

OBSERVATIONS D'ATELIERS D'ÉVEIL AUX LANGUES

Yvonne CHENOUF, Magali ALPHAND

Siamo all'interno di un modello pedagogico noto in Francia sotto il nome di éveil aux langues. Ogni lezione si svolge al ritmo di rituali plurilingui (vi compresa la lingua dei segni francese), che costituiscono un punto di riferimento stabile e comodo per l'apprendimento: salutarsi, chiamarsi, ringraziare... Ogni bambino unisce alla sua lingua (o alle sue lingue) di famiglia quella degli altri e quella della scuola, come anche altre nozioni apprese all'interno di un quartiere misto o in serie televisive sottotitolate. L'animatrice corregge, fa ripetere, introduce lingue poco note ai bambini, sempre entusiasti: l'accumulo delle conoscenze sprigiona l'inventività (ci si dice "arrivederci" invece di "buongiorno", "ehi, ciao", invece di "buongiorno"). Al termine di due lezioni il gruppo possiede un notevole capitale di parole e un serbatoio di energia.

Parole chiave: *consapevolezza linguistica, rituale multilingue, punti di riferimento, entusiasmo, creatività*

We observe from the inside the pedagogical module known as language awareness and see how it works. Each lesson consists of a multilingual ritual (including the French sign language), which makes for a stable and comfortable reference point for the learners: saying hello, giving your name, thanking... Each child makes room within their own family language (or languages) for the others' and for the school language, as well as for notions of those heard in their mixed neighborhoods or when looking at a subtitled TV series. The teaching assistant corrects, makes them repeat, introduces unknown languages to the children, who are always enthusiastic: Accumulating knowledge liberates their capacity for invention (say "see you" instead of "goodbye", "ehi, ciao", instead of "hello"). At the end of two lessons, the group already has a considerable capital of words and a tank full of energy.

Keywords: *language awareness, multilingual ritual, reference points, enthusiasm, creativity*

LA MALLETTE
DULALA

Observation de 5 séances d'une heure à l'école Mathis (école élémentaire, 14 Rue Mathis, 75019 Paris): 24 classes de CM2 (enfants de 10 ans) et 3 adultes (l'animatrice, l'enseignant, et nous, observatrice). Les animations se font dans la classe en présence de l'enseignant à qui une mallette a été transmise en amont. L'animatrice divise les séances en trois «temps»: *temps collectifs* (accumulation d'un capital commun de chansons, de comptines, échanges autour des significations de mots, écoute d'histoires), *temps en petits groupes* (jeux entre les langues, différenciation, regroupements, traductions, etc.), *temps individuels* (intérieurisation des acquisitions faites en groupe par des exercices). Toutes les séances veillent à ce que chaque enfant puisse faire seul ce qu'il a appris à faire en groupe.

Observations d'ateliers
d'éveil aux langues
Y. CHENOUF, M. ALPHAND

ÉVEIL AUX LANGUES

ESPACE PLURILINGUE

CLASSE OUVERTE ET COOPÉRATIVE

On est bien dans un modèle pédagogique connu en France sous le nom d'*éveil aux langues*. Chaque séance vit au rythme de rituels plurilingues (y compris la langue des signes française), sources de repères stables et confortables pour les apprentissages : se saluer, se nommer, se remercier... Chaque enfant intègre sa (ses) langue(s) familiale(s) à celle des autres et à celle de l'école ainsi que d'autres savoirs glanés au cœur d'un quartier mixte ou dans des séries télévisées sous-titrées. L'animatrice corrige, fait répéter, introduit des langues peu connues des enfants, toujours enthousiastes : l'accumulation de connaissances libère l'inventivité (on se dit au revoir au lieu de bonjour, coucou au lieu de bonjour). Au bout de deux ateliers, le groupe possède un capital conséquent de mots et un réservoir d'énergie. Ainsi, lorsque l'animatrice reprend des mots et expressions de précédentes séances, elle est soutenue par les enfants qui ont mémorisé l'essentiel (marques de civilité, marques du temps, marques narratives – commencer, finir une histoire).

La salle de classe est organisée avec les enfants selon les activités. Les tables sont rangées le long des murs pour libérer une sorte d'agora (espace de rencontre et d'échange), réinstallées en îlots pour les ateliers. Les murs se couvrent des productions des élèves. Le fait que l'école sollicite des compétences développées en dehors d'elle est perçue positivement par la classe qui mutualise les savoirs et accepte les changements de points de vue : «Avant, je n'aimais pas les Chinois, dit un enfant, mais j'aime tellement écrire leur langue que je me dis que, pour avoir une aussi belle langue, ils doivent être bien». L'espace plurilingue a bouleversé certains enfants : certains ont laissé traîner leur regard sur le planisphère pour y chercher le pays d'origine des parents, d'autres ont souri en voyant le wolof ou l'arabe occuper les murs de la classe.

La classe pratique une pédagogie ouverte (la parole des enfants est prise en compte ainsi que leur expérience sociale) : toute personne disposant d'un savoir a la possibilité de le transmettre dans une logique d'enseignement mutuel. L'animatrice ne possédant pas toutes les langues parlées dans cette classe (une quinzaine d'après les dires des enfants), elle enrichit sa pratique en faisant appel à des traductions, des précisions. C'est dans ce cadre qu'une mère d'élève est venue animer une séance en arabe (littéraire mais en faisant le lien avec l'arabe utilisé à la maison). La majorité des activités est partagée avec un souci de parité (fille/garçon) et d'autorégulation par le groupe (bilans réguliers). La contrainte imposée par l'enseignant de mixer systématiquement les groupes (autant de filles que de garçons) et de trouver les solutions dans le groupe

Observations d'ateliers
d'éveil aux langues
Y. CHENOUF, M. ALPHAND

PÉDAGOGIE ACTIVE

LE CONTE

TROIS ARTS DE CONTER

en cas de problème est déjà bien en place au moment où se font ces animations. Ce qui crée les conditions d'un travail respectueux, sans perte de temps.

La mallette plurilingue est utilisée autour du conte du Petit Chaperon rouge.

Les contes traditionnels n'ont pas de frontières mais des versions différentes selon les pays. Ils puisent aux tréfonds de chaque culture et s'actualisent en permanence. Toutes les activités (orales, écrites, manuelles, corporelles) ont inclus plusieurs langues, la plupart amenées par les enfants, d'autres par l'animatrice, l'enseignant et une maman. À chaque séance, les enfants sont mis en état de réception par une histoire : celle d'une voix lointaine (ancestrale ?) transmise par un coquillage offert par une vieille femme nomade et polyglotte (seulement connue par l'animatrice). Ce personnage, sans âge et sans lieu, ouvre à l'universalité tandis que le coquillage sollicite l'expérience singulière des enfants (les vacances estivales « au pays », dans la langue des parents). Le manuel de la mallette invite à revêtir un attribut qui transforme en conteur, ici c'est le coquillage qui sert de balise et annonce le temps de l'histoire. Mais quand le coquillage semble vibrer dans la poche de l'animatrice comme un téléphone, et qu'il fait entendre à son oreille des messages en langues diverses (déjà abordées dans le groupe), les enfants changent de posture : d'auditeurs, ils deviennent chercheurs parmi les langues. À la fin d'un atelier, un enfant demande à l'animatrice s'il peut essayer d'écouter le coquillage, l'intervenante lui indique par précaution qu'elle n'est pas sûre qu'il lui parlera car il est timide : l'enfant met l'objet à son oreille, feint d'écouter et s'exclame : «Il m'a dit bonjour en arabe! Il m'a dit Salam aleykoub!». Cet enfant a ainsi intériorisé le jeu associé à l'objet et exprimé son plaisir de participer à cet imaginaire, d'autant plus que l'arabe était une langue de son environnement proche.

Les trois premières séances ont débuté par le conte : trois conteurs l'ont transmis dans une langue différente en s'appuyant sur les éléments de la mallette. L'animatrice a conté en italien, avec un débit très lent, scandé phrase par phrase, pour faire identifier les étapes du récit de Perrault et sensibiliser à la langue (sonorités, rythme...). Des mots, repérés par les enfants, sont fixés et le conte est repris en français. L'enseignant a conté en vietnamien, avec un débit plus lent mais fluide : les enfants se sont fiés à sa gestuelle et aux éléments de la mallette pour s'imprégner de cette langue aux nouvelles tonalités. Les mots clés de l'histoire (loup,

RÉACTIONS DES ENFANTS

maison, etc.) précédemment fixés en italien ont trouvé leurs correspondants en vietnamien: sur une affiche, les mots ont été écrits, traduits, répétés (sous forme de jeu). *Une mère d'élève* a conté en arabe. Elle a apporté le livre de sa version (Grimm) en français et a établi la différence entre l'héroïne européenne et l'héroïne arabe: l'essentiel des différences concernait l'âge du personnage (une jeune fille pour la version arabe proposée) et la nature du vêtement (des voiles au lieu d'un chaperon). La diction était rapide mais soutenue par des gestes et les objets de la mallette. Les mots fixés dans les deux langues précédentes ont été traduits, à l'oral et à l'écrit, par l'animatrice, reprise par les enfants.

Chaque fois, les enfants prennent la parole, partagent leurs stratégies de repérage dans les différentes langues, mêlant la part respective de leurs savoirs antérieurs et de leurs intuitions, demandant des précisions sur certains mots et leur prononciation, discutant de traduction (en arabe, petit chaperon rouge se traduit par *porteuse du voile rouge*). Le conte, pourtant très connu, a été revitalisé par ses traductions et les enfants, pré-adolescents, ont re-senti la peur ancestrale du loup («Ah! c'est terrible!» dit l'une. «Je ne veux pas voir!», répond l'autre, qui apostrophe le loup «Cheh!» en traduisant par: «Bien fait, le loup!»). L'ouverture linguistique, soutenue par la neutralité des objets, a affranchi les enfants de leurs habitudes. C'est comme s'ils re-découvraient un conte abordé en petites classes, comme si les langues étaient, davantage qu'un codage, une autre mise en scène.

C'est la partie la plus investie par les enfants, qui multiplient les remarques et les questions:

1. *Observation des mots.* On cherche d'abord des ressemblances entre les langues, ce qui est rassurant sur le plan humain, on note la proximité des mots dans des langues différentes (*loup-lupo*), on découvre les spécificités syntaxiques de chaque langue (une intonation, une lettre, la place d'un mot dans la phrase peuvent produire un tout autre sens): on découvre la dimension culturelle du langage et l'histoire de chaque mot (véritable passion pour l'étymologie).

2. *Formation de mots.* Munis de quelques savoirs sur les déterminants, les morphèmes, les terminaisons, les enfants se lancent dans des hypothèses sur les mots inconnus, en chercheurs.

3. *Comparaison des alphabets.* Cela suscite beaucoup de curiosité: intérêt pour les signes diacritiques au-dessus et au-dessous des mots et leur fonction, vif intérêt pour les idéogrammes chinois, les volutes de l'arabe, les méandres du tamoul, etc...

ATELIERS

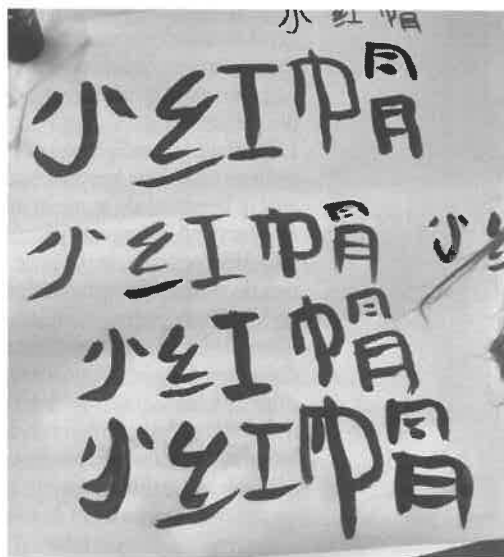
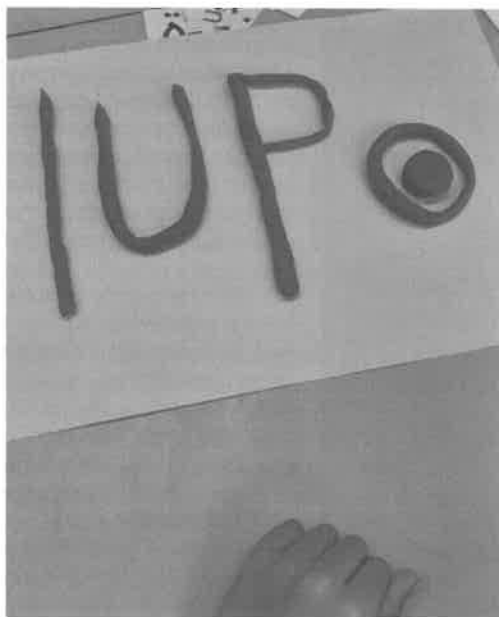
4. *Questions de prononciation.* Les enfants jouent avec les prononciations, s'entraînent en engageant tout leur corps (y compris le rire joyeux).

L'animatrice conclut en disant que plus on voit de langues plus on parvient à les distinguer. Les enfants approuvent car, au cours des séances, ils ont développé des compétences de reconnaissance. En effet, ils disent par exemple désormais distinguer le vietnamien du chinois, langues qu'ils avaient initialement envisagées comme identiques; ou encore, certains enfants nomment et repèrent les langues dans lesquelles ils ont eu l'occasion d'écrire des mots (notamment le tamoul).

Les ateliers sensoriels permettent d'intérioriser le sens des mots par les sens: toute abstraction passe par le corps, les manipulations. La plupart des jeux se fait d'ailleurs en déambulant dans la classe (chaque enfant a une carte-mot ou une carte-image qu'il doit associer en trouvant son correspondant ou reformer un mot en cherchant son autre partie chez un autre élève, etc.). La manipulation prend une large part dans l'ancrage des langues (découpage des mots, montage d'autres mots, collages, dessins) ainsi que le jeu (résoudre des énigmes, débloquer une situation fictive, etc.) et les interactions enrichissent les conversations («Ça ressemble à du latin! Je pensais que ç'était du français». «C'est les mêmes lettres qu'en français sauf quelques différences»). Nombre d'activités consistent à reconstituer des univers linguistiques, soit en triant des étiquettes-mots par langues, soit en reformant des groupes linguistiques en fonction de mots mélangés. De nombreuses aides sont mises à disposition des enfants qui y recourent spontanément (lexiques, fiches-guides, etc.) La classe, à ce moment, prend un air d'agora vibrante, où l'art de parler et d'écrire est au centre des débats.

Les activités de calligraphie sont très appréciées pour la diversité des activités proposées (graphie mais aussi collage, modelage, découpage, etc.) et la qualité du matériel mis à disposition (papiers de différentes couleurs, stylos, crayons, plumes, calames mais aussi pâte à modeler, paillettes, peinture, crayons de couleurs, etc.). Comme il y a encore peu de séances, les enfants choisissent de représenter plusieurs mots de leur choix parmi le capital commun (les mots clés de l'histoire). C'est aussi le moment où chacun se retrouve avec soi-même, où ce qui s'est passé dans le groupe (inter-psychique) trouve une interprétation subjective (intra-psychique), où chaque décision est importante: choix de la langue, des mots à écrire, des matières, des supports, etc. Comme les enfants sont installés par îlots de quatre, les échanges se poursuivent, sur les langues mais aussi sur ce qui préoccupe les enfants dans leur vie quotidienne, les deux étant inséparables.

Observations d'ateliers
d'éveil aux langues
Y. CHENOUF, M. ALPHAND



Observations d'ateliers
d'éveil aux langues
Y. CHENOUF, M. ALPHAND



Suite aux interventions, les élèves ont affiché leurs réalisations, créant ainsi une exposition à l'entrée de leur salle de classe.

Observations d'ateliers
d'éveil aux langues
Y. CHENOUF, M. ALPHAND

Le temps de ces animations, la vie s'est écrite en plusieurs langues, chacune avec ses atouts et ses atours. L'oral et l'écrit ont pris des relais naturels en fonction des projets et des productions, l'action et la théorisation se sont succédé spontanément tant la réflexion est constitutive du mouvement. Aucune dépréciation, aucun rejet pour aucune de ces langues, parmi lesquelles les enfants de cette classe grandissent, souvent dans l'ignorance quand ce n'est pas dans la dévalorisation. En passant d'une langue à l'autre, la langue française s'est trouvée renforcée dans la mesure où c'était la langue de travail (explication, commentaires, synthèses). Pour devenir durables, les effets de cette action doivent pouvoir être reproduits, intégrés dans la pédagogie générale, diffusés par des productions vidéo, analysés par les acteurs eux-mêmes accompagnés de chercheurs (recherche-action). Il s'agit également de fédérer les énergies des enseignants et de leurs élèves, des parents et des partenaires de l'école.

Le plurilinguisme n'est plus une exception mais la réalité dans laquelle vivent la plupart des enfants. Le contrarier (en l'ignorant) c'est nourrir des douleurs existentielles et se priver de ce que l'humanité a produit de plus puissant pour échapper aux contraintes de l'évolution: l'invention du langage. À l'ère de la mondialisation, et face aux défis tant écologiques qu'économiques, il est important que les peuples, et pas seulement les experts, apprennent à mutualiser, comme ont commencé à le faire les enfants, leurs systèmes symbolico-culturels. Dulala a volontairement choisi des objets neutres dans la mallette, pour que chaque enfant puisse y projeter ses savoirs, ses images, son imagination tout en entendant d'autres façons de dire et de penser. C'est, pensons-nous, notre seule chance d'affronter ensemble la part de l'aventure humaine qui nous reste à écrire.



Observations d'ateliers
d'éveil aux langues
Y. CHENOUF, M. ALPHAND

