec ces « personnages plats » (terme issu des études littéraires britanniques désignant les personnages stéréotypés tels que ceux de la *Commedia dell'arte*). Brougère écrit à cet égard (chapitre 2) que les enfants sont conscients du fait qu'ils évoluent ici dans le monde de la fiction. Il s'agit là malgré tout d'une fiction relativement vide : une marionnette sans visage, caractérisée uniquement par des sonorités inconnues des enfants que l'enseignante qualifie d'« allemandes ». D'après mes observations, les enseignantes ou les éducatrices disent toujours que la marionnette parle français ou allemand. Cette affirmation correspond aux consignes didactiques. Parfois elles racontent qu'au pays de Tom, on mange des « belegte Brote⁶ » et qu'on y boit de l'« Apfelschorle ».... Dans certains cas, les cartes *tolilo* accompagnent ces échanges. Si l'on tient compte du fait que les enfants ont un niveau inférieur au niveau A, la présence linguistique de la marionnette est faible comparée à celle de l'éducatrice ou à celle d'un mini-film éducatif.

8. Interaction pédagogique guidée – le jeu des aspects linguistiques et culturels

Le matériel proposé par la *Valisette* sert à stimuler la compétence linguistique et à sensibiliser aux éléments culturels. L'importance accordée aux domaines d'apprentissage langue et culture varie en fonction des multipli-

⁶ « Belegte Brote » : équivalent du sandwich (N.D.T.)

cateurs et des pédagogues (voir *infra* et l'ensemble des chapitres de cet ouvrage). Le débat philosophique autour de la question de savoir si ces deux domaines peuvent être traités séparément ou uniquement de concert n'est pas l'objet de cette partie.

De niveau inférieur au niveau A, l'enfant qui commence l'apprentissage d'une langue n'est pas libre de ses choix. En règle générale, ce n'est pas lui mais la direction de la *Kita* ou de l'école maternelle qui détermine la langue étrangère apprise. Il ne peut pas dire ce qui l'intéresse ou ce qui lui passe par la tête, étant donné qu'il ne dispose pas encore d'autonomie langagière dans la langue étrangère. Bien plus, à l'aide de thèmes présentés dans des termes simples, l'enseignant en langues crée un univers dont il pense qu'il intéressera un enfant de la tranche d'âge en question. Les marionnettes, tout comme la *Valisette* dans son ensemble, arrivent comme un corps étranger dans le groupe apprenant l'allemand ou le français. Les enfants n'ont pas d'attentes propres. Ils ne savent pas à quoi s'attendre. Il ne s'agit donc pas d'un apprentissage autodirigé. Concernant les niveaux inférieurs au niveau A et A1, on trouve, d'un côté, l'enfant et son droit à la sécurité que donne la répétition de formulations figées et de l'autre, le souhait des enseignants de langues et des auteurs de manuels de proposer une langue authentique. Il est nécessaire de mettre l'accent sur la forme lors de l'apprentissage linguistique, ce qui permet de donner une certaine sécurité aux enfants. Lorsque des thèmes culturels sont abordés, on peut également envisager d'avoir recours à la langue maternelle ou à la langue de scolarisation car celle-ci permet de proposer des explications plus détaillées. Cette démarche est d'ailleurs souvent adoptée par les enseignants. Toutefois, les données récoltées montrent qu'au cours des séances qui se déroulent dans la langue étrangère ou qui mélangent les deux langues, les apprentissages linguistique et culturel vont de pair, et ce, même s'il s'agit de processus d'apprentissage évoluant à un niveau inférieur au niveau A du *Cadre européen de référence*. On ne peut séparer strictement, d'un côté, l'apprentissage de la langue et, de l'autre, les données de civilisation ou l'exercice d'une posture interculturelle.

Différents exemples sont présentés ci-dessous afin d'explicitier cet aspect.

La séance observée dans une campagne française à l'intérieur du pays, qui a déjà été évoquée dans la section 5, fait l'objet ici d'une nouvelle interprétation qui permettra d'évaluer le jeu de la dimension linguistique et de la dimension culturelle.

Situation : moment des salutations, annonce de la présence d'une invitée.

L'enseignante me présente au moment où les enfants saluent Tom un par un. Elle dit :

Ens. : Was spricht die Dame ? (Qu'est-ce que parle la dame ?)

Enf. : ... [pas de réponse]

Ens. : Wer redet so? Ich, du und... (Qui parle comme ça ? Moi, toi et...)
[geste en direction de la marionnette]

Enf. : Tom.

Les enfants disent : « Hallo Tom ». L'enseignante fait le tour du cercle avec la marionnette. Un enfant dit : « Bonjour ». L'enseignante répond : « ... und deutsch : hallo » (« et en allemand : hallo »). Certains me disent : « Guten Tag, Frau ».

Sur le plan linguistique, ils apprennent les formules de salutation avec la marionnette et avec une personne réelle. On me salue, même si par la suite je ne suis pas intégrée au processus d'apprentissage. Si on avait, par exemple, utilisé ma voix de locutrice native ou raconté une histoire brève dans les deux langues sur mon origine, ils auraient bénéficié d'informations particulièrement authentiques. L'enseignante dit ne pas l'avoir fait parce que la séquence de l'après-midi est très courte et que les enfants se trouvent alors dans une phase où ils apprennent par le biais de la répétition. L'enseignante cite la langue (l'allemand) comme l'un de mes signes distinctifs. J'observe les enfants, la pédagogue, la salle. À plusieurs reprises, l'un d'entre eux me rend mon regard. A priori, la participation pendant 2-3 minutes d'une invitée qui n'est là qu'une fois ne les marque pas profondément. En ce sens, on peut considérer que l'enseignante agit de manière pragmatique en décidant de ne pas m'impliquer dans la séance. On n'attend pas de ma part que je produise des informations culturelles, je m'abstiens donc de le faire. Les enseignants avaient été informés au préalable par les personnes en charge du suivi du projet et par leur établissement que des chercheurs viendraient mener des observations.

À l'issue des salutations, les enfants chantent la chanson « *Meine Hände sind verschwunden* » et participent de bon cœur. Suit un exercice qui combine apprentissage de vocabulaire et entraînement psychomoteur (sortir une carte d'une enveloppe, motricité fine). Après le rituel de fin, la journée d'école est terminée. D'un point de vue didactique, on observe un enchaînement clair de différentes phases ainsi que la mise en relation de l'apprentissage de la langue avec le développement des habiletés motrices

(chanson et activité sur les couleurs). L'enseignante vise ainsi à faire en sorte que les enfants apprennent et répètent certaines tournures linguistiques et certains mots.

D'après l'ouvrage de Roche (2012) consacré à l'apprentissage des langues, la première phase d'apprentissage d'une langue étrangère se caractérise par les phénomènes suivants :

Le développement de la compétence linguistique est le résultat de stratégies cognitives, d'exercices de transposition, des conditions d'apprentissage et des connaissances préalables dans d'autres langues. Parmi ces stratégies, on compte la paraphrase, le contournement, la transposition, la demande d'aide. Lors de l'apprentissage d'une langue, l'apprenant suit des règles qui ne correspondent cependant pas nécessairement à celles des manuels.

Il convient de préciser que ces stratégies n'apparaissent pas seulement lorsque l'on débute l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles sont également utilisées au cours d'une conversation entre deux locuteurs natifs ou par des personnes qui, bien que disposant d'un très bon niveau de langue, détournent les règles. Il est néanmoins enrichissant de connaître ces stratégies identifiées par les linguistes et d'examiner lors des séances que l'on donne ou au cours d'observations quelles stratégies sont effectivement employées.

Roche poursuit :

L'apprentissage se fait, au départ, au niveau lexical. Des termes sont appris et ancrés dans une situation à l'aide de gestes, de mimiques. Cette langue des débutants a été appelée « basic variety » (Klein et Perdue 1997). Dans cette « variété de base », la compréhension lexicale est dominante. Les mots, les morceaux de phrase sont ordonnés en fonction de leur degré d'informativité, l'information principale est placée en début de phrase. La « basic variety » est une langue qui permet de régler l'essentiel. Le recours à une langue dé-situationnalisée s'effectue ultérieurement.

On peut, à l'aide de ces éléments, interpréter plus finement la brève séquence de salutations lorsque l'enseignante annonce la présence d'une invitée :

Ens. : *Qui parle comme ça ?* [soit comme l'invitée venue d'Allemagne]

Moi, toi et...

[Silence]

Enf. : *Tom.*

Nous avons affaire ici à un mini-dialogue de réflexion linguistique ou de *language awareness*. Le terme même traduit l'activité cognitive. L'enseignante estime que l'enfant est apte à distinguer les sonorités. Il peut compléter l'énumération qu'elle entame (*moi, toi*) et la transposer sur la marionnette. Dans le cadre de la *Valisette*, c'est une marionnette qui représente l'Allemagne, l'invitée constituant quant à elle une personne en chair. L'enfant est cependant en mesure de faire comme si la marionnette et l'invitée avaient la même valeur. Un enfant fréquentant une classe multiculturelle serait également capable d'effectuer une transposition cognitive et linguistique, si on lui demandait si d'autres enfants parlent comme Tom ou s'il pouvait citer des personnes parlant allemand, par exemple des personnages de conte ou des joueurs de football. Les conditions d'apprentissage en présence sont pertinentes à deux égards. Il est probable que la fatigue en a déjà gagné certains à l'heure à laquelle se déroule ce dialogue en France (en fin d'après-midi). Cependant, ils étaient avant cette séance en récréation dans la cour de l'école, et aucun bruit de la rue ni cris d'enfants ne viennent perturber la classe. Les stratégies d'apprentissage de la langue citées par Roche (paraphrase, demande d'aide, transfert) ne sont pas utilisées ici. Les enfants ont recours à l'une des stratégies du débutant qui consiste à se taire pour éviter de parler. Ils n'emploient cependant pas tous cette stratégie. En effet, ils souhaitent parler. C'est pourquoi dans ce dialogue une réponse fait suite au bref silence (à cet égard voir également les travaux récents de Macaire et Behra, 2014 ; Carol, Behra et Macaire, 2015 et Macaire, 2014). Concernant les sons, certains enfants français réussissent déjà à identifier les unités sémantiques correspondant aux pronoms personnels allemands « *ich* » et « *du* ». Ils peuvent donc segmenter la séquence « *ichdu* » en deux pronoms distincts. L'enseignante suppose que les élèves comprennent qu'on peut employer soit le prénom de la personne soit le pronom. Elle suppose également que l'enfant sait qu'il doit répondre :

« *Wer redet so ?* » (*Qui parle comme ça ?*) [sous-entendu : l'allemand]

Action d'étayage : « *Ich.* » (*moi*) [en tant qu'enseignante qui mène une séance d'allemand]

Action d'étayage : « *Wer redet so ?...* » « *Tom.* »

Les enseignantes de langues sont en mesure de simplifier spontanément un aspect complexe afin d'introduire certains objectifs d'apprentissage. Les mini-dialogues que mènent de jeunes enfants avec leurs enseignants de langues sont en surface inintéressants parce qu'ils n'ont guère de base matérielle. Toutefois, ces quelques mots mettent en lumière la compétence diagnostique subtile des enseignantes ainsi que l'émergence chez les enfants de connaissances linguistico-culturelles. Ce mini-échange dispose-t-il d'une dimension culturelle ? Oui. Même si, comme évoqué précédemment, la personne étrangère n'est pas impliquée. Elle est cependant nommée, elle est acceptée en tant qu'invitée. Lors d'un échange avec l'enseignante en parallèle de l'observation, nous parlons ensemble non seulement des aspects culturels, par exemple de l'activité pédagogique qui consiste à analyser le comportement des enfants face aux médias, mais aussi de son parcours et de sa décision de participer à la formation sur la *Valisette*.

Dans l'exemple suivant, un apprentissage culturel explicite a lieu. L'éducatrice a recours ici à la langue maternelle des enfants, ce qui est contraire à ses habitudes.

Situation : Allemagne - utilisation des cartes *tolilo*

Chez Roche, les stratégies cognitives concernent la dimension linguistique. Dans cet exemple, elles sont avant tout utilisées en lien avec le contenu.

Éd. : X, peux-tu nous dire ce que c'est la nourriture allemande ?

Enf. : Le pain.

Éd. : X peut dire en premier si c'est allemand ou français.

Éd. : Les bretzels.

Enf. : On les a tordus.

Éd. : C'est français, les bretzels ?

Enf. : Les bretzels, c'est allemand.

Comme décrit précédemment, il semble naturel d'utiliser la langue maternelle des enfants pour présenter des contenus culturels. L'interaction autour des bretzels en constitue un exemple. L'éducatrice sort de son rôle de locutrice native pour permettre aux enfants de comprendre quelque chose qui leur est étranger. Les stratégies cognitives des enfants sont manifestes : classification et compréhension de l'appel, de l'exercice (compréhension du langage pédagogique). L'éducatrice suppose qu'ils sont aptes à reconnaître ce qui est « français » et ce qui est « allemand ». Elle sup-

pose qu'ils savent que certaines choses, certaines activités peuvent être qualifiées de françaises ou d'allemandes. Est supposé ici également qu'ils comprennent que l'adjectif « allemand » n'est pas à mettre sur le même plan que des adjectifs du type « grand » ou « petit ». Les enfants sont en mesure de répondre et le font de manière logique. Ils ne se contentent pas de suivre la consigne en qualifiant l'image mais sont également capables d'ajouter des commentaires (« les bretzels sont tordus »). On n'observe pas ici de phénomènes de transfert linguistique, étant donné qu'ils parlent leur langue maternelle. Concernant la qualité de la séance, les conditions d'apprentissage en présence favorisent le développement de la compétence linguistique puisque l'éducatrice s'adapte au niveau des enfants. La pédagogue mène ces activités et voit dans les cartes un stimulus qui, éventuellement, peut déclencher une discussion interculturelle.

Instantanés d'apprentissage linguistique et interculturel.

À l'aide de captures d'écran tirées d'un montage vidéo sur l'utilisation de la *Valisette* réalisé dans un but de recherche, je souhaite mettre en lumière le processus d'apprentissage sous un autre angle. Sur les captures d'écran (il s'agit ici d'une situation filmée en France), soit les enfants sont assis sur un banc face à l'enseignante, qui est elle-même assise sur un tabouret devant un mur, soit l'un d'entre eux est debout à côté de l'enseignante, prêt à répondre à une question ou à suivre l'indication donnée. Au premier abord, les captures d'écran se ressemblent fortement. Elles sont tirées des trois premières minutes du montage en question. Il s'agit ici d'interpréter des images statiques. Les captures d'écran ont été réalisées afin d'observer un petit garçon qui avait été considéré comme « très calme », bien qu'il dispose déjà de connaissances préalables en allemand.

Capture d'écran 1 :

(00:00:26:04)

L'enseignante est debout face aux enfants. Cinq d'entre eux sont assis sur le banc, les autres arrivent.

Parmi ces cinq enfants, seul l'un d'entre eux tourne la tête vers le haut pour regarder l'enseignante. Celle-ci tient les deux marionnettes. Elle répond à l'attente des concepteurs de la *Valisette*, selon laquelle les enseignants doivent utiliser les représentants des deux pays en même temps, afin que les deux pays soient toujours présents au travers des marionnettes. Dans une situation similaire en Allemagne, les enfants seraient assis en cercle par terre (cercle sur la moquette). Il convient de préciser pour compléter la description visuelle qu'ils ne portent ni uniforme, ni chaussons.

Capture d'écran 2 :
(00:00:36:01)

Les huit enfants sont désormais assis sur le banc. Deux d'entre eux tournent la tête vers le haut pour regarder l'enseignante. Le petit garçon considéré comme réservé regarde devant lui.

Capture d'écran 3 :
(00:01:06:24)

Au bout d'une minute, une activité de production linguistique commence. Le petit garçon réservé a la bouche ouverte.

Capture d'écran 4 :
(00:01:33:06)

L'activité linguistique se poursuit. Tous les enfants sont attentifs, leur expression amusée. Le petit garçon réservé sourit.

Capture d'écran 5 :
(00:02:51:09)

L'enseignante l'a appelé. Le petit garçon est debout devant l'enseignante qui tient la marionnette Tom à l'aide de laquelle elle montre une image. Il doit répondre à une question.

Capture d'écran 6 :
(00:02:53:04)

Deux secondes plus tard, il retourne à sa place, il a répondu aux questions et sourit. Tom semble le complimenter. L'enfant a donc mené à bien une activité langagière. L'enseignante a pris la parole dans le rôle de Tom et dans son propre rôle. Il a compris ce double rôle. On pourrait dire qu'il a internalisé un aspect interculturel. Concernant son comportement personnel en tant que membre du groupe, il n'est pas demeuré silencieux. S'il a effectivement des connaissances préalables, s'il est donc éventuellement bilingue, il a le droit de ne pas se mettre en avant au sein du groupe. Les visages des enfants témoignent de cultures d'origine diverses. On ne peut dire à partir des photos dans quelle mesure leur traitement cognitif et phonétique de la langue allemande varie. L'une des petites filles a un langage corporel très expressif et s'agite sur le banc. Son comportement extroverti n'est pas nécessairement le signe d'un rythme d'apprentissage plus soutenu.

À n'en pas douter, nombre de phénomènes supplémentaires seraient cités si l'on présentait ces captures d'écran à des pédagogues venus de pays différents ou de structures aux fonctionnements variés.

9. Les présupposés des multiplicateurs sur l'apprentissage interculturel au sein du groupe cible de la *Valisette*

Cette partie s'appuie sur différentes discussions de groupe menées avec les multiplicateurs lors d'une rencontre à Strasbourg. Ils considèrent que la *Valisette* constitue un support inédit dans la mesure où la dimension interculturelle y fait l'objet d'une transmission explicite et visible et n'est pas cantonnée aux chansons ou aux coutumes. Selon eux, la compréhension de l'autre est au cœur de la *Valisette*. Ils considèrent manifestement qu'il est plus important de transmettre aux enfants en bas âge une ouverture sur le monde qu'un certain nombre de vocables. De ce point de vue, ils donnent la priorité à la compétence interculturelle et non à la compétence linguistique pour cette tranche d'âge.

On assiste donc ici à un renversement des conceptions classiques en didactique des langues qui visent d'abord la compétence linguistique pour ensuite transmettre des contenus littéraires ou de civilisation. Les formulations choisies par les multiplicateurs (par exemple « la prise en compte de l'Autre ») montrent qu'ils considèrent l'apprentissage interculturel comme un processus constant qu'il convient de décrire chez les jeunes enfants avec le même sérieux et la même terminologie que l'apprentissage chez des élèves plus âgés ou chez des adultes. L'ouverture envisagée ici doit porter non seulement sur le pays partenaire mais également sur l'idée d'une future citoyenneté européenne. La notion d'ouverture défendue par les multiplicateurs n'est pas compatible avec une mise en contraste des deux pays. L'un des leitmotifs de la discussion consiste à dire que la *Valisette* a tendance à polariser, les intervenants soulignant qu'ils ne souhaitent pas que « seules » la France et l'Allemagne soient mentionnées. À l'inverse, ils estiment que tout ce qui est en lien avec la diversité est intéressant à utiliser. Selon eux, la diversité est présentée de manière réductrice et stéréotypée si l'on ne considère que les deux pays voisins. Ils sont d'avis qu'il convient d'éviter la focalisation sur les deux pays et que la *Valisette* doit être utilisée dans le cadre d'une éducation multiculturelle. Même si Tom et Lilou représentent la France et l'Allemagne, il faut éga-

lement selon eux prendre en compte les autres pays. Les multiplicateurs défendent l'idée selon laquelle l'apprentissage interculturel repose sur une vision nuancée. Il s'avère donc pour eux problématique d'adopter une approche fondamentalement concrète avec les enfants tout en réussissant à préciser les nuances. Ils estiment que les images et les représentations culturelles transmises resteront ancrées chez les enfants : « Une image, ça va rester », et ajoutent : « Le travail de nuance est difficile ». Les pédagogues doivent être attentifs à ne pas dérapier, le travail interculturel est, dans une certaine mesure, porteur de risque. La culture et la langue sont considérées comme reliées entre elles : « La culture passe par la langue » / « Je n'ai jamais séparé langue et culture ». Dans le même temps, les multiplicateurs tiennent compte du fait que les enfants ont un niveau linguistique inférieur au niveau A : « Quand on fait de la culture, on n'est pas plus dans la langue ».

La *Valisette* représente à leurs yeux un outil véhiculant une philosophie et un appel. Elle est un support pour la sensibilisation qui fait évoluer les multiplicateurs et les enseignantes. Elle n'est pas une méthode, mais un outil et une philosophie. Cet outil doit être complété par le matériel dont disposent les enseignants ou leur institution.

10. Considérations finales

1.

J'ai tenté de montrer dans cette contribution qu'une situation d'apprentissage qui peut sembler minimale en surface – il s'agit ici d'enfants ayant un niveau inférieur au niveau A1 – ne l'est qu'en apparence. Même s'ils ne s'expriment guère dans la langue étrangère, ils viennent à bout d'exercices complexes. Les recherches et les descriptions existantes sur le développement de l'enfant permettent de mieux comprendre cette présence minimale de la langue étrangère. Il s'agit ici d'un niveau équivalent, souvent même inférieur, à la « *basic variety* » évoquée précédemment. Néanmoins, nombre de processus d'apprentissage sont à l'œuvre. Les enseignantes ont un savoir explicite et solide concernant les étapes subtiles de l'apprentissage interculturel. Elles sont confrontées au dilemme de devoir « nier » cette compétence dans leurs explications aux enfants. Dans le même temps, ce dilemme leur permet de développer leur compétence diagnostique ainsi que d'améliorer les techniques et le langage qu'elles

choisissent pour leurs explications. À mes yeux, les enfants utilisateurs de la *Valisette* remettent en cause les modèles d'évaluation des compétences définissant des stades successifs. Manifestement, ces enfants se situent à un niveau inférieur au niveau A défini par le *Cadre européen de référence pour les langues*, manifestement ils se trouvent selon divers modèles aux premiers stades du développement (voir à cet égard la partie consacrée dans ce chapitre au développement de la compétence interculturelle). Dans le même temps, ils transcendent de tels modèles par leur comportement et leurs performances cognitives (non explicitées), notamment lorsqu'ils fréquentent des classes multiculturelles. Ne sont-ils pas même ethno-relativistes lorsqu'ils échangent avec deux marionnettes représentant deux cultures nationales tout en interagissant avec l'enseignante française / allemande ainsi qu'avec un assistant locuteur natif ? Et ce, alors que certains viennent de familles ayant un autre arrière-plan culturel ?

2.

Concernant le livret pédagogique : il a été rédigé en amont et mentionne des compétences telles que l'ouverture et la tolérance. Ces compétences sont attendues parce qu'elles sont souhaitées socialement ou parce qu'elles font partie intégrante de la posture des institutions finançant le projet. La question se pose de savoir si l'évolution du paysage politique entraînera des modifications des programmes et des espoirs pédagogiques.

3.

Les enfants ont affaire ici à cinq « sphères culturelles » différentes : 1) l'identité locale du *Kindergarten* ou de l'école maternelle ; 2) les pays d'origine des parents ou des enfants du groupe concerné ; 3) les deux pays voisins compris comme entités séparées ; 4) la biculturalité ; 5) les deux pays en tant qu'États-membres de l'Union européenne ; 6) les valeurs universelles véhiculées par la *Valisette*.

4.

Si la pratique montre que les pédagogues utilisent avant tout le CD et les marionnettes, il convient bien plus d'améliorer le reste du matériel que de le retirer de la *Valisette*. On pourrait ainsi étoffer le livret pédagogique concernant les possibilités d'utilisation du reste du matériel ou offrir une aide pour mettre en place des dialogues grâce à ces éléments ou encore

interpréter de manière plus détaillée ce qui se passe en s'appuyant sur les situations citées en exemple par les chercheurs dans leur chapitre respectif.

5.

Les enfants bénéficient grandement des stimuli pédagogiques (étayage, cognitivisation).

6.

Comme mentionné précédemment, les apprentissages linguistique et culturel se produisent simultanément. Il conviendrait de montrer aux enseignants des situations linguistiques (tirées de vidéos et de transcriptions) contenant des aspects culturels à creuser et inversement. Il est pertinent dans ce cadre d'évoquer la question de la langue maternelle, c'est-à-dire quand et comment de telles mini-discussions culturelles peuvent avoir lieu sans venir interrompre le jeu ou l'exercice oral. Comment les éducateurs peuvent-ils interpréter la compréhension enfantine ou plutôt leur compréhension ajoutée ? La *Valisette* permet à bien des égards aux enseignants de développer leur compétence diagnostique.

7.

Les multiplicateurs ont déclaré qu'il serait intéressant de fournir aux enseignants peu expérimentés des exemples d'activités. On peut qualifier de tels exemples d'« incidents critiques didactiques » et s'en servir pour décrire les processus multiples en lien avec la compréhension, l'intelligence émotionnelle et l'action. J'emploie ici l'expression « incident critique didactique » en analogie avec l'idée d'« incidents critiques » développée dans la littérature consacrée aux formations interculturelles.

8.

Il serait intéressant d'accorder davantage d'attention à la dimension spatiale et de l'évoquer dans les recommandations didactiques. L'acoustique joue un rôle décisif dans l'apprentissage des langues étrangères pour que les enfants saisissent bien les phonèmes ou encore pour qu'ils puissent développer leur conscience phonologique et l'entraîner. Dans le même temps, il serait intéressant d'étudier la fonction pédagogique (*silent teacher*) de l'espace d'apprentissage et de l'espace entourant l'école – sans parler de

l'espace géographique plus vaste auquel sont confrontés les enfants lors d'une excursion dans l'autre pays. Dans différentes parties de ce chapitre, j'ai tenté de montrer la richesse des aspects pouvant être observés et interprétés lorsque l'on s'intéresse « seulement » à la dimension spatiale de l'interculturalité.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2014). *L'éducation interculturelle*. Collection Que sais-je ? n° 3487. Paris : PUF.
- Adamina, M. (2009). « Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen in der Primarstufe », *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 77-90.
- Artigal, J. M. (1991). « The Catalan immersion program : the joint creation of shared indexical territory ». *Journal of multilingual & multicultural development*, 12 (1-2), 21-33.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byrd Clark, J.S. et Dervin, F. (2014). *Reflexivity in Language et Intercultural Education*. Londres : Routledge.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Carol, R., Behra, S., Macaire, D. (2015 à paraître). L'accueil de très jeunes enfants allophones à l'école maternelle (3-6 ans). *Revue Les Carnets d'ateliers de sociolinguistique (CAS)*, numéro thématique, « Diversité linguistique et culturelle à l'école primaire : accueil des élèves et formation des acteurs », 2015.
- Chromiec, E. (2006). « Das Kind und das Fremde », M. Boatcă, C. Neudecker et S. Rinke (dir.), *Des Fremden Freund, des Fremden Feind*. Münster : Waxmann, 85-100.
- Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles pour jeunes apprenants*. Strasbourg. En ligne www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIEYL_autobiography_young_fr.pdf.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Downs, R. M. et Stea, D. (dir.) (1973). *Image and environment. Cognitive mapping and spatial behaviour*. Chicago : Aldine.
- Dubiski, J. et Ilg, W. (dir.) (2010). *Évaluation des rencontres internationales de jeunes. Un outil pour l'évaluation des rencontres*. Paris/

- Potsdam : Office franco-polonais pour la Jeunesse/Deutsch-Polnisches Jugendwerk.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. et Kubanek, A. (2006). *Languages for the Children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, lot 1 study*. Bruxelles : Commission européenne.
- Edelenbos, P. et Kubanek, A. (2008). *Qualität in bilingualen Kitas im Saarland. Studie durchgeführt im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes*. Sarrebruck.
- Edelenbos, P. et Kubanek, A. (2010). *Gute Praxis im Frühen Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig : Westermann, chapitre « Interkulturelles Lernen ».
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht*. Münster : Waxmann.
- Goethe-Institut (dir.) (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*, B. Widlok, A. Petravić, H. Org et R. Romcea. Munich.
- Grosch, Ch. et Hany, E. (2006). *Interkulturelles Verständnis: entwicklungspsychologisch betrachtet - Was Kinder und Jugendliche von Kultur wissen und verstehen. Bericht Nr. 1*. Universität d'Erfurt. En ligne www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/Psychologie/Fachgebiet/Hany_Forschung/IK-EF-Heft1.pdf.
- Grosch, Ch. et Hany, E. (2006). *Entwicklung interkulturellen Verständnisses. Konstruktion eines psychometrischen Verfahrens. Bericht Nr. 4*. Universität d'Erfurt. En ligne www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/Psychologie/Fachgebiet/Hany_Forschung/IK-EF-Heft4.pdf.
- Hawkins, E.W. (1999). « Foreign language study and language awareness », *Language awareness*, 8(3-4), 124-142. En ligne <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>.
- Hua, Zh., Jiang, Y. et Watson, J. (2011). « Children's Perceptions of the Impact of Participation in an Intercultural Educational Programme », *Language and Intercultural Communication*, 11 (2), 142-160.
- Hüttermann, A. et Schade, U. (1998). « Untersuchungen zum Aufbau eines Weltbildes bei Schülern », *Geographie und Schule*, 20 (112), 22-33.
- Ilg, W. et Dubiski, J. (2011). *Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen*. Berlin/Potsdam : Office franco-polonais pour la Jeunesse/Deutsch-Polnisches Jugendwerk.
- Jahn, T. (2006). *Phonologische Störungen bei Kindern*. 2^e éd., Stuttgart : Thieme.
- Jahoda, G. (1963). « The development of children's idea about country

- and nationality, Part 2 : National symbols and themes », *British Journal of educational psychology*, 33, 143-153.
- Jakle, John A., Brunn, S. et Roseman, C. (1976, 1985). *Human spatial behavior. A social geography*. Long Grove : Waveland Press.
- Konferenz der Kultusminister (2004). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Document pdf. En ligne www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf.
- Krok, I., Rink, B. et Bruhns, K. (2010). *Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung. Hauptstudie*. Munich : Deutsches Jugendinstitut.
- Kubanek-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2. Didaktik der Gegenwart*. Münster : Waxmann. (travail d'habilitation, vol. 2).
- Kubanek, A. (dir.) (2012). *Sprachen sind ein Schatz. Ein Lesebuch über Sprachförderung in Braunschweig*. En ligne http://digisrv-1.biblio.etc.tubs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00035393/Kubanek_Sprachen_sind_ein_Schatz.pdf
- Löger, B., Wappelshammer, E. et Fiala, A. (2005). *Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen. Evaluation des Projekts Interreg III A Österreich – Slowakei*. St. Pölten : Niederösterreichische Landesakademie -Soziales und Gesundheit.
- Macaire, D., à paraître en mai 2015, « Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France », Lebreton Marlène (dir.) *La didactique des langues et ses multiples facettes. Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*. Riveneuve Éditions, Paris.
- Macaire D., Behra S. (2014 sous presse). « Quand la langue de la maison n'est pas celle de l'École : l'agir de l'enfant allophone en classe de maternelle », G. Komur et U. Paprocka Piotrowska (dir.). *Éducation plurilingue : contexte, représentations*, Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (4363). Paris : Éditions Orizons, série SDL, coll. Université.
- Macaire, D. et Putsche, J. (2014 sous presse). « Enseigner la langue-culture, une contradiction dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en maternelle ? Un outil franco-allemand à l'œuvre », G. Komur et U. Paprocka Piotrowska (dir.). *Éducation plurilingue : contexte, représentations*, Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes (4363). Paris : Éditions Orizons, série SDL, coll. Université.

- Magos, K., Tsilimeni, T. et Spanopoulou, K. (2013). « Good Morning Alex –Kalimera Maria. Digital Communities and Intercultural Dimension in Early Childhood Education », *Intercultural Education*, 24 (4), 366-373.
- Ministerium des Saarlandes für Bildung, Kultur und Wissenschaft (dir.) (2006/2007). *Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Mit Handreichungen*. Berlin/Weimar : Das Netz.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule. Jahrgänge 3 und 4. Englisch*. Hanovre.
- Nöth, D. (2001). *Interkulturelles Lernen und Nachbarspracherwerb im Projekt « Spotkanie heisst Begegnung »*. Hohengehren : Schneider.
- Piaget, J. et Weil, A. (1951). « The development of the idea of homeland and relations with other countries », *International Social Science Bulletin*, 3, 561-578.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1948). « Die vor der Vorstellung vorhandenen räumlichen Wahrnehmungen », *Idem* (1971). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Einleitung von H. Aebli*. Traduit du français par R. Heipcke. Stuttgart : Klett, 24-28. Cité ici d'après S. Günzel (dir.) (2013). *Texte zur Theorie des Raumes*. Stuttgart : Reclam, 345-351.
- Reichel-Wehnert, K. et Schulz, D. (dir.) (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Schule : Entwicklungen in Europa – Erfahrungen in sächsischen Grundschulen*. Reihe Schulen gestalten Europa 1. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Roche, J. (2012). *Mehrsprachigkeitstheorie*. Tübingen : Narr.
- Rogers, L. K. (1997). *Geographic literacy through children's literature*. Englewood : Teacher Ideas Press.
- Schutte, A. et al. (2011). « The development of spatial cognition during childhood. Understanding of perception, memory, language, maps and gestures » [Résumé d'un symposium]. En ligne <http://mindmodeling.org/cogsci2011/papers/0057/paper0057.pdf>.
- Singer, T. et Bolz, M. (dir.) (2013). *Mitgefühl in Alltag und Forschung*. E-book. Leipzig : Max-Planck Gesellschaft.
- Thiel, Th. (1985). « Räumliches Denken und das Verständnis von Lokativen beim Spracherwerb », H. Schweizer (dir.). *Sprache und Raum*. Stuttgart : Metzler, 184-208.
- Tandem (dir.) (2011). *Evaluation deutsch-tschechischer Projekte im Vorschulbereich. Zusammenfassung der Ergebnisse*. Regensburg. En ligne www.vonkleinauf.info/repository/File/EvaVorschul_DT_20111101%281%29.pdf.
- Thüringer Ministerium für Bildung (2010). *Lehrplan Mathematik*

Grundschule. Erfurt.

Unsere Großregion. Grenzüberschreitender Kulturkalender für Kinder. Documents pdf. En ligne www.saarland.de/103759.htm.

Welthaus Bielefeld (2012). « Lernkisten und Projektkoffer », *Eine Welt im Unterricht*. Sek. I/II. En ligne www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/pdf_fuer_Downloads/EW-Kisten-neu.pdf.

Weissenborn, J. (1985). « "Ich weiss ja nicht von hier aus, wie weit es von dahinten aus ist". Makroräume in der kognitiven und in der sprachlichen Entwicklung des Kindes », H. Schweizer (dir.). *Sprache und Raum*. Stuttgart : Metzler, 209244.

Wilberg, S. et Schäfer, S. (2000). « Was welche Kinder über fremde Länder wissen. Eine Untersuchung mit nicht nur deutschen Vorschulkindern », *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 32(3), 143-152.

Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk

51 rue de l'Amiral-Mouchez
75013 Paris
Tél. : +33 1 40 78 18 18
www.ofaj.org

Molkenmarkt 1
10179 Berlin
Tél. : +49 30 288 757-0
www.dfjw.org