

« L'interculturel au service des apprentissages »

Motiver les apprentissages par une correspondance avec une
classe africaine

Education civique et maîtrise de la langue

Classe de CM1, école Masse massaer niame 2, Dakar, Sénégal.

Classe de CM2, école Léopold Sedar Senghor, la mosson, Montpellier.

Tutrice du mémoire : Sarah LINON

Assesseur :

Année universitaire : 2004 - 2005

Résumés

Quelle culture enseigner et comment l'enseigner ? Ce mémoire tente de répondre à cette problématique par la mise en place d'une correspondance scolaire entre une classe de Zone d'Education Prioritaire et une classe africaine. Une approche interculturelle peut permettre de construire le concept de culture avec les élèves et de motiver les apprentissages, notamment la production d'écrit. Elle permet de travailler conjointement les pôles apprentissage et socialisation, missions fondamentales de l'école, et s'inscrit donc en cohérence avec les instructions officielles.

Which culture must be teach and how teach it ? This memoir tries to answer this problematic by the establishment of a correspondence between a ZEP's class and an african's class. An intercultural approach could help bilding culture's concept with the pupils and motivating apprenticeships, particularly in whriting production. It permits to work both apprenticeship and socialisation, fundamentals missions of school, and appears to be in coherence with the officials instructions.

Mots clefs

Correspondance scolaire - Culture - Education interculturelle - Citoyenneté
- Langue seconde - Pédagogie du projet - Zone d'Education Prioritaire –
Sénégal.

Mention et opinion motivée du jury

Sommaire

RESUMES.....	2
---------------------	----------

SOMMAIRE	4
-----------------------	----------

INTRODUCTION.....	6
--------------------------	----------

<u>I . DISPOSITIF DIDACTIQUE : MISE EN PLACE D'UN PROJET DE CORRESPONDANCE COLLECTIVE.....</u>	8
---	----------

1.1 DEMARCHE ADOPTEE :	8
------------------------------	---

■ <i>Pourquoi le choix d'une correspondance ?</i>	8
---	---

■ <i>Déroulement des séquences</i>	8
--	---

■ <i>Influence du statut de l'enseignant</i>	10
--	----

1.2 SPECIFICITES DES PUBLICS RENCONTRES :	11
---	----

■ <i>Les différents statuts de la langue</i>	11
--	----

■ <i>Classe de CM1 au Sénégal</i>	12
---	----

■ <i>Classe de CM2 en France</i>	13
--	----

1.3 FINALITES DU PROJET :	14
---------------------------------	----

■ <i>La pédagogie de projet</i>	14
---------------------------------------	----

■ <i>L'enseignant en projet</i>	15
---------------------------------------	----

■ <i>L'élève en projet</i>	16
----------------------------------	----

<u>II. APPORTS EDUCATIFS : VERS UNE EDUCATION A L'INTERCULTUREL</u>	17
--	-----------

2.1 REFERENCES AUX INSTRUCTIONS OFFICIELLES	17
---	----

■ <i>éducation civique</i>	17
----------------------------------	----

2.2 LE CONCEPT DE CULTURE	18
---------------------------------	----

■ <i>Comment définir la culture ?</i>	18
---	----

■ <i>Quelles conceptions de la culture véhiculées par le projet ?</i>	19
---	----

2.3 VERS UNE EDUCATION A L'INTERCULTUREL	21
--	----

■ <i>L'éducation entre la nature et la culture</i>	21
--	----

■ <i>l'universel et le particulier</i>	22
--	----

■ <i>démarche interculturelle</i>	23
---	----

2.4	OUVRIR SA BULLE CULTURELLE.....	23
	■ <i>par la confrontation avec une autre culture</i>	23
	■ <i>La décentration</i>	24
	■ <i>l'évolution des représentations</i>	25

III. APPORTS PEDAGOGIQUES : APPRENTISSAGES ET MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE..... 27

3.1	REFERENCES AUX INSTRUCTIONS OFFICIELLES	27
	■ <i>Maîtrise du langage et de la langue française : un domaine transversal</i>	27
	■ <i>La production de texte</i>	27
3.2	LA PRODUCTION D'ECRIT	28
	■ <i>Un processus de mise en texte</i>	28
	■ <i>Le modèle théorique confronté à la pratique</i>	29
3.3	DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES ET LES DYNAMISER..	31
	■ <i>L'écrit, outil de communication</i>	31
	■ <i>La correspondance : un outil de médiation</i>	33
	■ <i>Faire des ponts entre les disciplines</i>	34

CONCLUSION..... 38

BIBLIOGRAPHIE..... 39

ANNEXES 40

Introduction

« Si l'on cherche à réduire les inégalités, les injustices, les tensions sociales ou ethniques ou religieuses ou autres, le seul objectif raisonnable, le seul objectif honorable, c'est d'œuvrer pour que chaque citoyen soit traité comme un citoyen à part entière, quelles que soient ses appartenances »

Amin MAALOUF

Le concept de culture est complexe. De nombreux philosophes, anthropologues et scientifiques ont tenté de le définir. Un élément qui nous intéresse particulièrement émane de leur recherche : nous sommes tous des êtres de culture, nous héritons tous d'un patrimoine culturel qui nous façonne et fait de nous des Hommes. Ainsi puisque nous entrons tous dans la culture, l'école se doit d'aider tous les élèves à se l'approprier. Mais sachant que par essence la culture est plurielle, quelle culture enseigner à l'école ? Et comment l'enseigner ? Peut-on d'ailleurs n'enseigner qu'une culture ? La vocation de la culture n'est-elle pas d'être interculturelle, et donc d'évoluer en permanence ?

Pour répondre à cette problématique - et profitant d'un stage de pratique accompagnée effectué au Sénégal - j'ai mis en place une correspondance entre deux classes : une classe de cm2 en Zone d'Education Prioritaire et une classe de cm1 au Sénégal. De plus une correspondance permet-elle de motiver les élèves dans les apprentissages ? En effet en travaillant autour de la culture, mon ambition était de trouver un moyen de faciliter l'entrée dans les apprentissages. Ma première hypothèse de recherche est que l'ouverture à d'autres cultures par le biais de la correspondance est un élément fort de motivation des élèves. C'est la rencontre directe avec une autre culture dans une authentique situation de communication qui peut motiver les élèves à entrer dans la culture d'autrui. C'est cette interaction de culture – une éducation à l'interculturel - qui va permettre de percevoir sa propre culture comme étant une culture particulière et de reconnaître ainsi la part d'universel de chaque culture.

J'exposerai dans un premier volet le dispositif didactique mis en place pour mener la recherche. Pour répondre aux problématiques évoquées ci-dessus un second volet sera consacré à la définition du concept de culture et à l'analyse des apports éducatifs - et pédagogiques, l'un n'allant pas sans l'autre - d'une éducation à l'interculturel. Enfin un dernier volet sera consacré à l'analyse des compétences travaillées en maîtrise de la langue et de la motivation générée par la situation de correspondance pour les apprentissages.

I . Dispositif didactique : mise en place d'un projet de correspondance collective.

1.1 Démarche adoptée :

■ Pourquoi le choix d'une correspondance ?

L'enseignement s'articule autour de deux pôles en constante interaction que sont l'apprentissage et la socialisation. Ma volonté était de lier ces deux aspects en les travaillant conjointement et sans en privilégier l'un ou l'autre, afin de conserver un certain équilibre. J'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage à l'étranger et j'ai ressenti le besoin de l'exploiter afin d'en faire un réel outil de formation au service de cet objectif principal. La mise en place d'un projet de correspondance collective, axé sur l'ouverture à une autre culture, est un moyen de travailler simultanément les champs de l'apprentissage (histoire, géographie, maîtrise de la langue française) et de la socialisation (ouverture au monde, travail collectif, entrée dans la culture).

■ Déroulement des séquences

Le projet, afin de répondre aux problématiques inspirées par le binôme apprentissage/socialisation, s'est articulé autour de ces deux questions :

- Comment enseigner la culture ?
- Un projet de correspondance permet-il de motiver les élèves dans les apprentissages ?

Découlant de mes hypothèses de recherche, le projet s'est décomposé en deux phases principales : La première (séances 1,2 et 3, voir annexes n°2 et 3 p 43 à 45 et 49 à 51) autour de la construction du concept de culture - au sens de patrimoine culturel - et la seconde sur la production d'écrits concernant le patrimoine culturel du pays concerné.

J'ai effectué mon stage à Dakar durant le mois de janvier et mon stage en responsabilité à Montpellier pendant le mois de mars, le premier envoi a donc été celui des élèves sénégalais.

Tableau comparatif des séquences (fiches de préparation annexes n°2 et 3)

Séance	Classe sénégalaise	Classe française
1	Présentation du projet de correspondance, recueil des représentations. Emergence de la notion de culture.	
	Faire émerger la notion de patrimoine culturel par un inventaire de ce qui pourrait décrire le Sénégal.	Lecture et découverte des productions sénégalaises. Analyse de l'organisation de l'ensemble. Inventaire de ce qui pourrait décrire la France.
2	Recueil d'éléments culturels. Classement des mots et expressions recueillis collectivement.	
	Classement collectif de ce matériel pour déboucher sur un tableau regroupant les thèmes dégagés. En groupe les élèves complètent le tableau en ajoutant des éléments dans chaque catégorie.	En groupe les élèves essaient de trouver un moyen d'organiser les éléments et doivent ensuite en trouver de nouveaux.
3	Choix d'un thème en vue du projet d'écriture.	
	Au tableau, chacun vient s'inscrire pour le thème qui l'intéresse et des groupes thématiques sont constitués. Dans chaque groupe, des sous-groupes s'organisent pour travailler sur un élément plus précis.	Sur un bout de papier chacun inscrit son thème de prédilection, des groupes thématiques sont ensuite constitués. Organisation en sous-groupe également autour d'un thème plus spécialisé.
4	Recherche documentaire (trier et rassembler des informations pertinentes).	
	Les élèves cherchent des informations d'abord entre eux sur ce qu'ils connaissent du sujet choisi, puis dans les manuels et rares livres à leur disposition. Je les invite à demander des informations à leurs parents pour la prochaine séance.	Recherche documentaire à la BCD et sur Internet, recherche d'images pour illustrer les productions. Impression des informations et tri des éléments pertinents par rapport au thème choisi.
5	Ecriture premier jet.	
	Rédiger un texte expliquant le sujet choisi et éventuellement l'illustrer.	
6	Réécriture (second jet)	
	Les textes ont été lus et corrigés par l'enseignant avec des conseils annotés pour la réécriture. Séance décrochée d'Observation Réfléchie de La Langue pour les difficultés principales.	
7	Valorisation des productions (arts visuels) et envoi.	

■ Influence du statut de l'enseignant

Ma position de professeur stagiaire s'est révélé très différente pendant les deux stages concernés par ce mémoire, et a ainsi influencé les élèves différemment :

Au Sénégal: Le cadre institutionnel était un stage de pratique accompagnée à l'étranger dans une classe de CM1. J'étais donc dans la classe avec l'institutrice titulaire, Melle FALL, et n'étais pas le référent des élèves. Mon statut était plutôt celui d'une intervenante, représentante de la France et de la culture française comme pouvaient se l'être représenté les élèves. Ces derniers me posaient beaucoup de questions à propos de la France et des français et notamment à propos de leurs correspondants que je ne connaissais pas encore... En effet je ne pouvais pas savoir à l'avance où j'allais me retrouver en stage en responsabilité et ne pouvais donner plus d'informations sur les élèves auxquels ils allaient écrire. Cela a rendu la situation de communication plus artificielle qu'elle ne l'a été pour les élèves français.

J'ai la plupart du temps observé la classe fonctionner, l'enseignante m'ayant aussi laissé des créneaux pour effectuer mon projet. Ces créneaux pouvaient se libérer à la dernière minute, me contraignant à m'adapter à la situation. Parfois l'enseignante restait avec moi (pour les séances 1,2 et 3) et d'autres fois elle me laissait prendre la classe seule, s'absentant même de l'école, la législation sur la sécurité des élèves différant largement au Sénégal et en France. L'adaptabilité est une facette essentielle du métier d'enseignant et en cela cette expérience aura été très formative, elle a néanmoins généré une certaine tension qui m'a fait accélérer la mise en place du projet, d'autant plus que des jours fériés et grève de dernière minute ont écourté le stage.

En France : Il s'agissait cette fois d'un stage en responsabilité dans une classe de CM2 en ZEP, je n'étais pas le référent à l'année mais je l'étais pour les 3 semaines de la durée du stage. Mon statut était ici celui d'une enseignante, représentante de l'éducation nationale et de « la culture scolaire » pour les élèves. Ceux ci savaient que j'étais allée au Sénégal et les productions sénégalaises sont restées affichées dans la classe pendant toute la durée du stage. Mon statut était donc ambigu puisque je ne suis pas Sénégalaise et ne pouvais donc pas représenter cette culture, je pouvais toutefois leur faire partager ma connaissance du Sénégal puisque j'en revenais. Les élèves

français m'ont posé beaucoup moins de questions sur le Sénégal que les Sénégalais sur la France, ce n'est qu'après la lecture des productions sénégalaises et leur exploitation qu'ils se sont mis à s'interroger sur le Sénégal.

Cette constatation m'a permis d'affiner une de mes hypothèses de recherche : La rencontre avec une personne « authentique » d'une autre culture, dans une réelle situation de communication - les élèves sénégalais et moi pour le Sénégal, les élèves français et les Sénégalais par le biais de leurs productions pour la France – motive les élèves à découvrir cette culture.

1.2 Spécificités des publics rencontrés :

■ Les différents statuts de la langue

Selon M.Verdelhan (1998, « F.L.S. et F.L.E. : deux représentations différentes de la norme », dans *Le français aujourd'hui*, n°124, Paris, AFEF) « *l'enseignement du français s'effectue à travers le monde dans des situations extrêmement variées, généralement regroupées en trois dénominations, souvent condensées en sigles : F.L.M., F.L.E., F.L.S.* » De nombreuses définitions existent, J'ai choisi de sélectionner celles de M.Verdelhan concernant non une collectivité (État ou ethnie) mais les individus :

- **F.L.M.** : français langue maternelle ; langue utilisée dans la famille, celle qui est apprise en premier avec les parents.

- **F.L.E.** : français langue étrangère ; la langue étrangère au milieu familial, la langue non maternelle.

- **F.L.S.** : français langue seconde ; cas particulier de F.L.E. avec des variantes importantes à l'étranger et en France : immigrants installés, enfants nés en France selon leur langue vernaculaire... On parle de F.L.S. autant dans certains pays d'Afrique, comme au Sénégal, où le français est encore langue officielle (statut particulier), qu'en France pour certains ENA (Elève Nouvellement Arrivé), après l'étape F.L.E., ou pour des enfants ne parlant jamais français chez eux. Au Sénégal dans le contexte de mon stage on peut parler de « français langue de scolarisation » en association ou en juxtaposition avec la langue maternelle (M.Verdelhan, 2002), qui au Sénégal peut être différente d'un élève à l'autre selon son origine ethnique. Le F.L.S. renvoie à « *un environnement partiellement francophone, même si cet environnement se*

réduit à l'école, comme dans le cas des établissements bilingues francophones, au Vietnam par exemple ou en Europe de l'Est » .

■ **Classe de CM1 au Sénégal**

L'école **Masse Massaer Niame 2** nous a accueillies pour ces 3 semaines de stage. Elle se situe dans un quartier de Dakar relativement privilégié et ne peut donc constituer un élément objectif de compréhension de l'enseignement au Sénégal. En effet les classes de notre école avaient des effectifs relativement peu élevés, avoisinant la quarantaine d'enfants. Dans d'autres quartiers, les effectifs peuvent atteindre les 100 élèves par classe (surtout dans les banlieues de Dakar) et certaines écoles ont donc adopté un dédoublement des classes : un groupe d'élèves vient en classe le matin et le second groupe l'après midi...

Melle **Nguene FALL** est l'institutrice qui m'a reçue dans sa classe de CM1 de 36 élèves, une enseignante moderne et motivée qui participe à un programme de formation aux droits de l'homme organisé par l'UNESCO. Je suis surprise en entrant dans sa classe de voir les tables disposées en groupe et non de manière frontale comme dans toutes les autres classes de l'école ; elle m'explique qu'elle a choisi cette disposition pour que les élèves puissent travailler ensemble en mathématiques. Je m'apercevrai ensuite que le travail de groupe est néanmoins difficile à mettre en place, les élèves n'ayant pas vraiment l'habitude de coopérer dans un projet commun.

La langue française a, au Sénégal, un statut de langue seconde et de langue de scolarisation. C'est la langue du prestige et de la promotion sociale (Verdelhan, 2002), le phrasé est très académique et la langue évolue différemment du français tel qu'il se parle en France. Un Sénégalais qui réussit est un Sénégalais qui parle le français. Les élèves, ne parlant pas tous couramment le français (la plupart des Sénégalais parlent aussi le wolof, dialecte de l'ethnie dominante) encore au cm1, évoluent néanmoins dans un environnement où la langue française est largement utilisée. Les élèves se retrouvent dans une situation de diglossie où l'utilisation du français et du wolof intervient dans des contextes différents. La diglossie est un terme défini par FERGUSON ("Diglossia" paru dans la revue *Word* en 1959) qui permet de caractériser les situations de communication de sociétés qui recourent à deux

codes distincts (deux variétés de langue ou deux langues) pour les échanges quotidiens : certaines circonstances impliquent l'usage de l'un des codes (langue A) à l'exclusion de l'autre (langue B), qui, de façon complémentaire, ne peut servir que dans les situations dans lesquelles la première langue est exclue. Cette définition comporte bien des variations. Il faut souligner que si la plupart des sociétés connaissent d'une certaine façon des situations de diglossie (en France métropolitaine, on peut noter que s'opposent le français utilisé dans les échanges entre amis, pour les courses dans les magasins et le français du cours universitaire ou de la conférence publique), on utilise préférentiellement ce terme pour désigner les sociétés où l'opposition est particulièrement marquée, et souvent renforcée par le recours à deux termes distincts pour désigner les variétés en usage (français, langue officielle / wolof, parlé par tous ; langue standard / patois, français/créole dans la plupart des territoires créolophones). Généralement ces situations sont des situations de conflit entre les langues, l'une des langues (celle qui est utilisée dans les situations de communication considérées comme nobles : écriture, usage formel...) étant alors appelée variété "haute", par opposition à l'autre (celle qui est utilisée dans des circonstances plus familières : conversations entre proches...), considérée comme "basse". C'est à propos de cette seconde variété qu'on entend les locuteurs parfois s'interroger pour savoir s'il s'agit d'une véritable langue.

■ Classe de CM2 en France

L'école Léopold SEDAR SENGHOR où j'ai effectué mon second stage en responsabilité, se situe en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) à la mosson. La plupart des élèves de l'école sont d'origines étrangères avec une majorité de Marocains (voir production d'élève sur les nationalités de la classe en annexe n° 6 p 77 et 78) et sont pour certains en difficultés sociales et scolaires. La classe, comptant 24 élèves, n'était pas une classe « difficile », on ne peut toutefois comparer le comportement des enfants avec celui des sénégalais, très disciplinés et soumis à l'autorité du maître. Il y avait un ENA dans la classe, un Marocain, pour lui le français avait un statut de langue étrangère et l'entrée par la culture et la communication s'est avéré un fort élément de motivation chez cet enfant. Dans les autres situations de production d'écrit il ne s'investissait

guère, mais comme le démontre sa production (annexe n°6 p 89) sur laquelle il a travaillé avec un autre enfant (dont les parents ne parlent pas français), il a su trier des informations pertinentes et rédiger un texte dans un français à peu près correct et cela en y prenant du plaisir (très concentré, restait pendant les récréés, longueur du texte...). Pour ces enfants des banlieues dites « difficiles », la situation de diglossie revêt deux formes distinctes: Opposition français/ langue maternelle et une opposition français courant / français familier (langage des cités). La difficulté est double et une des priorités d'apprentissage est donc, comme le stipule les programmes de l'école primaire de 2002, la maîtrise de la langue et plus particulièrement de la langue écrite qui est une condition sine qua non d'une bonne liaison avec le collège et la 6ème.

1.3 Finalités du projet :

■ La pédagogie de projet

La pédagogie de projet est caractérisée par la réalisation de projets proposés à l'enfant ou suggérés par celui-ci. Un projet vise un objectif de formation fondamentale qui doit naître des besoins de l'élève et rejoindre ses préoccupations. Une condition essentielle de l'application de la pédagogie de projet en classe consiste à ce que l'élève puisse acquérir des savoirs dont il va se servir pour mener à bien le projet. Une des fonctions du projet est de donner du sens aux apprentissages en finalisant par l'amont . Les enseignements viendront le plus souvent répondre aux questions que l'élève se pose. Leur apprentissage se révèle ainsi tout à fait pertinente : l'enfant peut lui-même expliquer le pourquoi de leur étude. Durant le second stage, nous avons ainsi travaillé en histoire sur le colonialisme, en géographie sur la France dans le monde et la francophonie (voir organigramme p 35), thèmes qui avaient questionné les élèves suite à la lecture des productions sénégalaises.

Défini en quelques mots, le projet constitue une situation d'apprentissage authentique, c'est-à-dire qui soit porteuse de sens pour l'élève et qui ait une portée réelle, au cours de laquelle l'élève est amené à développer diverses compétences. J'ai choisi la correspondance comme moyen de rendre le projet sur la culture et l'écriture opérationnel. La correspondance apparaît donc non

comme une fin en soi mais plutôt comme un chemin choisi, une pratique utilisée avec une finalité bien particulière. La mise en projet, au sens de se projeter, d'aller en avant, permet à tous les partenaires concernés de s'impliquer dans une dynamique de groupe. Ne connaissant pas les élèves de la classe avant le stage, il était important pour moi de trouver un moyen de rapidement « briser » la glace afin qu'une dynamique de classe se mette en place et que nous puissions nous mettre au travail. Le projet de correspondance s'est révélé être un bon moyen d'y parvenir en motivant les élèves.

■ L'enseignant en projet

Pour l'enseignante en formation, et donc en recherche, que je suis, ce projet m'a permis d'expérimenter une autre manière de travailler avec les élèves. Le projet s'est inscrit comme le fil conducteur des apprentissages et, si je l'espère cela a fait sens pour les élèves, il m'a permis d'assurer une cohérence dans les apprentissages.

Dans un projet de correspondance classique, c'est la rencontre de deux projets qui se joue, les deux classes ayant chacun un enseignant respectif avec leurs objectifs personnels. Ayant eu la chance de pouvoir partir en stage de pratique accompagnée au Sénégal, je n'ai pas eu la contrainte de devoir élaborer un projet commun avec un enseignant, ce qui m'aurait obligé à expliciter toutes mes attentes et à faire des compromis. Je pense que cela aurait pu être encore plus positif car en étant seule à décider il est plus difficile pour les enfants de s'appropriier le projet et le faire leur, ce que préconise la pédagogie de projet. Une des critiques principales que je me ferai est d'avoir été trop « tour de contrôle » des apprentissages alors même que je souhaitais m'inscrire dans une pratique professionnelle mettant « l'élève au cœur des apprentissages » avec une conception sous-jacente plus proche du modèle socio-constructiviste que du modèle transmissif... Cependant il est difficile dans la pédagogie de projet de toujours donner l'initiative du projet aux élèves, par ailleurs la contrainte des programmes oblige à faire des choix qui ne sont pas toujours ceux des élèves.

■ L'élève en projet

Les élèves sont d'abord des enfants qui ont un besoin inné de communiquer, qui vivent des passions, qui ont des intérêts personnels et qui veulent satisfaire leur curiosité naturelle. Ils sont donc eux même en projet, les rendre acteurs de leurs apprentissages c'est pouvoir concilier cela avec les exigences scolaires et c'est aussi leur permettre de rentrer dans une dynamique de projet et donc une dynamique de classe.

Les élèves se sont retrouvés dans ce projet non seulement récepteurs mais aussi émetteurs d'informations. Bien que le projet ne provienne pas de leur initiative, ils se sont volontiers impliqués comme l'ont montré leur engouement et les multiples questions qu'ils me posaient à propos de l'autre classe. Ainsi, les élèves montpelliérains collectaient de leur propre chef des informations sur le Sénégal et un élève, karim, a même fait le compte rendu oral d'une émission qu'il avait vu sur le Sénégal sans que je ne lui demande.

La situation de rencontre culturelle dans laquelle je me suis retrouvée en partant en stage à l'étranger s'est avérée riche tant au niveau humain que professionnel. Mon ambition était de partager cette expérience et de la faire vivre d'une autre manière à des classes d'horizons différents. Le dispositif didactique de mise en place d'un projet de correspondance s'est presque imposé de lui-même par le contexte et en réponse à ma problématique liant la culture et la maîtrise de la langue. Mon choix s'est porté sur une classe de ZEP pour le second stage car il me paraissait important que les Sénégalais perçoivent que la France ne peut pas se résumer à la vision erronée qu'ils en ont à travers les médias, ce qui m'avait interpellée la bas. J'ai aussi choisi d'aller en ZEP car en choisissant ce métier, une de mes ambitions était d'aider les élèves des quartiers les moins favorisés. Je partage l'idée de Gérard CHAUX selon laquelle il faut faire des ZEP des « Zones d'Excellence Pédagogique » et non des ghettos scolaires. Selon lui, un des moyens d'arriver à cet objectif est de favoriser l'accès aux apprentissages et non de se focaliser sur « le civisme » ou la « citoyenneté ». J'ai choisi dans ce projet de lier ces deux aspect du métier d'enseignant et je vais tenter d'expliquer ci dessous en quoi un travail autour de la citoyenneté peut également être un moteur pour entrer dans les apprentissages.

II. Apports éducatifs : Vers une éducation à l'interculturel

2.1 Références aux Instructions Officielles

■ éducation civique

« *L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine n'est donc pas lié à un enseignement, mais à tous.* » Dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire de 2002, l'éducation civique, ainsi que la maîtrise de la langue apparaissent comme des domaines transversaux.

« *L'éducation civique (...) le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées.* », et ce sont ces trois derniers points qui me semble résumer ce que doivent être les finalités de l'éducation civique à l'école aujourd'hui :

- la liberté et l'épanouissement personnel, et donc la reconnaissance de la diversité (culture personnelle)
- la cohésion sociale (culture nationale)
- la poursuite de l'égalité et de l'équité (culture universelle)

L'enseignement de l'éducation civique a largement évolué au fil des programmes. Cette évolution est flagrante dans l'usage même des termes pour l'identifier : on est passé de « l'instruction civique » à « l'éducation civique », souvent appelée aussi « éducation à la citoyenneté ». Les termes « instruction » et « éducation » ne sont pas neutres ; alors que le premier renvoie à une transmission de savoir donné et ne pouvant être discuté, le second désigne plutôt une volonté de réfléchir sur les questions de la citoyenneté et ne se veut en rien un modèle à appliquer. La finalité principale de « l'instruction civique » , lors de sa création en 1880, était de fonder la République en initiant les enfants - et par leur biais les parents - à la connaissance des institutions, mais aussi des droits et des devoirs de chacun. Il fallait également souder la Nation face à l'Empire allemand. Elle allait être

enseignée d'abord dans les petites classes, puis, après la fin de la seconde guerre mondiale, jusqu'au lycée. Dans les années 1960 elle tombe en désuétude, comme si elle n'était plus utile : les objectifs de Ferry sont atteints, la République est acceptée. De plus, c'est l'époque des Trente Glorieuses, du plein emploi, et ce sont les valeurs de la société de consommation qui priment et semblent même suffire.

Au contraire, dans les années 1980, avec l'apparition du chômage massif et ses conséquences sociales, de l'immigration et de ses interrogations, c'est « l'éducation civique », et non plus l'instruction, qui réapparaît dans les programmes de 1985, sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement. Ce changement de substantif est significatif : en devenant éducation, cet enseignement ne se limite plus à une transmission de savoirs, mais insiste sur la vocation éducative de l'école et sur son ouverture sur l'extérieur.

2.2 Le concept de culture

■ Comment définir la culture ?

Il existe une multitude de définitions et de conceptions différentes de la culture. Selon Gérard CHAUVEAUX (2000), l'idée même de culture renvoie à des champs d'action et de signification séparés, il en distingue cinq :

- Champ ethnologique : « *la culture, c'est l'ensemble des modes de vie, des normes, des façons de faire, de sentir, de penser d'un groupe ou d'une société. On parle de culture quotidienne, de particularisme.* »

- Champ lettré : « *La culture, ce sont les œuvres culturelles, les arts, les lettres et les sciences. On parle de culture cultivée, légitime, savante...* »

- Champ consumériste : « *la culture, c'est le monde des loisirs, de l'industrie « culturelle », de l'animation et de la consommation « culturelles ». On parle de culture de masse, culture jeune, culture yéyé...* »

- Champ socio-politique : « *la culture, c'est une force (une « création ») collective à la fois politique et intellectuelle qui (...) participe au changement des organisations sociales. On parle de culture vivante, de mouvement culturel...* »

- Champ philosophique : « *la culture, c'est le développement et la mise en valeur des capacités intellectuelles (la cognition), l'acte de (se) cultiver, axé sur l'esprit et la raison. On parle de culture humaniste, rationaliste...* »

Parler de « culture de banlieue », « culture française » ou de « culture scolaire » paraît alors incohérent si l'on a pas préalablement indiqué dans quel champ on se situe.

Ainsi Christiane PERREGAUX propose la définition suivante : *« Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres. Le terme culture n'a rien d'une notion figée, statique, déterministe. Quand on dit qu'un enfant provient de telle ou telle culture, donc qu'il devrait avoir tel ou tel comportement, on lui dénie le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture. On le fige dans une représentation stéréotypée que nous avons nous-même de sa culture. La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu. Pour permettre la mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes culture et identité comme des notions plurielles, évolutives. »* C'est dans cette conception que doit être entendue le terme de culture que j'utiliserai tout au long de ce mémoire.

■ **Quelles conceptions de la culture véhiculées par le projet ?**

Lorsque j'ai commencé à préparer le projet, je me suis longuement interrogée sur la notion de culture puisqu'une des finalités de ce projet se voulait une compréhension de cette notion. Je l'avais envisagée dans le sens d'une culture « patrimoine », ensemble des héritages d'une société à relier au champs de la « culture lettrée » et « culture quotidienne » que décrit Gérard CHAUX. Cette conception de la culture s'est avérée opérationnelle au Sénégal pour qui l'éducation civique est encore de « l'instruction civique », au sens où il pouvait être envisagé sous Jules FERRY (voir 2.1). En effet, bien que le Sénégal soit composé d'une multitude d'ethnies différentes, les élèves sénégalais avaient tous une même représentation de la culture sénégalaise. Ainsi les thèmes initialement dégagés par les élèves furent l'histoire et la géographie, la cuisine, la faune et la flore, la musique et la danse, les fêtes traditionnelles, les différentes langues et ethnies. Peu de place était ainsi accordée aux cultures individuelles ou ethniques.

La question s'est posée sous un angle très différent en France. Je m'attendais au début à voir émerger les mêmes thématiques qu'au Sénégal -

qui peuvent apparaître après réflexion comme des « stéréotypes culturels » - et au lieu de cela sont apparus des thèmes comme le sport, la télévision, la démocratie, la diversité culturelle...J'ai demandé à des élèves pour la plupart d'origines étrangères (voir production d'élèves annexe n°4 p 53) de me parler de la « culture française » et certaines réflexions des élèves telles que « mais moi maîtresse je suis pas français, je sais pas » m'ont questionné sur mes propres représentations de la culture et de la culture de ces élèves. Ils n'étaient certes pas d'origine française mais leur culture était pourtant aussi française dans le sens où elle s'était construite en France.

En effet qu'est ce que la « culture arabo-musulmane » pour un fils d'immigré marocain né dans la banlieue montpelliéraine ? Ces jeunes regardent la télévision, écoutent de la musique en langue anglaise, ou française, mangent des hamburgers et rêvent d'avoir une voiture allemande... La culture de ces jeunes franco-marocains n'est pas celle de leurs ancêtres, pas plus que la culture d'un jeune « français de souche » (si une telle expression a vraiment du sens ce dont je doute) n'est celle de ses grand parents. Il faut prendre garde à ne pas imposer au jeune, au nom de la différence culturelle et de l'origine, une culture de ses ancêtres dont il est encore plus éloigné que de la culture dominante, « *de ne pas lui imposer une culture morte – morte parce qu'elle n'exprime plus le sens de ce que le jeune vit aujourd'hui* » (Bernard CHARLOT, 2002). Ainsi lorsque pendant la première séance les enfants ont commencé par me citer des émissions de télévision (affaires de familles, star academy...), ma représentation de la culture en a été fortement ébranlée, me situant plutôt dans une conception de la culture plus proche de « la culture dominante ». J'ai toutefois accepté sans rien dire les propositions des élèves et réprimé mes attentes afin de ne pas influencer les choix des élèves et rester dans une démarche d'étayage et non de transmission. Les préoccupations des élèves et ce qui faisait sens pour eux dans le concept de culture n'étaient pas la même chose que pour moi et il me fallait l'accepter. Les productions des élèves se sont donc plus largement orientées vers le sport (pas toutes mais presque) et peu ont concerné une culture plus « académique » comme ce fut le cas au Sénégal. Il m'a semblé important de ne pas leur imposer mes choix afin de rester dans une conception proche de celle de Christiane PERREGAUX (voir en 2.2) et ainsi de ne pas m'inscrire dans une démarche contraire à la

démarche interculturelle, c'est à dire en n'acceptant pas non plus tous les « particularismes culturels ».

Dans cette perspective, mettre la culture au cœur de « l'école populaire » et de l'enseignement dans les banlieues ce n'est pas être indifférent aux « particularismes culturels », c'est donner à chacun la capacité de dépasser la particularité de son point de vue, de voir autrement et de plus haut ; c'est permettre de résister à l'enfermement et aux pièges de son particularisme, de se délivrer de l'adhésion immédiate au vécu et au ressenti, « *c'est considéré la spécificité culturelle ou la culture d'origine non pas comme un obstacle ou inversement comme un point de fixation, mais comme **un point de départ de l'activité culturelle-intellectuelle*** » (CHAUVEAUX, 2002). Ainsi alors que Hicham, me demandait s'il pouvait choisir comme sujet le Maroc, je lui ai répondu qu'il le pouvait, mais à la condition de le relier à la culture française. Il a donc choisi de travailler sur la biographie de Youssef HADJI (annexe n°6 p 89) un footballeur marocain qui joue dans l'équipe de Bastia. En effet c'est aussi cela la culture française, une pluralité de cultures en interaction avec une tradition d'accueil des populations étrangères et donc de leurs cultures respectives. Je ne pouvais pas accepter que chaque enfant se mette à parler seulement de sa culture individuelle puisque le but de mon projet était aussi de fédérer les élèves autour d'une culture commune, faite d'interaction de cultures agissant et faisant évoluer chacune d'entre elle. La culture à l'école doit intégrer les apports de la « culture ouvrière » et des « cultures d'origines » à la « raison » et à « l'universel ». En effet c'est en recherchant et en reconnaissant l'universel dans chaque culture que l'on peut à la fois enrichir la culture scolaire et favoriser la réussite (c'est à dire le développement culturel-intellectuel d'après Gérard CHAUVEAUX) des élèves de milieux populaires.

2.3 Vers une éducation à l'interculturel

■ L'éducation entre la nature et la culture

Dans son livre « La philosophie de l'éducation », Olivier REBOUL écrit « *tout ce que l'humanité a mis de millénaires à conquérir est « culturel », non naturel, autrement dit se transmet non par l'hérédité mais par l'éducation.* »

L'homme serait un animal « né avant terme », un être inachevé et doit donc tout apprendre et, tant qu'il apprend, dépendre des autres, les adultes. L'homme, contrairement à l'animal, doit devenir ce qu'il doit être, ce qui lui permet d'aller beaucoup plus loin que l'animal. Alors peut-on parler de « nature humaine » ? Oui, selon Olivier REBOUL, et cette nature humaine est universelle, elle consiste précisément en la possibilité d'apprendre. Eduquer n'est pas perçu ici comme la fabrication d'adulte selon un modèle, mais plutôt comme la libération en chaque homme de ce qui l'empêche d'être lui-même, lui permettre de s'accomplir selon son « génie » singulier.

■ l'universel et le particulier

Lorsque l'on est enfermé dans sa « bulle culturelle », on vit sa culture comme un évidence, comme un mode de vie naturel, le seul possible. Il faut connaître une autre culture pour se rendre compte de sa propre culture. C'est donc la reconnaissance de la diversité culturelle de l'autre qui valide ma différence comme étant aussi culturelle. Et dans cette double reconnaissance de l'autre et de moi apparaît le fait que nous avons en commun quelque chose de fondamental : nous sommes tous deux des êtres de culture, quelque différentes que soient nos cultures, et non pas des êtres de nature. La culture présente une dimension d'universalité et de singularité qui ne peut être réduite à sa dimension communautaire (CHARLOT, 2002). L'éducation est culture parce qu'elle participe à un processus tridimensionnel : d'humanisation, de socialisation et de singularisation.

Humanisation car « *elle est entrée dans la culture, c'est à dire l'univers des signes, des symboles, de la construction de sens* » (CHARLOT, 2002) ; Socialisation car « *entrer dans la culture n'est possible qu'en entrant dans une culture, celle d'un groupe social déterminé à un moment précis de son histoire* » et singularisation car « *entrer dans la culture, dans une culture me permet de constituer ma culture* » comme dirait VYGOTSKY « *de m'approprier des significations sociales comme sens personnel* ». C'est à « une culture » que font référence les nouveaux programmes de l'école élémentaire de 2002 (p214) en disant que la « *culture doit être obligatoirement partagée par tous les élèves avant la fin de la scolarité primaire.* »

■ démarche interculturelle

Le processus de relation en miroir qu'induit la correspondance scolaire peut contribuer à une vraie éducation de la relation à l'autre. Si l'autre est pris comme un être existant au même titre que moi, je constate certes des différences mais chacun s'interroge et peut dire à l'autre : "*Ta différence m'intéresse puisqu'elle me construit*". Une compréhension et un enrichissement mutuels se mettent alors en place.

Une authentique situation de communication favorise l'éducation du rapport à l'autre sans renforcement des différences mais par la prise en compte des diversités et la reconnaissance de l'autre dans sa spécificité. La correspondance si elle ne s'enferme pas dans des échanges entre deux mondes cloisonnés, multiplie les interactions et développe une attitude d'accueil de l'autre et de tolérance. Elle se présente comme une stratégie éducative pour dépasser les chauvinismes culturels, effacer les barrières de tous ordres et favoriser, à travers les expériences vécues, une véritable éducation interculturelle.

2.4 Ouvrir sa bulle culturelle

■ par la confrontation avec une autre culture

La correspondance scolaire, par une acceptation de l'altérité, de la relation à l'autre, conduit le moi-sujet à sortir de sa bulle culturelle qu'il croyait universelle. La confrontation à l'autre permet de se libérer progressivement de ses conditionnements familiaux et sociaux pour s'ouvrir à une vue plus large des problèmes humains. La connaissance du monde ne passe plus alors seulement par ses propres yeux, son propre filtre, mais aussi par le regard de l'autre. Les heurts consécutifs aux cadres de références différents selon le milieu, l'origine, la culture, deviennent source de réajustements et de réorganisation de son système de valeurs. Avoir un correspondant qui habite une maison très différente de la mienne, dont les parents exercent des professions différentes, qui se réfère à une religion différente, fait prendre conscience à l'enfant de la relativité de certaines données qu'il croyait intangibles. Dans la correspondance scolaire, les enfants sont amenés à

découvrir d'autres modes de vie, coutumes ou valeurs qui ne sont pas les leurs. Ils se trouvent confrontés à des différences de cultures régionales, de cultures professionnelles, de cultures familiales ou de classes sociales. Le contact établi avec le monde extérieur, par l'intermédiaire de la vie d'une autre classe, vient briser cette bulle culturelle et ouvre sur d'autres normes, d'autres champs de références.

■ La décentration

Par la technique de la correspondance scolaire, l'école éduque à la faculté de décentration. L'autre se trouve introduit non en tant qu'objet d'étude ou d'analyse mais en tant que sujet. En ce sens, l'altérité est constitutive pour l'un et pour l'autre d'un sentiment d'identité. Ce que l'autre pense de moi me façonne et réciproquement, on interroge l'autre, il m'interroge, on s'interroge sur soi-même et on bouscule sa vision unique de la réalité toujours entachée de subjectivité.

L'acte d'écrire en soi constitue un acte de décentration puisque le destinataire n'est pas présent et ne recevra pas le message directement comme dans une conversation orale. Ecrire sur un sujet que l'autre ne connaît pas du tout exerce encore plus à la faculté de décentration.

Ainsi prenons le cas du groupe qui a travaillé sur le rugby (annexe n°6 p 79 à 81), sachant que cette situation s'est présentée pour presque tous les groupes. Leur premier texte était très intéressant et bien écrit mais s'adressait en fait à des lecteurs connaissant déjà le rugby. Les élèves étant en plein cycle rugby, leur connaissance du jeu était assez étendue. Il leur était donc encore plus difficile d'expliquer ce jeu à des élèves sénégalais - qui eux ne devaient pas connaître jusqu'à l'existence de ce sport - sans rester dans l'implicite. Lors de la réécriture j'ai essayé de leur faire comprendre que les sénégalais ne connaissent peut être même pas la forme du ballon et qu'il était important qu'à chaque fois qu'ils parlaient de quelque chose, ils s'interrogent sur leur manière de l'expliquer. Cela les a obligés à se décentrer afin de se mettre dans la position de quelqu'un qui ne connaît pas ce sport, alors qu'en réalité ils le connaissent très bien. Cette compétence de décentration a été plus développée pour les groupes qui travaillaient sur des sujets qu'ils maîtrisaient déjà (sports..) que dans les groupes qui découvraient le sujet (« la tour Eiffel »,

« les astronautes français ») et qui étaient par cela placés dans la posture des sénégalais qui ne connaissaient pas non plus le sujet traité.

■ l'évolution des représentations

Lors de la première séance au Sénégal, j'ai écrit « SENEGAL » au tableau et les élèves devaient me citer des mots ou expressions « typiquement sénégalaise ». Au début les élèves me disaient par exemple « maison » ou « village ». J'essayais de leur faire comprendre que je voulais des éléments « typiques » et pour me faire bien comprendre, je leur ai dit « des choses que vous pensez qui n'existent pas en France par exemple ». J'ai donc entamé le travail par la « différence » entre nos deux cultures, mais cette entrée s'est révélée pertinente dans le sens où les élèves m'ont ensuite posé maintes questions pour savoir si telle fleur ou tel animal (...) existaient en France. C'est lors de cette séance que je me suis rendue compte des représentations erronées qu'avaient les élèves de la France. Ainsi les enfants venaient me demander s'il y avait des villages en France, des moutons, des champs. Ils furent extrêmement surpris que je leur réponde oui autant que je fus surprise de leurs questions ! L'entrée par la différence culturelle s'est donc révélée intéressante puisqu'elle a simultanément permis de travailler sur les ressemblances et les différences, sur ce que chacune des deux cultures avaient d'universel et de particulier.

Pour mener à bien une réelle évolution des représentations, la correspondance doit s'effectuer sur le long terme, au moins sur une année scolaire intégrale. Je n'ai pu organiser un tel projet n'étant pas l'enseignant titulaire des classes citées. Les titulaires souhaitent continuer la correspondance et j'espère que cela se fera pour qu'une réelle discussion entre les deux classes se mette en place et puisse jouer sur l'évolution des représentations des élèves. Je pense qu'en recevant les productions des élèves français les sénégalais seront étonnés d'apprendre la diversité des origines des élèves de la classe. Ils seront aussi certainement étonnés en apprenant que la France ne compte pas que des villes mais aussi des villages et que la France et les Français ne peuvent être réduits à l'image véhiculée par les médias. Ce travail d'évolution des représentations ne pourra être effectif pour les élèves français qu'à partir du moment où ils recevront d'autres lettres,

montrant que l'Afrique ne peut pas être assimilée seulement à la misère et la brousse, travail qui s'est amorcé mais qui doit continuer pour faire changer les stéréotypes.

Mon ambition en travaillant sur la citoyenneté n'était pas de faire de « petits sauvages » des « citoyens ». Trop souvent en ZEP on insiste sur la notion de citoyenneté - souvent confondu avec civisme – et on en oublie les apprentissages. Mon objectif en réalisant ce projet n'était donc pas de « prévenir la violence » comme on peut l'entendre lorsque l'on aborde le thème de la citoyenneté, mais de favoriser l'accès aux apprentissages par l'acquisition d'un comportement citoyen, c'est à dire former des citoyens « éclairés » et capable de se servir de leur raison pour faire face aux choix de la vie. La mission de l'école est avant tout d'assurer les apprentissages, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux . J'ai donc souhaité mettre les élèves au travail et cela sans distinction de classes sociales ou de nationalités – « sans distinction » ne signifiant pas « sans en tenir compte ». Mes objectifs auraient été les mêmes dans une commune rurale ou dans une école plus « favorisée ». L'entrée par la culture m'a semblé intéressante car elle caractérise ce qui fait l'école : à quoi sert l'école si ce n'est à faire acquérir une « culture commune », ciment de la nation, que chacun fait sienne en la confrontant à sa culture ?

Pour assurer les apprentissages et l'acquisition d'une culture commune, l'école se doit d'enseigner en priorité ce qui est en premier partagé par tous les français : la langue française. Le ministère de par les nouveaux programmes de l'école élémentaire de 2002 insiste également sur cette priorité.

III. Apports pédagogiques : Apprentissages et maîtrise de la langue française.

3.1 Références aux Instructions Officielles

■ Maîtrise du langage et de la langue française : un domaine transversal.

« *La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire.* » En effet, si l'on ne maîtrise pas la langue, aucun apprentissage n'est possible. « *Les élèves apprennent à lire [à dire et à écrire] dans toutes les disciplines* ». Le français est utilisé aussi bien en littérature qu'en mathématiques, en histoire aussi bien qu'en sciences. La langue est donc au service des disciplines : c'est par elle que passe le dialogue didactique, c'est un outil majeur de communication dans la classe. Mais ce qui innove, c'est la place des disciplines dans l'acquisition toujours plus efficiente de la maîtrise de la langue. Afin d'assurer des apprentissages un tant soit peu contextualisés, il apparaît logique d'accorder une place de choix au français. La maîtrise de la langue française au cycle des approfondissements consiste en un prolongement des activités menées au cycle précédent. L'élève est amené à découvrir et à produire des textes de nature et concernant des matières diverses. C'est par elle que se construisent les « *multiples facettes d'une culture* ». Au cycle 3, même si on accorde une place privilégiée à la littérature, « *l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture sont d'abord rattachés aux grands domaines disciplinaires* ».

■ La production de texte

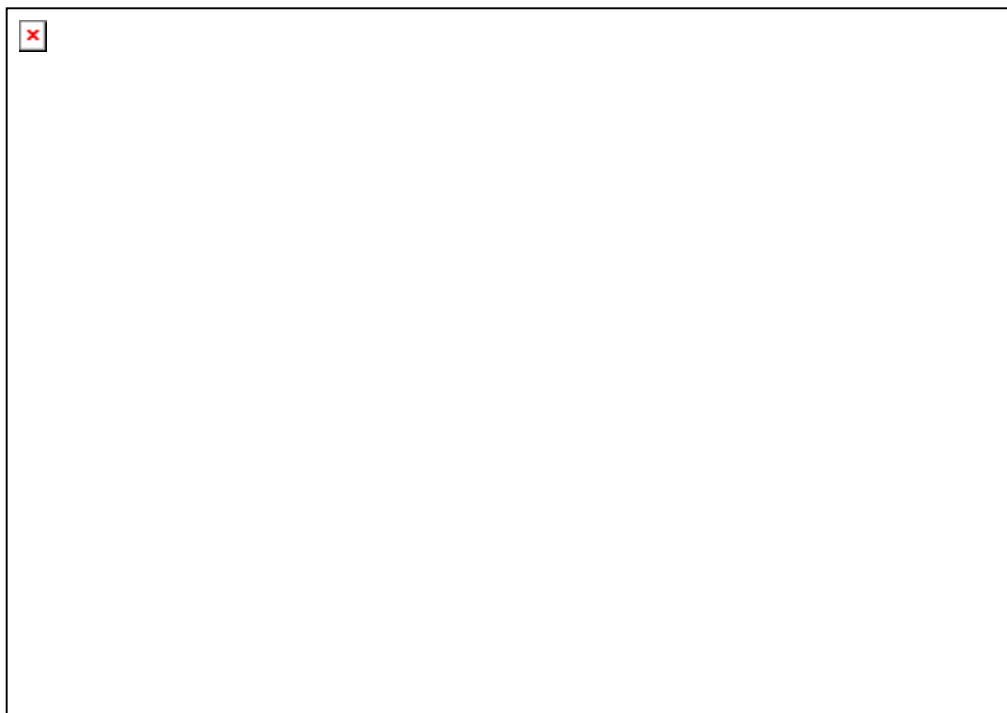
Les programmes définissent ainsi les compétences devant être acquises en fin de cycle 3: « *Elaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, lexicales et de présentation.* »

Les programmes se réfèrent explicitement aux théories décrivant le processus rédactionnel (voir 3.3), en insistant particulièrement sur la révision et la réécriture : « *La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de texte sur leur propre brouillon ou sur ceux de leur camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe.* »

3.2 La production d'écrit

■ Un processus de mise en texte

Modèle explicatif de la production de texte (Claudine GARCIA-DEBANC paru dans le n°49 de la revue *Pratiques*, 1986)



Dans « la maîtrise de la langue à l'école » p.83, il est explicitement fait référence au modèle du processus rédactionnel décrit par Claudine GARCIA-DEBANC: « *D'une manière générale, on peut privilégier l'une des deux composantes essentielles de l'activité rédactionnelle : tantôt l'organisation du texte (sa planification), tantôt le travail d'écriture proprement dit (la mise en*

mots). » Le modèle de Claudine GARCIA-DEBANC vise à rendre compte des diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte.

- Les opérations de **planification** : elles consistent à définir le but du texte (pour qui ? Pourquoi ? Pourquoi faire ?) et à établir un plan d'ensemble de la production escomptée.
- Les opérations de **mise en texte** : Ce sont les activités liées à la rédaction proprement dite : comment commencer ? Dans quels ordre présenter les informations ?
- Les opérations de **révision** : il s'agit d'une relecture critique et de la mise au point du texte. Le rédacteur se décentre de l'écrit réalisé pour le comparer à l'image de l'écrit idéal tel qu'il voudrait l'obtenir et effectue des modifications locales (orthographe...) ou plus globales (déplacements de blocs, ajouts...).

Ces opérations sont itératives et variables selon les rédacteurs. La simultanéité des opérations à gérer explique la difficulté des tâches d'écriture. A l'enseignant donc de prévoir des aides pour permettre aux élèves de mieux gérer les opérations défaillantes, c'est à dire la planification et la révision des textes.

■ **Le modèle théorique confronté à la pratique**

Il a été difficile au Sénégal de réaliser et mettre en place un vrai projet d'écriture ayant eu peu de temps pour réaliser le projet et ne sachant à chaque séance pas si nous allions pouvoir retravailler les productions. La première étape (planification) a donc été écourtée alors qu'elle se justifiait sûrement plus pour les élèves sénégalais – habitués aux « rédactions » et non aux « productions d'écrits » - que pour les français avec qui nous avons plus travaillé cette phase. J'aborderai donc principalement dans ce paragraphe le projet d'écriture réalisé en France.

Les opérations de planification (séance 1, 2, 3 et 4) :

Destinataire : Nos correspondants de la classe de CM1 au Sénégal

Enonciateur : Classe de CM2 en France, Montpellier, Mosson.

But : faire découvrir et partager des éléments de la culture française.

Enjeu : Faire évoluer les représentations des Sénégalais sur la France.

Objet précis de la communication : Présentation de la classe, rugby, handball, football, judo, formule 1, grands sportifs français, monuments français, astronautes français.

Type de texte : Exposé, texte informatif, biographies (différents selon les groupes, ce qui n'a pas permis de travailler la typologie des textes et d'un texte en particulier).

Choix du matériel : Support canson A3 avec une partie texte et une partie illustrations. Productions manuscrites. Un seul exemplaire collectif envoyé au Sénégal et des photocopies de chaque production pour que les élèves gardent des traces écrites de leur travail (le titulaire souhaitait leur faire taper les textes dans un logiciel de traitement de texte pour qu'ils paraissent également dans le journal scolaire).

Lors de la première séance d'écriture proprement dite, j'ai demandé aux élèves d'écrire tout ce qu'ils savaient sur le sujet dont ils voulaient parler et tout ce qu'ils ne savaient pas et pensaient important de savoir. Ils ont ainsi dressé une liste des informations qu'ils devaient aller chercher sur Internet ou à la BCD.

Les opérations de mise en texte :

Lors de la mise en texte, nous sommes souvent revenus sur la planification dans le sens où les élèves se rendaient compte, d'eux même ou suite à une remarque d'un camarade ou de ma part, qu'ils leur manquaient des informations importantes pour leur texte. Les élèves ont d'abord écrit au brouillon par groupe de 3 maximum (certains élèves ont choisi de travailler seul), je n'avais là qu'un rôle d'étayage et essayais dans ces phases de ne pas trop intervenir pour ne pas influencer les élèves. En effet, au Sénégal j'avais remarqué que plus j'allais pour aider les élèves dans leur production et moins les productions étaient authentiques... Par exemple le groupe ayant choisi la

cuisine comme thème avait réalisé un texte très personnel et très intéressant sur une recette de cuisine. Ils ne connaissaient pas le nom de tous les ingrédients, je leur ai conseillé de regarder dans un de leur manuel où j'avais vu cette recette. Une des élève du groupe a décidé de recopier cette recette - alors que je leur avais plusieurs fois répété de ne surtout pas faire cela – et abandonné leur production (annexe n°5 p 68)... Il faut préciser qu'au Sénégal les élèves étaient près d'une quarantaine et qu'il était donc plus difficile d'assurer un étayage de qualité, certains enfants ne parlant presque pas le français et ayant besoin de plus d'aide que d'autres. De plus, on remarque en comparant les deux classes des habitudes de travail en autonomie plus grandes en France qu'au Sénégal où la pédagogie est beaucoup plus dirigiste. Les élèves sénégalais ont certainement été surpris pas mes méthodes de travail et ont pu pour certains s'en trouver déstabilisés, mais ils semblaient pour la plupart très motivés et intéressés. L'enseignante titulaire, Melle FALL, a été très contente de cette expérience et nous avons pu longuement échanger sur les différences au niveau pédagogique dans nos deux pays.

Les opérations de révision :

Les productions ont été retravaillées plusieurs fois – selon les groupes – soit pendant la mise en texte elle-même, soit après. Certains élèves avaient plus besoin de l'approbation ou simplement d'encouragement du maître pendant la rédaction, alors que d'autres ne montraient leur travail qu'à la fin, et supportaient d'ailleurs beaucoup moins les critiques autres qu'orthographiques !

3.3 Donner du sens aux apprentissages et les dynamiser

■ L'écrit, outil de communication

L'enfant écrit, produit pour être lu et, réciproquement, lit les écrits, les productions des autres, des correspondants. Dans cette perspective, l'écrit, considéré par l'enfant comme outil de communication, est valorisé et n'est plus seulement occasion d'évaluation ou de sanction. L'enfant comprend alors qu'il apprend l'orthographe en se mettant en projet d'écrire.

Les différents apprentissages se font dans des situations qui leur donnent sens. Ils ne tournent pas à vide. Leur aspect fonctionnel fait prendre conscience à l'enfant de l'utilité et de l'intérêt, d'apprendre. "*Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher*" (C.Freinet. « L'éducation du travail »). Respecter des règles, des normes admises par tous pour coder et décoder des messages n'est plus considéré comme une contrainte, comme une simple performance scolaire, mais devient une nécessité pour comprendre l'autre et se faire comprendre par lui. Ainsi, à la lecture des productions sénégalaises, certains élèves dirent « *On arrive pas à lire, c'est écrit trop mal et trop petit !!* », je leur fis remarquer que s'ils voulaient être compris des sénégalais, ils devraient s'appliquer et écrire le plus clairement possible.

Le groupe de recherche d'ECOUEEN (« Former des enfants producteurs de textes ») insiste sur l'importance en tant que lecteur et producteur de textes de faire l'expérience « *de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit* ». Il s'agit de montrer que l'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, sous tend des enjeux, permet de communiquer, etc. L'écrit n'intervient pas seulement pour écrire, le lire pour le lire et le dire pour le dire... Ecrire sert à lire, mais aussi à dire, lire sert à écrire et à dire, et dire sert à écrire et lire... Dans cette perspective, il incombe à l'enseignant de dégager les paramètres de la situation de communication avec les élèves, ainsi que les enjeux de communication.

La correspondance s'appuie sur le vécu, sur les besoins des élèves, besoins d'agir, de communiquer, de s'exprimer. C'est un dispositif pédagogique vecteur de l'acquisition et de la maîtrise des savoirs et savoir-faire. Avec elle de nombreuses activités perdent de leur caractère " scolaire " pour devenir "fonctionnelles" :

- Production de textes : Raconter quelque chose qui sera lu conduit à être clair, à soigner son écriture et son orthographe, à structurer son texte, à se décentrer (voir 2.3 « la décentration ») et à rendre explicite ce qui est implicite.

- Observation Réfléchie de la Langue (ORL): L'orthographe, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire n'apparaissent plus comme des activités décousues mais comme des outils qui vont permettre de faciliter la production de texte. On ne peut pas envoyer un brouillon, ce qui permet de

justifier la réécriture qui reste souvent incomprise des élèves. En effet à quoi bon réécrire un texte que l'on juge compréhensible pour soi-même alors qu'il n'y aura pas d'autres lecteurs que soi et l'enseignant ? Mis à part pour obtenir une « bonne note » (la carotte...) l'élève ne juge pas nécessaire de réviser son texte. La situation de correspondance permet de donner du sens à cet acte et de favoriser une motivation intrinsèque.

- Lecture : Les panneaux ont été affichés dans la classe et nous les avons lus et exploités tous ensemble. Pour favoriser une attitude plus active face à ces productions, nous aurions pu organiser un exercice de « lecture-exploration » ou « lecture-investigation » . La situation de lecture dans la pratique s'est déroulé d'une manière très scolaire et traditionnelle et je crois avoir raté un exercice fort motivant et valorisant pour les productions sénégalaises... Les productions réalisées par les élèves français ont également fait l'objet d'une lecture à la classe (sous forme d'exposés) et les questions posées par les autres élèves ont permis de rajouter ou d'explicitier des éléments des textes peu clairs.

- Histoire-géographie : Par la comparaison des deux pays, l'étude de l'histoire et du « folklore » du Sénégal...

- TICE et BCD: La recherche documentaire, la recherche d'image pour illustrer les productions... Alors que les élèves ne travaillaient en TICE avec le titulaire sur des exercices technique, ils ont pu réinvestir ces connaissances dans un but fonctionnel. L'informatique et la BCD apparaissent alors comme des outils au service d'un projet.

■ La correspondance : un outil de médiation

C'est en fonction de sa vision sur les actes d'apprentissages que l'enseignant peut définir son projet pédagogique et se fixer une stratégie pour atteindre des objectifs. Pour Philippe MEIRIEU, "*Le savoir ne s'impose jamais seul, il a besoin de médiations, de mises en situations, d'outils appropriés*". La correspondance offre un dispositif pédagogique de cet ordre. En effet l'enseignant n'apparaît plus dans ce cadre comme le seul détenteur du savoir, mais plutôt comme une personne-ressource responsable de l'étayage. L'élève construit son savoir, grâce à un dispositif proposé par le maître qui offre les conditions propices à l'instauration d'un vrai climat de travail. Cette

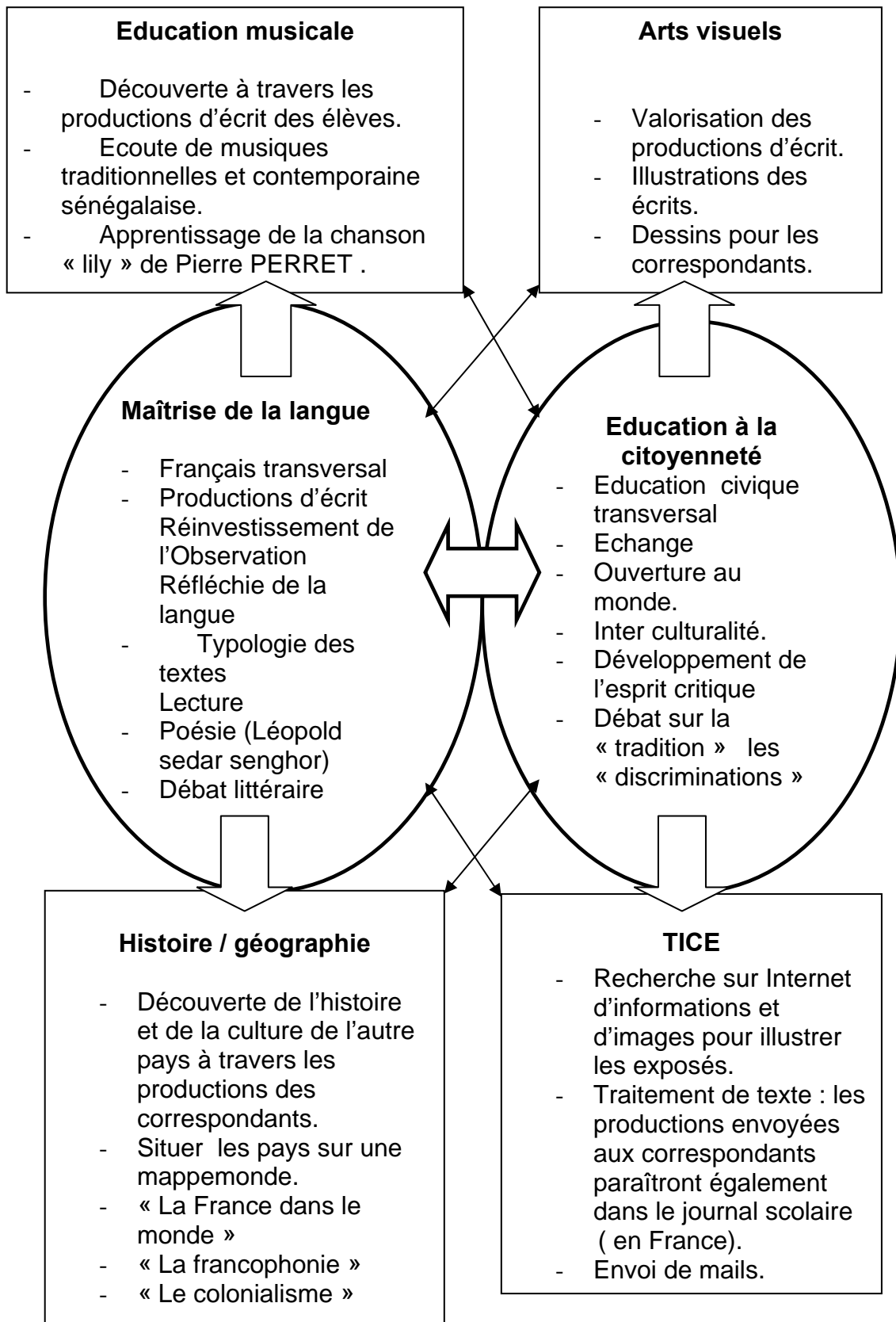
médiatisation du savoir dans la relation maître-élève permet de redonner au savoir sa place centrale et de gérer les processus relationnels. En effet la « toute-puissance », accordée au maître du fait qu'on le considère comme seul détenteur des savoirs, la trop grande place que peut prendre l'affectivité dans sa relation pédagogique comporte des risques de trop forte influence sur ses élèves, voire de fascination, qui peuvent conduire à la recherche de la conformité à ce maître « modèle ». Dans ce cas la motivation pour les apprentissages ne peut exister en dehors de la relation maître-élève, ce qui peut handicaper l'élève dans la suite de ses études. Il ne s'agit pas non plus de nier l'utilité du relationnel qui est un processus utile dans l'acquisition des connaissances, mais de proposer des médiations pour palier aux inconvénients d'une relation duelle et favoriser ainsi une motivation intrinsèque chez l'élève. « *En centrant les élèves sur une production, l'on conduit un référent qui médiatise leur relation à l'adulte* » (MEIRIEU, 1999)

■ Faire des ponts entre les disciplines

L'interdisciplinarité est le caractère de ce qui établit des relations entre plusieurs disciplines. Elle peut être définie comme des échanges, des éclairages réciproques intervenant entre les disciplines présentes à l'école. Ainsi, cette approche met en lumière la nécessité de domaines disciplinaires différents pour la réalisation d'un projet, mais aussi et surtout le besoin de coexistence et d'interrelation entre ces domaines. Elle aboutit donc à une notion de système au sens large. Dans une démarche interdisciplinaire, chaque discipline vient enrichir les autres tout en gardant son identité. Il convient de proposer aux élèves un point de départ commun à plusieurs disciplines qui auront chacune des objectifs spécifiques.

Ainsi, dans le projet mis en place, certaines séquences disciplinaires se sont inscrites comme des éclairages permettant de mieux saisir les productions envoyées par les élèves sénégalais – et d'approfondir le sujet - , d'autres comme des outils permettant de produire des écrits en réponse aux sénégalais.

Organigramme : Interdisciplinarité du projet



- Séances « éclairages » :

- En histoire, les productions des élèves traitaient pour certaines du colonialisme. Dans un souci de cohérence des apprentissages nous avons donc étudié en parallèle le colonialisme, à travers le cas du Sénégal bien sur, mais aussi de l'Algérie.

- En géographie, suite au repérage du Sénégal sur une mappemonde, nous avons travaillé sur les moyens de repérage sur un quadrillage, puis sur un plan pour finaliser par le repérage sur le globe terrestre (méridiens, parallèles...). La dernière semaine du stage était la « semaine de la francophonie », thème que nous avons abordé, en lien bien entendu avec le Sénégal, et qui nous a permis d'aborder les autres pays faisant partis de la francophonie (lié au colonialisme).

- En éducation musicale, les élèves ont découvert des musiques traditionnelles sénégalaises dont les enfants parlaient dans leur production (voir annexe n°5 p 65 à 67), ainsi que des musiques plus contemporaines en lien direct avec les demandes des élèves français (album de hip hop sénégalais). Nous avons également appris une chanson de Pierre PERRET, « Lily », traitant du racisme et abordant des thèmes en lien avec la colonisation.

- Séances « outillage » (activités décrochées) :

- TICE et BCD : La recherche documentaire a permis aux élèves de trouver des informations pour enrichir leurs productions et de les valoriser en y insérant des images, tout en permettant un travail spécifique sur la maîtrise de l'outil informatique.

- Arts visuels : Toujours dans le but de valoriser les productions, les élèves les ont « décorées » et mises en page de façon à ce qu'elles soient les plus soignées et lisibles possible pour les lecteurs. Cette discipline a servi de faire valoir pour les productions et n'a donc pas non plus était travaillé dans sa spécificité.

- ORL : grammaire de texte « le dialogue »(France), orthographe « participe passé et infinitif » (Sénégal) .

Dans un projet , les disciplines viennent en aide à la poursuite du but à atteindre : c'est ce qui permet de les justifier et de leur donner du sens. En les rendant elles aussi « fonctionnelles » et « opérationnelles », on favorise ainsi le transfert des connaissances pour les élèves. Le savoir, au cœur des apprentissages, n'apparaît plus comme statique et figé mais comme étant dynamique, évolutif. Il se rapproche ainsi de la conception de la culture évoquée plus haut et permet aux élèves de se l'approprier car il fait sens pour eux et ne leur apparaît plus comme une mécanique roulant à vide.

Conclusion

« L'on ne peut pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot ».

ALAIN, *Propos II*.

Il est impossible de comprendre une culture si l'on ne comprend pas le concept même de culture. Or la culture est un concept pluriel et dynamique, et il est important que les élèves le comprennent pour arriver à se situer par rapport à cela. La culture est au centre de la civilisation et donc également au cœur de l'école. C'est à l'école qu'incombe la mission de transmettre une « culture commune » qui sera le moyen de s'en émanciper pour se bâtir sa propre culture. Nous l'avons vu la culture est dynamique et évolutive, il faut donc l'enseigner de la même manière, avec une démarche non dogmatique qui permet le doute et donc le questionnement. Une éducation à l'interculturel, en cherchant réellement à faire rentrer en interaction les cultures, se veut un moyen d'enseigner la culture, sans pour autant stigmatiser une culture particulière. Les cultures se nourrissent les unes des autres comme les élèves pratiquant une correspondance « s'apprennent » leurs cultures.

La mise en place d'une correspondance entre la France et l'Afrique s'est révélée être un moteur pour les apprentissages. Les élèves se sont beaucoup impliqués dans le projet et n'ont jamais rechigné à l'idée d'écrire pour leurs correspondants. Le projet a par ailleurs permis de souder plus encore le groupe-classe et d'instaurer un authentique climat de travail dans la classe.

La correspondance ayant été mise en place assez tard dans l'année, les échanges de courrier n'ont pas été nombreux. De plus j'ai dû assumer le rôle de deux professeurs puisque j'ai tantôt été la responsable du projet au Sénégal et tantôt en France. J'essaierai certainement à nouveau de mettre en place une correspondance lorsque je serai titularisée et ne serais responsable que d'une seule classe. Cela me permettra de pallier à ces deux manquements évoqués ci dessus et de mener pleinement la réalisation d'une éducation à l'interculturel qui doit avoir lieu sur du long terme.

Bibliographie

■ Instructions Officielles

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002) : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris, CNDP / XO éditions.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2000) : *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, HACHETTE éducation.

■ Ouvrages :

CHAUVEAU Gérard (2000) : *Comment réussir en ZEP, Vers des zone d'excellence pédagogique*, Paris, RETZ.

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, coordination : JOLIBERT Josette (1998), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, HACHETTE éducation.

MEIRIEU Philippe (1999) : *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF.

REBOUL Olivier (1989) : *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?

■ Articles de périodiques :

R. DASEN P, PERREGAUX C (2000): « Approches interculturelles : acquis et controverses », dans *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* revue *Raisons éducatives*, Genève, DeBoeck Université, p 5 –23.

CHARLOT Bernard (2002) : « Education et cultures », dans *l'école et les cultures*, revue *Ville-école-intégration Enjeux*, n°129, juin 2002, Paris, SCEREN, p.137-145.

LEGENDRE Françoise (2002) : « Diversité culturelle et pratiques pédagogiques », dans *l'école et les cultures*, revue *Ville-école-intégration Enjeux*, n°129, juin 2002, Paris, SCEREN, p 190-204.

VERDELHAN Michelle (1998) : « F.L.S. et F.L.E. : deux représentations différentes de la norme », dans *Le français aujourd'hui*, n°124, Paris, AFEF.

GARCIA-DEBANC Claudine (1986) : « modèle du processus rédactionnel » dans la revue *Pratiques*, n°49, Paris, CRESEF.

ANNEXES

ANNEXE 1 : PHOTOS DE LA CLASSE DE CM1 AU SENEGAL 41

ANNEXE 2 : SEQUENCE AU SENEGAL, FICHES DE PREPARATIONS..... 43

ANNEXE 3 : SEQUENCE EN FRANCE, FICHES DE PREPARATIONS..... 48

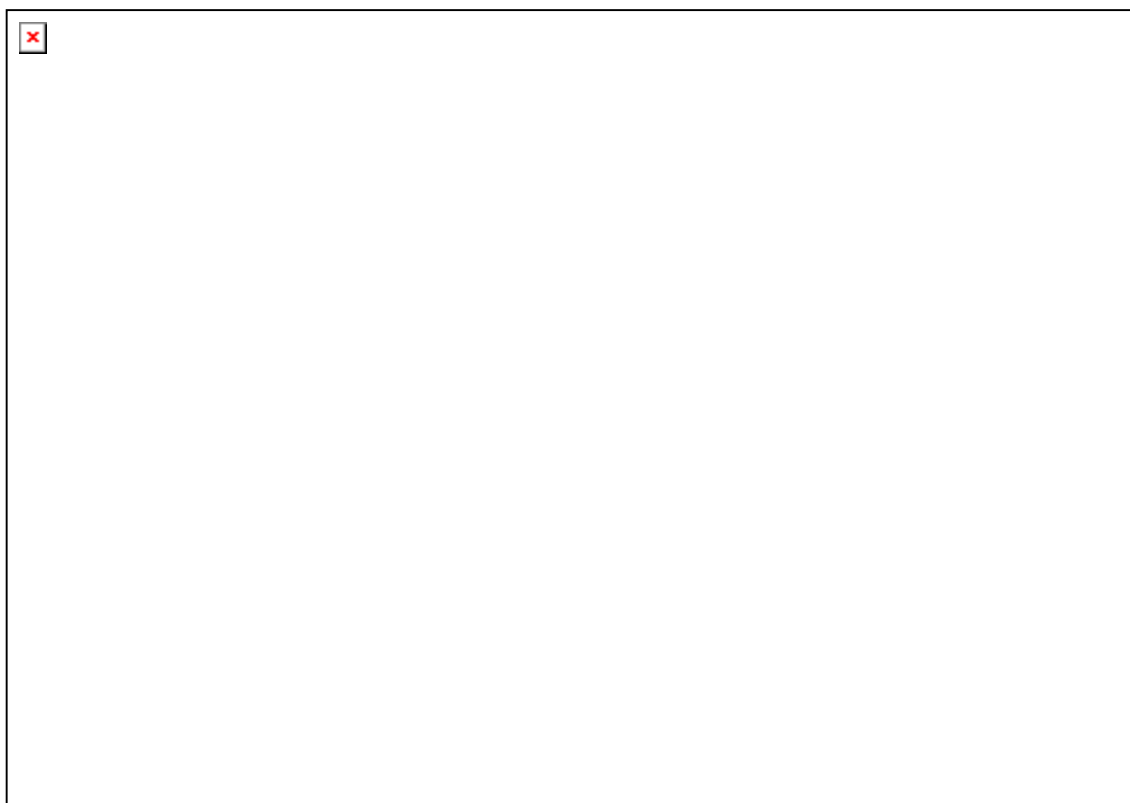
**ANNEXE 4 : TRAVAUX D'ELEVES PRELIMINAIRES A LA PRODUCTION
D'ECRIT 52**

**ANNEXE 5 : PRODUCTION DES ELEVES SENEGALAIS ENVOYEE EN
FRANCE 55**

**ANNEXE 6 : PRODUCTION DES ELEVES FRANÇAIS ENVOYEE AU
SENEGAL 70**

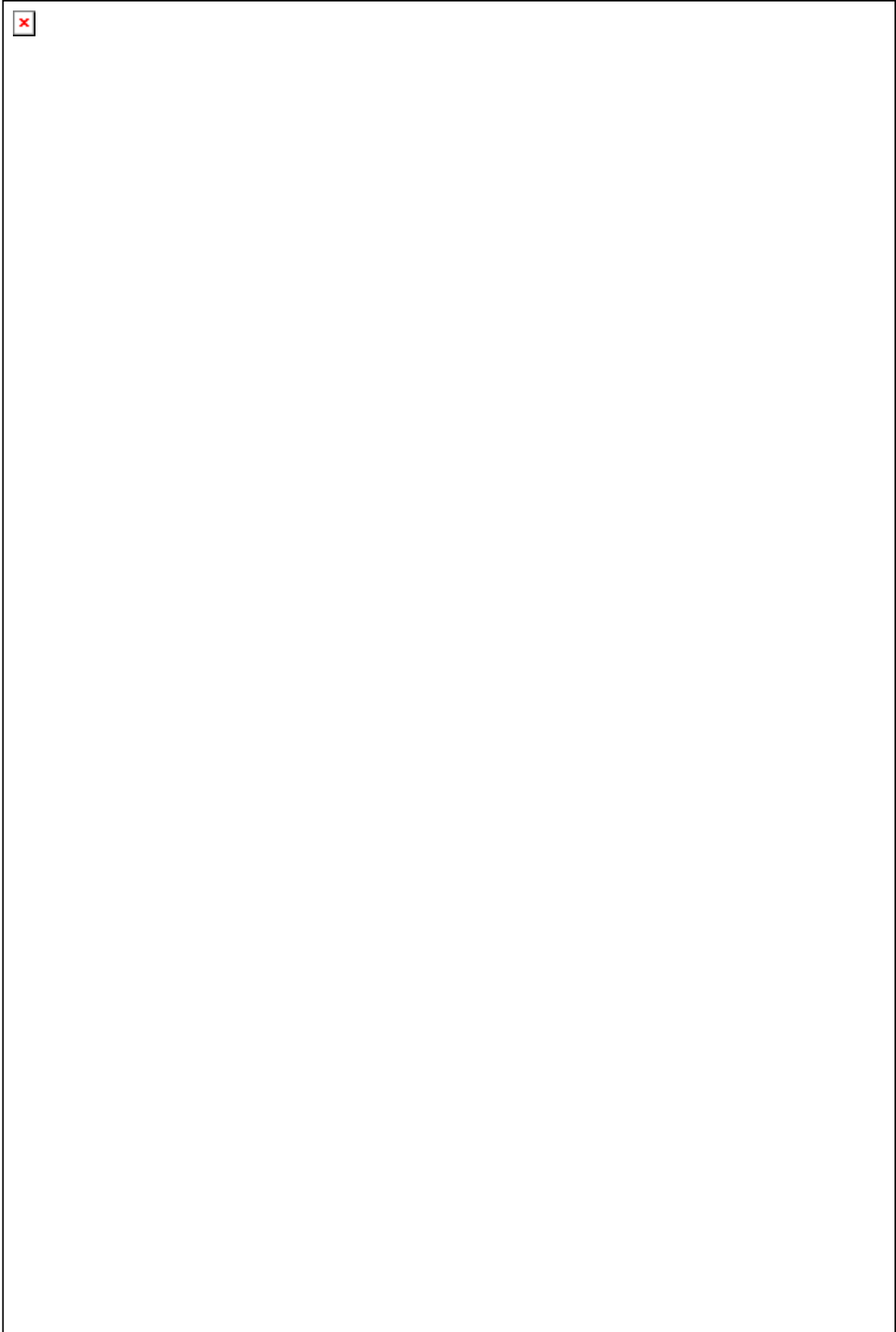
ANNEXE 7 : RAPPORT DE STAGE AU SENEGAL 100

Annexe 1 : Photos de la classe de CM1 au Sénégal



Melle FALL, la titulaire

Disposition des tables en groupe



La classe de cm1

Annexe 2 : Séquence au Sénégal, fiches de préparations

Ecole : Masse Massaer Niam 2, Dakar, Sénégal.		
Domaine : Education à la citoyenneté et maîtrise de la langue.	Date : 18/01/05	Niveau : cm1
Titre : Le concept de culture.	Séance n°: 1	
Objectifs notionnels et méthodologiques: - Faire émerger la notion de culture. - Effectuer un premier tri entre ce qui peut caractériser le Sénégal et ce qui ne suffit pas à le faire. - Prendre la parole devant la classe.		
Matériel : tableau, craies.		
Durée	Organisation matérielle	Déroulement
10 min	Oral-collectif	Présentation du projet de correspondance. Il s'agit de produire un écrit collectif qui rassemblera des productions écrites sur ce que les élèves sénégalais souhaitent faire découvrir aux élèves français de leur culture. Expliquer le projet en oulof grâce à l'aide de l'enseignante pour s'assurer que tout sera le plus clair possible pour les élèves.
20 min	Oral- collectif	« Sénégal » est écrit au centre du tableau en capitale d'imprimerie. Demander aux élèves de dire ce à quoi ils pensent en entendant Sénégal. Orienter les élèves vers ce qui leur semble typiquement sénégalais, que l'on ne trouve pas en France par exemple. Nommer un secrétaire qui va consigner tout cela par écrit. Durant les premières minutes accepter tous les mots puis arrêter et faire le point avec les enfants : « peut-on accepter tel mot ? Pourquoi ? Ou Pourquoi pas ? ». Continuer à partir du moment où les enfants commencent à comprendre que tout ce qu'il y a au Sénégal ne fait pas sa spécificité : émergence de la notion de « typique » et avec elle de « culture ».

Ecole : Masse Massaer Niam 2, Dakar, Sénégal.

Domaine : Education à la citoyenneté et maîtrise de la langue.	Date : 24/01/05	Niveau : cm1
Titre de la séance : Catégorisation	Séance n°: 2	
<p>Objectifs notionnels et méthodologiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que la culture se décline en plusieurs pôles. - Expliquer un mot à quelqu'un qui ne le connaît pas. - Regrouper selon des critères communs des mots ou expressions. - Effectuer un classement. 		
Matériel : tableau, craies.		

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
5 min	Oral	L'élève qui avait été désigné secrétaire en séance 1 est invité à lire à toute la classe tous les mots ou expressions qui avaient été évoqués autour du Sénégal.
10 min	Oral-collectif	Demander aux élèves d'expliquer les mots que je ne connais pas en tant que française. Les élèves seront obligés de faire des efforts pour être clair étant donné que je ne connais réellement pas ce dont ils parlent. Ils seront ainsi placés à l'oral dans la situation dans laquelle ils seront lorsque viendra le moment d'expliquer à l'écrit cela pour des destinataires d'une autre culture que la leur.
15 min	Oral-collectif	Classer les mots et expressions selon leur point commun. Construire avec les élèves un tableau où chaque colonne aura pour titre une des catégories qui auront émergé des discussions préalables.

Ecole : Masse Massaer Niam 2, Dakar, Sénégal.

Domaine : Education à la citoyenneté et maîtrise de la langue.	Date : 25/01/05	Niveau : cm1
Titre de la séance : patrimoine culturel	Séance n°: 3	
Objectifs notionnels et méthodologiques: - Travailler en groupe. - Ecouter les autres et coopérer dans un projet commun.		
Matériel : tableau, craies, feuilles, stylos.		

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
5 min	Oral - collectif	Récapitulatif des séances précédentes par un élève. Rappel de l'objectif principal du projet qui est la correspondance.
15 min	Ecrit travail de groupe	Reprendre le tableau effectué collectivement en petit groupe et le remplir. Un seul tableau par groupe sera demandé pour que les élèves travaillent vraiment « ensemble » et échangent entre eux sur ce qui peut être considéré comme faisant parti de la culture sénégalaise et ce qui ne le peut pas. L'enseignant tourne dans les groupes pour vérifier l'avancée des travaux, répondre aux questions éventuelles des élèves et relancer l'activité.
10 min	Oral	Un rapporteur est désigné dans chaque groupe et expose aux autres groupes ce qu'ils ont trouvé. L'enseignant remplit au fur et à mesure le tableau qui a été reproduit au tableau en ajoutant les propositions de tous les groupes.

Ecole : **Masse Massaer Niam 2, Dakar, Sénégal.**

Domaine : Education à la citoyenneté et maîtrise de la langue.	Date : 26/01/05	Niveau cm1
Titre : Ecriture premier jet.	Séance n°: 4	
Objectifs notionnels et méthodologiques: - Production d'écrit. - travailler en groupe.		
Matériel :		

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
5 min	Oral – collectif	Collectivement, dégager les principaux thèmes à aborder grâce au tableau effectué dans les séances précédentes.
10 min	Oral Groupe thématiques	Les élèves travailleront par groupe selon le thème qu'ils choisiront (cuisine, musique, histoire...). Dans chaque groupe thématique les élèves constitueront de plus petits groupes afin de ne travailler qu'en petit nombre, ces élèves n'étant pas du tout habitués à travailler en groupe.
30 min	Ecrit - petits groupes (2 ou 3 max)	Dans le thème choisi et grâce au tableau effectué précédemment, les petits groupes se mettront d'accord sur un item (un élément de l'une des colonnes du tableau) et devront produire un écrit explicatif dessus.

Ecole : Masse Massaer Niam 2, Dakar, Sénégal.

Domaine : Education à la citoyenneté et maîtrise de la langue.	Date : 27/01/05	Niveau : cm1
Titre de la séance : activités décrochées	Séance n°: 5	
Objectifs notionnels et méthodologiques: - Travailler la langue. - être capable de corriger sa production. - Ecrire avec soin.		
Matériel :		

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
5 min	Oral- collectif	Faire un point sur les erreurs qui sont souvent revenues dans les productions écrites.
25 min	Collectif Puis individuel	Selon les problèmes rencontrés dans les productions, travailler de manière plus pointue sur une notion en particulier qui pourrait aider à la réécriture. (Activité décrochée d'observation réfléchie de la langue).
30 min	Binômes	Réécriture : Faire corriger le plus de tournures possible et de fautes d'orthographe (sans se focaliser dessus) et passer à l'écriture finale sur papier canson. Insister sur le fait que ces écrits sont destinés à être lu par les élèves de ma classe et donc qu'il faut écrire de manière à se faire comprendre...

Ecole : Masse Massaer Niam 2, Dakar, Sénégal.		
Domaine : Arts visuels	Date : 27 /01/05	Niveau : cm1

Titre de la séance : assemblage	Séance n°: 6
Objectifs notionnels et méthodologiques: - Valoriser les productions écrites en les illustrant et en les décorant.	
Matériel : Crayons de couleur, papier canson A3, colle, scotch, feuilles d'arbres et fleurs ramassés par les élèves.	

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
5 min	Oral-collectif	Consignes : « Réaliser de grandes affiches collectives par groupes avec les divers objets naturels que vous avez amenés. »
30 min	Groupes	Conception et réalisation.

Annexe 3 : Séquence en France, fiches de préparations

Ecole : **Léopold SEDAR SENGHOR**

Domaine : Education à la citoyenneté et maîtrise de la langue	Date : 07/03/05	Niveau CM2
Titre de la séance : Représentations initiales		Séance n° 1
Référence aux i.o : « S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde »		
Objectifs notionnels et méthodologiques : - Faire émerger les représentations sur l'Afrique noire et le Sénégal. - Découverte des productions des élèves sénégalais.		
Matériel : Productions des élèves sénégalais.		

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
10 min	Collectif	Les productions des élèves sénégalais sont affichées dans la classe avant l'arrivée des élèves en classe. Explication du projet de correspondance avec une classe de cm1 sénégalaise. Montrer et expliquer les productions affichées. Les élèves seront invités à les consulter quand ils le souhaitent dans la journée, sachant qu'on ne les travaillera pas lors de cette séance. Montrer le Sénégal sur la carte du monde et demander sur quel continent il se trouve.
10 min	Ecrit – individuel	Prise de représentations sur le Sénégal : Demander aux enfants de lister sur une feuille tout ce qu'ils savent du Sénégal et de l'Afrique noire.
15 min	Oral - collectif	Mise en commun des réponses des élèves. Un secrétaire est chargé de tout noter sur une feuille qui sera conservée. En fin de projet, la même activité sera proposée aux élèves et cette feuille permettra de comparer les représentations initiales et finales des élèves sur le Sénégal. A partir des connaissances des élèves sur le Sénégal, définir des thèmes d'exposés que devront réaliser les élèves (en binômes).

Ecole : Léopold SEDAR SENGHOR		
Domaine : Education à la citoyenneté et	Date : 08/03/05	Niveau cm 2

maîtrise de la langue		
Titre de la séance : exploitation productions sénégalaises		Séance n° 2
Référence aux i.o : « être citoyen en France »		
Objectifs notionnels et méthodologiques : - Faire émerger la notion de « culture » et de « patrimoine ». - Effectuer un choix parmi ce qui semble le plus intéressant de faire découvrir de la culture française. - Prendre la parole devant la classe.		
Matériel : Productions des élèves sénégalais.		

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
15 min	Collectif	Lecture des différents textes des élèves.
10 min	Oral – collectif	Questionnement de l'enseignant : Comment l'ensemble est organisé ? Différences et ressemblances avec la France ? Mots inconnus ? De quoi parlent ces écrits ? Faire émerger les notions de « culture » et de « patrimoine ».
15 min	Oral – collectif	Explication de la démarche suivie pour aboutir à ces productions. Comment va t'on s'y prendre pour réaliser un recueil permettant à des enfants qui ne connaissent pas du tout la France de la découvrir au mieux ? Ecrire « France » au tableau et faire lister par les élèves ce qu'ils pensent qu'il faut leur faire découvrir de la culture française. Un secrétaire est chargé de consigner les propositions par écrit.

Ecole : Léopold SEDAR SENGHOR		
Domaine : Education à la citoyenneté et	Date : 08/03/05	Niveau cm2

maîtrise de la langue		
Titre de la séance : classement des idées		Séance n° 3
Référence aux i.o : « être citoyen en France »		
Objectifs notionnels et méthodologiques : - Trier et classer selon des critères communs plusieurs éléments. - Connaissance de la France, de ses valeurs et caractéristiques. - Travailler en groupe.		
Matériel :		

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
10 min	Oral - collectif	Le secrétaire qui avait noté les éléments en séance 2 en fait une lecture à la classe pendant qu'un autre élève les réécrit au tableau.
30 min	Ecrit - groupes de 4	Consigne : « Regrouper ces mots et expressions selon leurs points communs afin d'arriver à un classement par catégorie, vous donnerez ensuite un nom à chaque groupement obtenu. » Les élèves effectuent des regroupements pendant que l'enseignant tourne dans les groupes afin de relancer les élèves en difficultés et contrôler le respect de la consigne. Veiller à bien préciser les règles du travail de groupe avant de commencer...

Ecole : Léopold SEDAR SENGHOR		
Domaine : Education à la citoyenneté et maîtrise de la langue	Date : 23/03/05	Niveau cm2

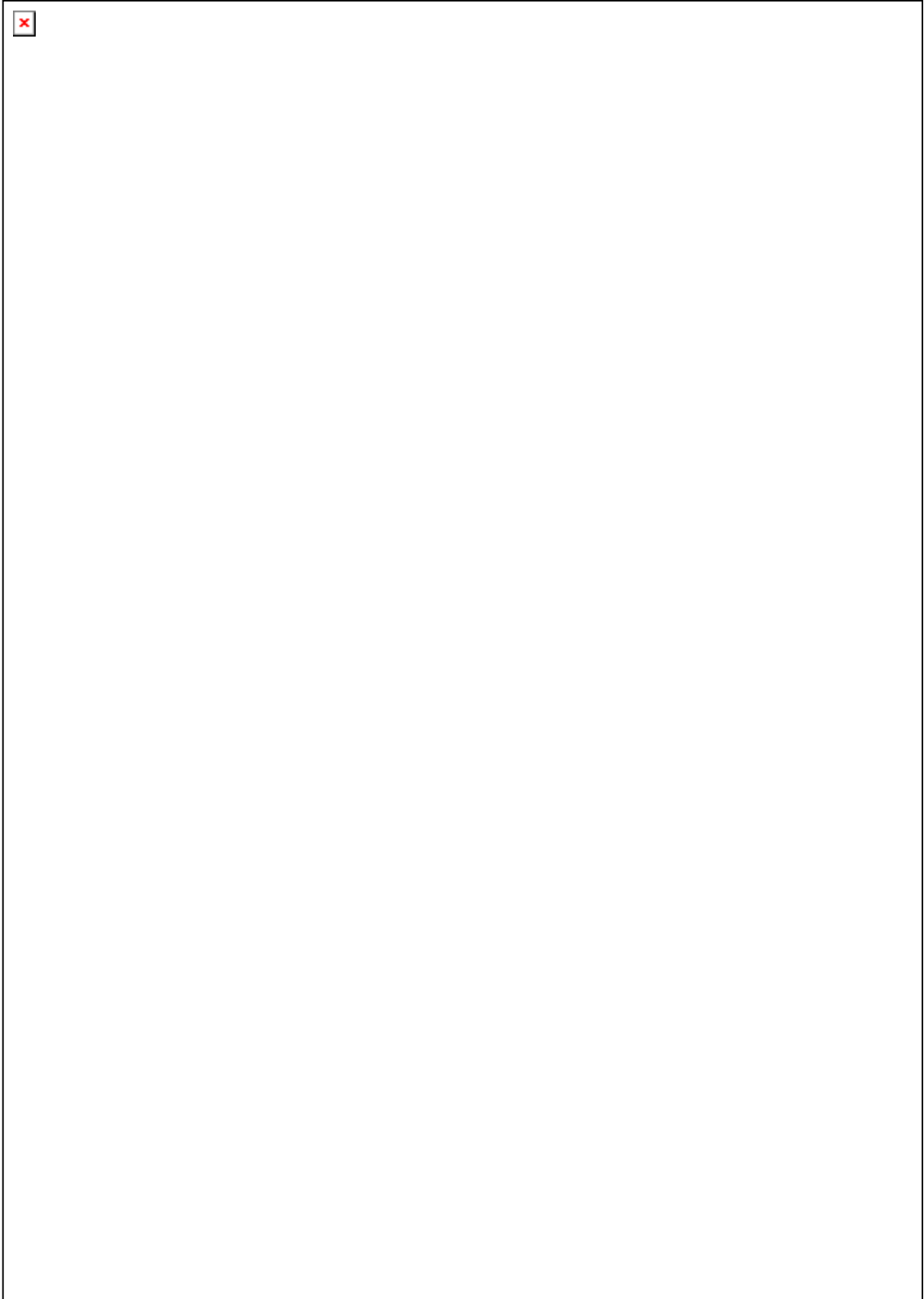
Titre de la séance : Recherche documentaire	Séance n° 5
Référence aux i.o : « lire et comprendre un ouvrage documentaire » « Trouver sur Internet des informations simples, les apprécier de manière critique et les comprendre » « Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia. »	
Objectifs notionnels et méthodologiques : - Synthétiser des informations. - Se documenter sur un sujet et trier les informations selon leur pertinence.	
Matériel : Livres documentaires (BCD) , ordinateurs reliés à internet.	

Durée	Organisation matérielle	Déroulement
1h30	Demi-groupe	Les enfants sont partagés en deux groupes : un groupe en BCD et un groupe en informatique avec l'enseignante. Les élèves passeront 45 min dans chaque salle.
45 min	Binôme	<u>BCD</u> : Trouver des informations dans les ouvrages documentaires en relation avec le thème choisi. L'intervenante pourra leur apporter une aide méthodologique.
45 min	Binôme	<u>Informatique</u> : Collectivement, remplir la fiche de recherche sur internet. Rappeler que l'on doit se tenir à ce que l'on a prévu de chercher sur la fiche et pas autre chose. Collecter des informations sur internet, les rassembler sur le bloc-note et les imprimer. Imprimer des images en rapport avec le thème choisi pour illustrer son exposé.

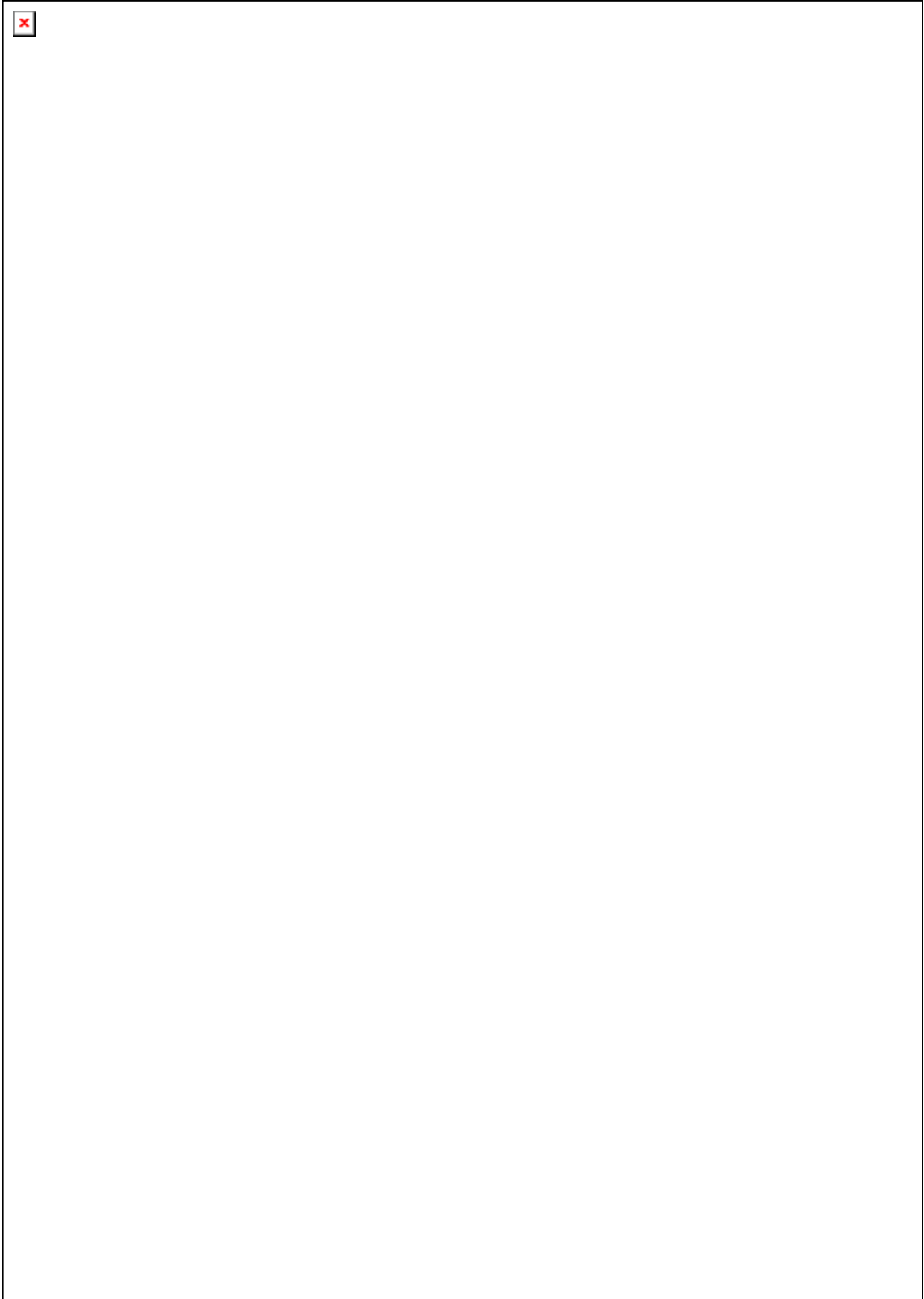
Annexe 4 : Travaux d'élèves préliminaires à la production d'écrit

En France





Au Sénégal





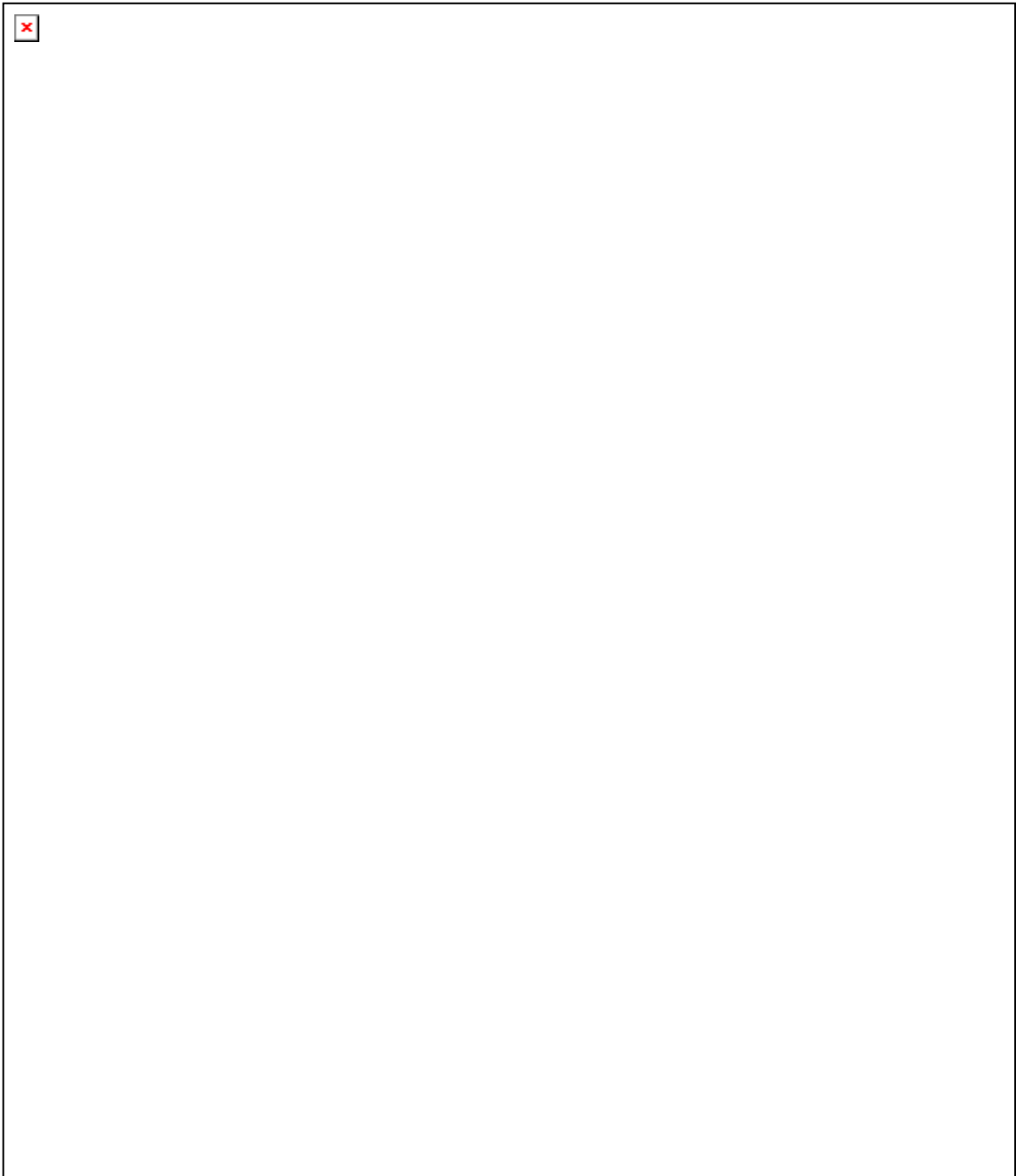


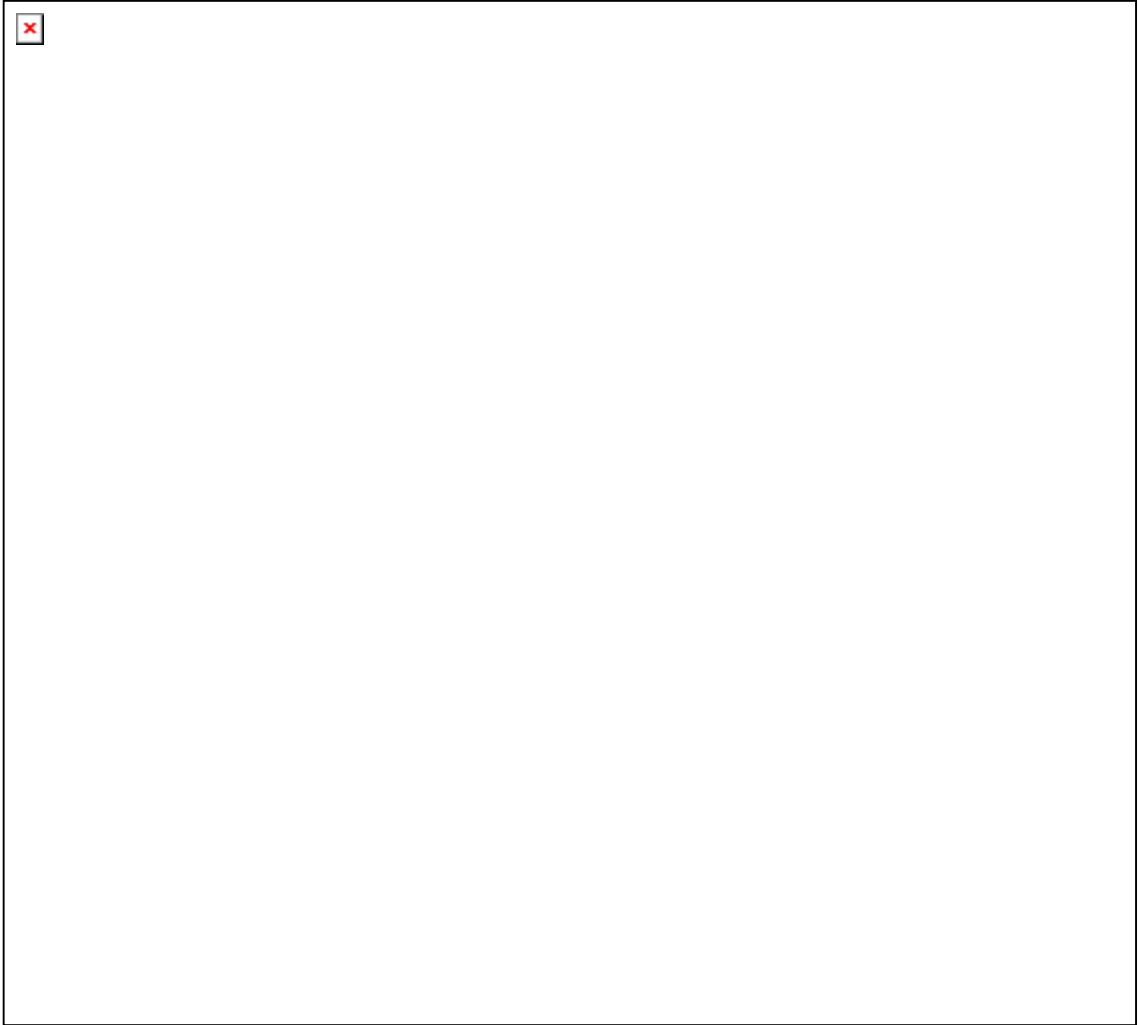


















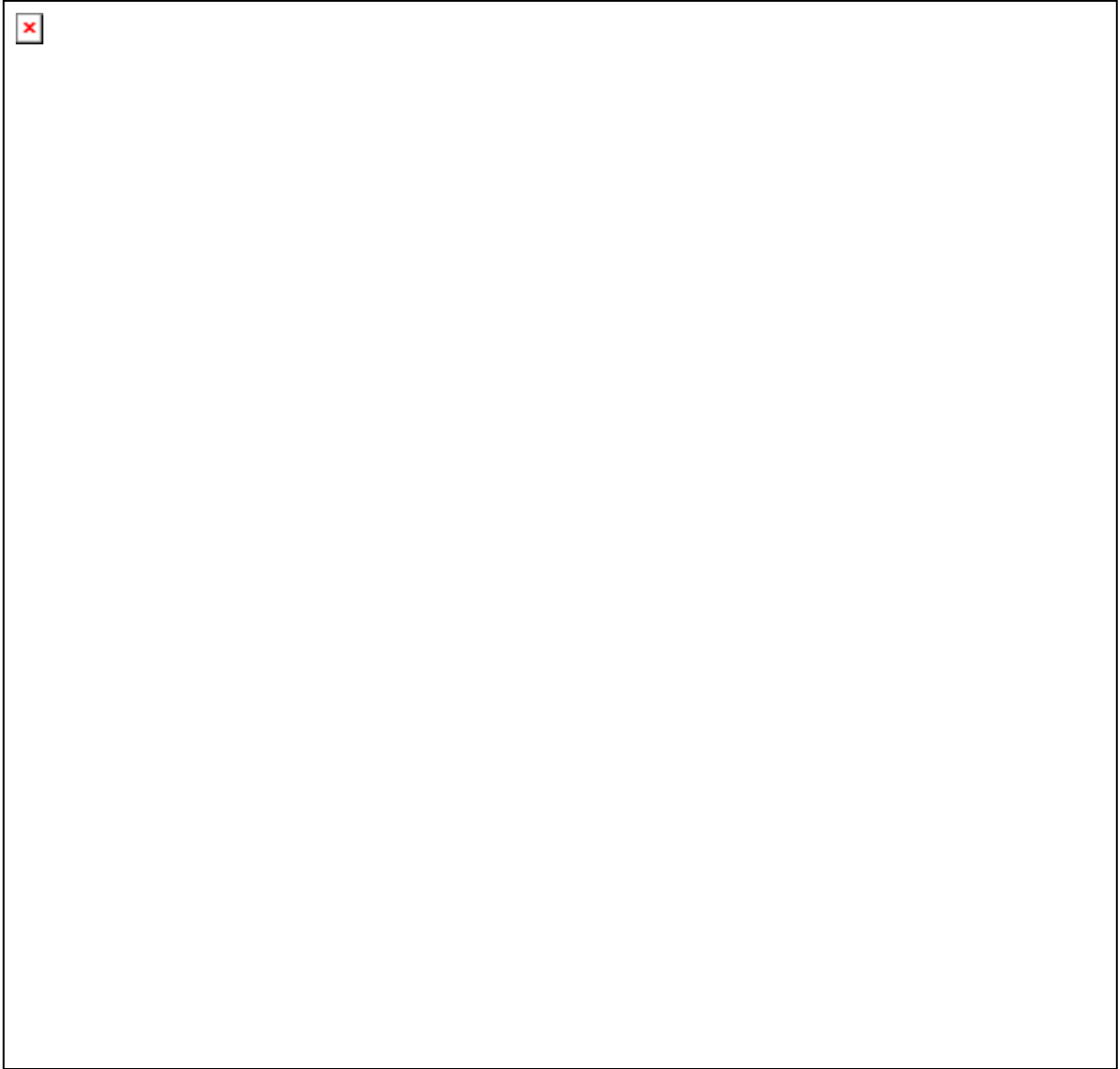






Annexe 6 : Production des élèves français envoyée au Sénégal



























































Annexe 7 : Rapport de stage au Sénégal

Marie LADET
Pe2, groupe 5.

Rapport de stage à l'étranger
école MASSE MASSAER NIAM 2, Melle Nguene FALL
Dakar, Sénégal, du 10 au 28 janvier 2004

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier
Année scolaire 2004 - 2005

Table des matières

TABLE DES MATIERES	101
INTRODUCTION.....	102
I - SYSTEME EDUCATIF SENEGALAIS	103
Système scolaire	103
▪ <i>L'éducation formelle.....</i>	<i>103</i>
▪ <i>L'éducation non formelle.....</i>	<i>103</i>
▪ <i>L'éducation préscolaire</i>	<i>103</i>
▪ <i>L'enseignement élémentaire</i>	<i>104</i>
▪ <i>Les écoles communautaires de base</i>	<i>104</i>
▪ <i>Les écoles de 3e type.....</i>	<i>104</i>
Données statistiques	105
▪ <i>Scolarisation des filles et des garçons.....</i>	<i>105</i>
▪ <i>Scolarisation par régions (en pourcentages).....</i>	<i>106</i>
▪ <i>Des effectifs pléthoriques.....</i>	<i>106</i>
II - OBSERVATION ET SEANCES MENEES.....	107
▪ <i>Le contexte.....</i>	<i>107</i>
▪ <i>Outils pédagogiques.....</i>	<i>107</i>
▪ <i>Séances menées.....</i>	<i>110</i>
CONCLUSION.....	111

Introduction

Je suis partie en stage à l'étranger à Dakar, au Sénégal, dans le cadre du Projet de Formation Complémentaire (PFC), pour une durée de trois semaines du 8 au 29 janvier 2005. Nous étions trois stagiaires, les deux autres venant du site de Carcassonne et cette expérience s'est révélée très enrichissante pour toutes les trois je pense. En effet nous avons été immergées dans la culture sénégalaise grâce à ce stage et beaucoup appris de cela, tant au niveau professionnel que personnel.

Nous avons toutes trois vécu trois expériences très différentes puisque nous avons observé des enseignants aux méthodes et personnalités très différentes. Ainsi je ne parlerai dans ce rapport que de ce que j'ai moi-même observé dans la classe de Melle FALL chez qui je me trouvais. J'ai personnellement préféré n'observer que dans sa classe pour pouvoir plus facilement créer des liens avec les élèves et l'enseignante et pouvoir ainsi plus facilement prendre la classe. Je comptais sur ce stage pour réaliser la partie pratique de mon mémoire et j'avais donc besoin d'un certain nombre d'heures minimum pour le faire.

Il est à préciser que sur les trois semaines de stage initialement prévues nous n'avons pu en réaliser que la moitié. La première semaine les élèves étaient en évaluation et les enseignants absents ; durant la seconde se passait la tabaski et l'excitation des enfants mis à part il y a eu plusieurs jours fériés ; et enfin la troisième semaine a quasiment été complète si ce n'est une journée de grève ...

La première partie de ce rapport tentera de manière non exhaustive d'expliquer le fonctionnement du système éducatif sénégalais tandis que la seconde partie se veut une analyse (non détaillée) ou plutôt une interprétation personnelle de ce que j'ai pu observer au cours de ce stage.

I - Système éducatif sénégalais

Systeme scolaire

On distingue les secteurs formel et non formel dans le système éducatif sénégalais.

L'éducation formelle

Elle concerne plusieurs niveaux et types d'enseignement. Elle est composée de l'éducation préscolaire, de l'enseignement élémentaire, de l'enseignement moyen et secondaire général, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

A chacun de ces niveaux, on retrouve à côté de l'enseignement public, un enseignement privé qui s'est beaucoup diversifié et développé ces dernières années.

De même, l'éducation spéciale occupe une place de plus en plus importante dans le système. Même si sa présence est plus marquée dans l'enseignement élémentaire, les orientations sont à un développement du secteur qui permet la prise en charge adéquate d'une catégorie de la population scolarisable, jusqu'ici marginalisée.

L'éducation non formelle

Le secteur de l'éducation non formelle comprend l'alphabétisation, les écoles communautaires de base et les « écoles du 3e type ». Les deux dernières modalités d'enseignement sont en expérimentation.

L'éducation préscolaire

Destinée aux enfants âgés de 3 à 5 ans, elle se développe essentiellement dans les villes (72% des établissements sont localisés à Dakar, Thiès et Ziguinchor).

Elle comprend 3 niveaux : la petite, la moyenne et la grande section. Ne faisant pas partie des priorités du gouvernement mais d'importance reconnue du point de vue de son impact sur l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement élémentaire, le secteur doit développer des stratégies d'adaptation et de suivi dans le système.

L'enseignement élémentaire

L'enseignement élémentaire est destiné à faire acquérir aux enfants de 7 à 12 ans les connaissances de base : lecture, écriture, connaissance du milieu et savoirs utiles et indispensables pour mieux vivre en communauté. D'une durée de six ans, il se subdivise-en : cours d'initiation (CI), cours préparatoire (CP), cours élémentaire première année (CE1), cours élémentaire deuxième année (CE2), cours moyen première année (CM1) et cours moyen deuxième année (CM2). Le cm2 est l'année du certificat d'étude qui existe toujours au Sénégal.

Les écoles communautaires de base

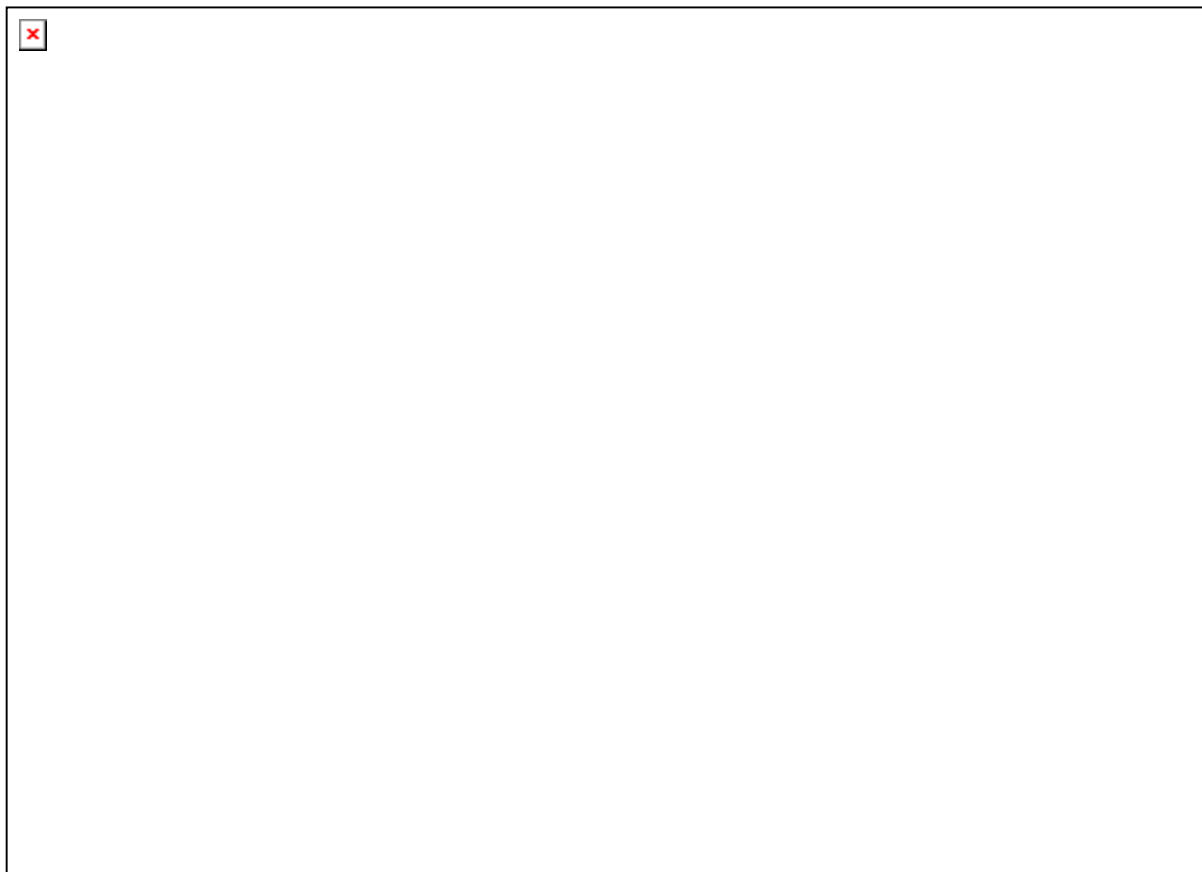
Elles prennent en charge les enfants âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou déscolarisés très tôt, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et pré-professionnalisante en langues nationales et en français d'une durée de quatre ans.

Les écoles de 3e type

Ce sont les autres formes d'écoles hors normes, dont celles de la rue, organisées par des organismes non formels et non standardisés et que le système doit s'efforcer d'accompagner à défaut de les capturer.

Données statistiques¹

Scolarisation des filles et des garçons



¹ Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE)
Rapport sur le développement de l'éducation au Sénégal- avril 2001

Scolarisation par régions (en pourcentages)



Des effectifs pléthoriques



II - Observation et séances menées

Le contexte

L'école *Masse Massaer Niame 2* nous a accueillies pour ces 3 semaines de stages. Elle se situe dans un quartier de Dakar relativement privilégié et ne peut donc constituer un élément objectif de compréhension de l'enseignement au Sénégal. En effet les classes de notre école ont des effectifs relativement peu élevés, avoisinant la quarantaine d'enfants. Dans d'autres quartiers, les effectifs peuvent atteindre les 100 élèves par classe (surtout dans les banlieues de Dakar) et certaines écoles ont donc adopté un dédoublement des classes : un groupe d'élèves vient en classe le matin et le second groupe l'après midi...

Melle Nguene FALL est l'institutrice qui m'a reçue dans sa classe de CM1 de 36 élèves, une enseignante moderne et motivée qui participe à un programme de formation aux droits de l'homme organisé par l'UNESCO. Je suis surprise en entrant dans sa classe de voir les tables disposées en groupe et non de manière frontale comme dans toutes les autres classes de l'école ; elle m'explique qu'elle a choisi cette disposition pour que les élèves puissent travailler ensemble en mathématiques.

Outils pédagogiques

- Les évaluations : Nous apprenons à l'issue de la matinée que le reste de la semaine va être consacré aux évaluations et pour cette occasion les instituteurs doivent échanger leur classe avec une autre classe d'un autre quartier. C'est la seconde année que ces évaluations sont mises en place, il s'agit pour la circonscription de faire passer des évaluations trimestrielles similaires aux écoles qui dépendent d'elle. Ces évaluations portent sur une progression harmonisée qui est distribuée aux instituteurs et qu'ils doivent suivre. Ces évaluations ne paraissent pas bien comprises des enseignants qui n'en sont pas tous au même point dans l'avancée des programmes.

- Progression harmonisée : C'est un document fourni par la circonscription qui propose une progression institutionnalisée dans toutes les disciplines enseignées à l'école. La liberté pédagogique de l'enseignant se trouve ainsi quasi nulle puisque cette progression est à la semaine et ne laisse pas de place

à des projets ou des aménagements pour des élèves en difficultés. Les savoirs sont découpés en tranche et il devient très difficile pour le maître de faire du transversal ou tout simplement de faire un lien entre les matières enseignées ; ainsi la progression des ce2 demande de faire travailler les enfants durant la 2eme semaine de janvier sur la lettre de demande mais ne les fait travailler le conditionnel qu'à la fin de l'année scolaire. ..

- La pédagogie : Les méthodes pédagogiques paraissent traditionnelles avec toutefois une volonté qui ne cesse de se développer, et notamment à l'inspection académique et dans les programmes pilotes, d'innover. C'est le cas de Melle FALL qui a adopté une disposition de classe non frontale et essaie de faire travailler les élèves sur ce qui peut s'apparenter à des situations problèmes en mathématiques par exemple. Toutefois, on ne peut qualifier sa pédagogie « d'active » étant donné que la règle est toujours donnée d'avance et l'institutionnalisation des savoirs se fait donc toujours avant la recherche et cela dans toutes les disciplines. Les moments de travail de groupe que j'ai pu observer n'étaient en réalité que des moments où les élèves pouvaient discuter ensemble autour d'un problème commun mais où il arrivait couramment que certains d'entre eux cachent leur résultat aux voisins.

Dans les disciplines comme les sciences, l'histoire ou la géographie, l'enseignante écrit au tableau la leçon du jour que les élèves copient dans leurs cahiers, suite à quoi elle fait récapituler par les élèves la leçon précédente puis ils discutent ensemble de celle du jour, elle l'explique, essaie de la rendre « vivante » mais ne tient pas compte des représentations initiales des élèves. Cette méthode peut être qualifiée de magistrale étant donné que l'enfant reçoit le savoir qui vient essentiellement du maître, « tour de contrôle » des actes de communication.

Dans le domaine de la langue française, la problématique est à envisager différemment puisque le français a un statut de langue seconde et de langue de scolarisation au Sénégal. Les enfants arrivant au CI² ne parlent pas du tout le français et l'enseignement élémentaire ne se fait qu'en français. Des écoles

² CI : Cour d'Initiation, l'année précédent le CP.

pilotes tentent d'introduire les langues nationales et notamment le wolof³ dans l'enseignement, mais cette expérience n'en est qu'à ses balbutiements étant donné la rupture⁴ que cela représente dans la société sénégalaise tout entière. L'enseignante que j'ai observée avait parfois recours au wolof lorsqu'elle sentait que les élèves ne comprenaient pas le vocabulaire employé, toutefois elle venait ensuite se justifier auprès de moi comme si elle avait été prise en faute. L'enseignement du français pour des enfants non francophones pose nombre de problèmes que je ne traiterai pas dans ce rapport, on peut toutefois citer un des obstacles à l'observation réfléchie de la langue qui est celui de la non-connaissance intuitive de la langue et bien sûr du manque de lexique et de structures grammaticales. La langue française ne peut s'enseigner comme elle s'enseigne en France. Il est important que les élèves acquièrent des structures grammaticales et du vocabulaire et cela exige de leur donner des repères solides et travailler de manière plus traditionnelle dans ce domaine, excluant « l'observation réfléchie de la langue » qui s'appuie sur une connaissance de la langue française que les élèves sénégalais n'ont pas.

- La gestion de l'autorité :

Nous avons longuement échangé sur cette question avec Melle FALL du fait que les autres stagiaires voyaient quotidiennement des enfants se faire frapper avec une cravache par leur instituteur (ou institutrice). Il est pourtant clairement précisé dans les programmes que « les châtiments corporels sont interdits », ils restent néanmoins en vigueur dans certaines classes... Melle FALL fait figure d'exception dans sa gestion de l'autorité puisque elle-même se refusait à se servir de la cravache (elle en possédait quand même une) qu'elle laissait volontairement enfermée dans un placard. Son autorité est appuyée par sa gestion de la classe, c'est donc en instaurant un climat de confiance et de respect réciproque qu'elle arrive à faire régner l'ordre sans pour autant utiliser

³ Dialecte de l'ethnie majoritaire qui a la particularité de pouvoir s'inscrire comme langue nationale puisque tous les Sénégalais parlent le wolof, contrairement à d'autres pays d'Afrique où il n'existe aucun dialecte qui soit parlé par toute la population.

⁴ De plus il n'existe que très peu d'écrit en oulof puisque la culture sénégalaise avant tout africaine est une culture de tradition orale.

la cravache...C'est d'ailleurs cette institutrice qui obtient les meilleurs résultats de la part des élèves⁵.

Séances menées

Je suis partie en stage au Sénégal dans l'intention de réaliser la partie pratique de mon mémoire⁶, c'est à dire entamer une correspondance collective entre la classe de Melle FALL et la classe de cycle 3 où je serais en stage en responsabilité (SR2)⁷.

Après quelques jours d'observation l'enseignante m'a laissé prendre la classe, au début quand elle s'absentait elle me laisser corriger les exercices ou continuer la leçon (en mathématiques notamment) puis nous avons convenu d'un programme pour que je puisse réaliser mon projet.

J'avais prévu pour mener à bien le projet environ 6 séances d'une heure. Je n'ai pu effectuer toutes mes séances étant donné les nombreux jours fériés, mais j'ai tout de même pu réaliser le plus important c'est à dire les productions écrites des élèves, seule la partie art plastique, pour les valoriser, n'a pu être réalisée. Le but de mon projet était de donner envie aux élèves de découvrir la France et de mieux connaître les richesses de leur pays en les expliquant à des enfants ne connaissant que très peu le Sénégal. J'ai essayé d'adopter pour le réaliser des méthodes « actives » dans le sens où je souhaitais qu'un vrai travail de groupe se mette en place - ce qui a marché pour certains groupes et pour d'autres moins - par exemple les élèves du groupe chargé de l'histoire ont travaillé individuellement en recopiant une des leçons d'histoire de leur manuel..

⁵ D'après les résultats des évaluations.

⁶ Voir mémoire pour plus de détails.

⁷ Classe de cm2, école Léopold SEDAR SENGHOR, à la paillade.

Conclusion

En guise de conclusion, je voudrais répéter que ce stage fut pour moi très enrichissant sur le plan professionnel comme sur le plan personnel. Il m'a permis de me confronter à mes représentations, de les réajuster et de relativiser les problèmes rencontrés en France dans les écoles. Je me suis aussi rendue compte à l'issue de ce stage de la qualité de la formation des enseignants en France dans les IUFM par rapport au manque de formation des enseignants sénégalais⁸ et de ce que peut être la différence entre la formation dispensée dans les IUFM aujourd'hui, qui pousse à une réflexion personnelle de l'enseignant sur ses propres choix pédagogiques, et avant en France, du temps des écoles normales où des « recettes » étaient livrées qu'il fallait appliquer.

Le Sénégal a adopté le système scolaire français lors de l'indépendance du pays, comme de nombreuses anciennes colonies françaises, ainsi que la langue française qui est langue de scolarisation. Cela a empêché le pays de se doter d'un système éducatif propre, qui découle des spécificités sénégalaises, une des raisons du manque d'efficacité du système. Ainsi à PNB égal, les pays d'Amérique du sud obtiennent de bien meilleurs résultats que les pays d'Afrique pour la scolarisation.

⁸ surtout depuis que tous les enseignants ne viennent plus des écoles normales mais que l'on emploie de nombreux vacataires très peu voire pas du tout formés...