
Ressources formation vidéo/multimédia
Série Démarches et Pédagogie

COMPARONS NOS LANGUES

Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)

Nathalie AUGER
Maître de Conférences en sciences du langage
(Université Montpellier III)



L'outil vidéo présenté ici est bien plus qu'un support spécifique de plus qui serait proposé aux élèves nouveaux arrivants en France, peu ou pas francophones (ENA), et à leurs enseignants. L'équipe du CASNAV de l'Académie de Montpellier cherche, en toutes occasions, à sortir d'une prise en compte d'obstacles et leviers aux apprentissages qui seraient propres à ces ENA, pour préférer montrer en quoi leur situation originale, difficile pour les enseignants face aux exigences habituelles du système éducatif, ouvre à ce dernier des perspectives nouvelles, l'interrogeant sur son fonctionnement.

Les ENA sont confrontés à une langue, une culture, des codes scolaires qui leur sont souvent étrangers. Nous en tirons l'idée non pas tant qu'il suffit d'utiliser des techniques d'enseignement spécifiques et de leur donner plus de temps, ce qui est une première étape, mais aussi qu'il faut interroger les pratiques habituelles de l'Ecole au bénéfice de l'ensemble de ses élèves. Nous avons ici, au travers d'une approche interculturelle, d'une pédagogie interactive, une illustration de cette préoccupation.

Philippe QUENTIN
IEN - Responsable du CASNAV
Académie de Montpellier

© 2004, CRDP Languedoc-Roussillon
Centre régional de documentation pédagogique
Allée de la Citadelle – 34064 Montpellier Cedex 2

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.
Ces didacticiels sont déposés. Il est donc interdit de les modifier, de les adapter, de les louer, de les traduire, d'en avoir un usage commercial sans l'autorisation écrite du CRDP-LR.

COMPARONS NOS LANGUES

Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)

Nathalie AUGER
Maître de Conférences en sciences du langage
(Université Montpellier III)

PRÉFACE



La situation des enfants nouvellement arrivés en France, bien qu'elle-même diverse, est un des cas de figure de ce qu'on appelle situation de français langue seconde-langue de scolarisation. Un enfant ou un adolescent, préalablement scolarisé ou pas, arrive en France pour y vivre et doit donc être scolarisé dans un établissement français. Le bouleversement est important : conditions de vie, fonctionnements scolaires, lieux, relations, langage et règles de la communication, tout cela est nouveau et sujet d'inquiétude.

L'institution scolaire s'est préoccupée depuis longtemps de cette situation des enfants et des aides à fournir aux enseignants. Au début des années 1970, le problème a été posé en termes de français langue étrangère (FLE), ce qui a permis la création de classes spécifiques, CLIN et CLAD, visant à donner une formation de FLE à ces élèves. La décennie suivante a compris l'intérêt pour l'enfant de garder un contact avec son milieu culturel, ce qui a conduit à la création des cours de langues et cultures d'origine. L'amélioration des relations entre l'école et les familles a fait l'objet ensuite de nombreuses dispositions. Pourtant, l'insatisfaction demeure chez les enseignants, qui déplorent notamment le manque d'outils d'enseignement.

Les études actuelles sur le français langue seconde-langue de scolarisation mettent désormais l'accent notamment sur trois points. D'abord le fait qu'une situation de langue seconde relève à la fois de la langue étrangère, puisque apprise en second, et aussi de langue maternelle, puisqu'il faut vivre à l'école et dans la vie en utilisant cette langue comme les natifs. De plus, l'enfant à l'école doit apprendre le français comme langue nouvelle, mais aussi apprendre les concepts, les notions, les connaissances et les méthodes dans cette langue, ainsi que les règles de vie. Enfin, tout cela doit se faire dans l'urgence, car l'enfant nouvellement arrivé n'a que quelques mois pour s'insérer dans le rythme général. Que de difficultés !

Dans ce contexte complexe, il apparaît tout à fait capital de permettre à l'enfant de réagir positivement, et ce de plusieurs manières : en le rassurant par

rapport à sa langue maternelle, qu'il ne s'agit pas d'oublier ni de dévaloriser, en lui montrant qu'il peut utiliser ce qu'il sait déjà, et aussi qu'il est un vrai participant dans la situation scolaire, qui a des idées et des connaissances à faire partager.

Le travail de Nathalie Auger, en collaboration avec le CASNAV, le CDDP du Gard et le FASILD, s'inscrit de manière exemplaire dans cette perspective. L'attitude de comparaison des langues et des habitudes culturelles en matière de communication prend appui sur cette situation intermédiaire de la langue seconde et sur la connaissance de la langue maternelle, rend l'enfant plus actif dans son apprentissage et aiguisé ses facultés d'observation, d'analyse, de mise en relation. Le plaisir que prennent les élèves à cette démarche, qui reconnaît leur personnalité, est déjà à lui seul un gage de progrès rapide.

Les enseignants trouveront dans cet outil vidéo une démarche à la fois novatrice et très étayée par des recherches reconnues, des exemples en action et de multiples suggestions d'activités. J'espère qu'il sera largement diffusé et utilisé. Que son auteur, ainsi que tous ceux qui ont contribué à sa réalisation, reçoivent ici l'expression de mes très vives félicitations.

Michèle VERDELHAN
Professeur des universités. Montpellier.

SOMMAIRE DES SÉQUENCES

Présentation du film	7
Contenus et objectifs	8
Générique	8
Découpage	8
<u>Comparons nos langues</u>	
Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants	
Nouvellement Arrivés (ENA)	8
<i>Présupposés généraux</i>	8
<i>Du côté de l'enseignement-apprentissage des langues</i>	8
<i>Comparer c-à-d s'inscrire dans la démarche interculturelle</i>	8
<i>Postulats empruntés au français langue étrangère</i>	8
<i>Une compétence de communication à atteindre</i>	8
<i>Particularités inhérentes à l'apprentissage d'une langue seconde</i>	8
<i>Situation sociolinguistique des ENA</i>	8
<i>Activités proposées</i>	8
<i>Quelques remarques préalables</i>	8
<i>Activités (tableau de synthèse, non exhaustif)</i>	
<u>Notes</u>	24 – 25
<u>Références documentaires</u>	26 – 27



PRÉSENTATION DU FILM

Contenus et objectifs :

Les enfants nouvellements arrivés en France sont plus nombreux chaque année. Rares pourtant sont les enseignants qui ont été formés à travailler avec ce type de public spécifique. Pourtant les recherches en linguistique et tout particulièrement en français langue étrangère et seconde peuvent apporter des pistes de réflexion singulière et enrichissante. C'est donc dans ce cadre que s'inscrit le présent document de formation qui offre une idée de démarche d'apprentissage du français pour les ENA, quel que soit leur niveau de langue française et quel que soit leur âge (école primaire, collège mais aussi lycée ou autres contextes de formation au français).

Cette démarche propose donc de s'appuyer sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français puisque tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers pré-existants et la langue à apprendre. Cette situation de contact de langues (donc interculturelle au sens large qui comprend langue mais aussi culture) devient alors un atout pour l'enseignement-apprentissage du français, et il convient naturellement de l'utiliser comme une ressource. La comparaison des différentes langues dans la classe ne sert pas à hiérarchiser les idiomes mais bien à en montrer les universaux singuliers (par exemple toutes les langues ont une syntaxe, comme la façon de marquer la négation, mais chacune le fait différemment). Cette démarche motive l'élève qui se sent reconnu dans ce qu'il est, ce qu'il connaît déjà, sans pour autant devenir un prototype de sa langue et de sa culture. Le français s'apprend donc selon une démarche cognitive de co-construction bien visible à la fois pour les élèves et l'enseignant. Chacun arrive ainsi à comprendre pourquoi certaines erreurs émergent (procédés d'analogie avec les systèmes maternels par exemple), s'effectue alors une prise de conscience pour relativiser ces erreurs et les dépasser sans en garder les stigmates. Dans cette démarche interculturelle, chacun est expert de sa langue (l'enseignant comme l'élève), chacun découvre le système de l'autre (l'enseignant aussi, sans connaître les langues des élèves, il en comprend des fonctionnements) dans une relation d'empathie, face à l'autre.

Pour illustrer ces fondements théoriques, nous verrons *en classe* des enfants travailler sur différents niveaux linguistiques donnés à titre d'exemple

(d'autres activités sont proposées dans un tableau de synthèse dans ce même livret) : la syntaxe (forme et place de la négation), les sens d'écriture, les consonnes et les voyelles, le lexique, le genre et le nombre, le mimo-gestuel ainsi que la phonétique.

Différents types d'activités permettent des prises de conscience à différents niveaux . Entre pairs d'une même langue par exemple, les enfants s'auto-régulent par rapport à leur propre système maternel. Ils sont également à l'écoute des autres groupes qui parlent d'autres langues et, en rentrant ainsi en contact avec d'autres langues que le français, ils comprennent les difficultés d'apprentissage des autres enfants, tout en relativisant leurs propres difficultés.

Par ailleurs, neuf mois plus tard, certains de ces enfants, qui ont intégré des cursus ordinaires, s'expriment sur leur parcours, disent qu'après cette période d'apprentissage du français, apprendre d'autres langues est plus facile, et que si quelqu'un aide à « ouvrir la caisse où sont cachés les mots » l'apprentissage se fait plus aisément.

Enfin, les spécificités de la posture de l'enseignant sont bien visibles dans ce film : en interaction constante avec les élèves, expert du français et de son apprentissage mais en situation interculturelle de découverte de la langue des enfants, parfois à tâtons, mais toujours dans un véritable intérêt de qui est l'élève, attitude qui motive les uns et les autres pour entrer dans le français, langue qui, il faut le rappeler n'a pas été choisie par ces enfants qui arrivent le plus souvent sans véritable repère par rapport à ce qu'ils connaissent déjà.

GÉNÉRIQUE

Auteur : Nathalie AUGER
Enseignant chercheur en Sciences du Langage
Université de Montpellier III

Co-production : CASNAV, CDDP du Gard et FASILD

Coordonnateur : Olivier TERRADES
Professeur des Ecoles, Chargé de mission
CASNAV de l'Académie de Montpellier, Gard

Collaborateurs : Jean-Luc POMBAR
Professeur des écoles, CLIN classe d'initiation
Ecole primaire Lakanal à Nîmes

Emmanuelle SALVAING
Professeur de lettres et de Français Langue étrangère
Classe de 6° à dispositif
Collège « Les Escholiers de la Mosson » à Montpellier

Réalisateur : Jean-Marc BALOIS
CDDP du Gard

Equipe technique du CRDP Languedoc-Roussillon :
Jean-Paul FILLIT
Alain RICHARD
Noredine EL BOUJOUFFI

Lieux de tournage :
Ecole primaire Lakanal à Nîmes
Collège « Les Escholiers de la Mosson » à Montpellier

Durée : 26'

Date : septembre 2004



DÉCOUPAGE

00' 00' Générique de la collection RFVM

00' 15' Titre *Comparons nos langues*

Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)

00' 20' Enfants parlant différentes langues

00' 36' Propos de Nathalie Auger sur l'intérêt d'utiliser la situation de plurilinguisme en tant que ressource

00' 56' *En classe* : travail sur des manipulations syntaxiques : différentes formes de la négation

05' 35' N. AUGER : les universaux du langage (comparer : différences et similitudes)

06' 08' *En classe* : travail sur les sens d'écriture

07' 10' N. AUGER : sur la démarche interculturelle comme moteur d'apprentissage

07' 30' *En classe* : travail de comparaison du lexique

09' 40' 9 mois plus tard : les élèves s'expriment sur leur rapport à l'apprentissage du français

10' 25' *En classe* : travail sur les consonnes et les voyelles

12' 49' N. AUGER : co-construction et implication dans ce type de démarche

13' 09' 9 mois plus tard : des facilités à apprendre d'autres langues

13' 47' *En classe* : travail sur les questions de genre et nombre selon les langues

15' 25' *En classe* : rôle de l'enseignant et remarques de N. Auger sur sa situation interculturelle

15' 50' *En classe* : travail sur le mimo-gestuel

17' 19' N. AUGER : chacun est expert de sa langue (l'enseignant et les élèves), rôle de l'empathie, compréhension de la récurrences de certaines erreurs`

17' 48' *En classe* : travail de groupe autour du lexique et remarques

de N. AUGER sur la régulation entre pairs de même langue et l'intérêt à découvrir les langues des autres

19' 00' *En classe* : travail sur la phonétique

19' 50' 9 mois plus tard : conscience des élèves de la nécessité que l'enseignant aide à opérer les connexions entre langues

20' 35' *En classe* : difficultés d'intercompréhension enseignant-élève

21' 17' N. AUGER : les différents *filtres* linguistiques et culturels

21' 43' *En classe* : des procédures cognitives à l'œuvre...

21' 52' N. AUGER : la reconnaissance des spécificités de l'autre

22' 20' Générique de fin



Une démarche pour l'apprentissage du français aux ENA : comparons nos langues

Présupposés généraux

De nombreux auteurs tels que Weinrich, Abadallah-Preteille (directrice adjointe CIEP), Galisson ou encore Dalgalian, issus des sciences du langage et/ou des sciences de l'éducation, plaident pour une éducation plurilingue. « Le bilingue intériorise l'Autre comme une part de lui-même, une autre modalité de lui-même »¹ et cela à tous les niveaux de la communication, ne serait-ce par exemple qu'en modifiant l'ouverture de la bouche pour prononcer des sons et des mots nouveaux, en utilisant une syntaxe, un lexique différents etc. Ainsi « avoir intégré l'Autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les autres comme complètement différents. C'est les appréhender dans ce qu'ils ont de commun et de différent. »² L'objectif général serait alors « l'ouverture à l'Autre qui n'est qu'un aspect particulier d'une éducation ouverte »³.

L'ENA n'arrive pas vierge de tout langage, il possède déjà une langue maternelle, voire aussi d'autres langues. L'intérêt est donc d'utiliser ces connaissances langagières que l'élève détient déjà. Car ces compétences sont transférables à toute nouvelle langue. « C'est avec sa propre parole que le bilingue construit sa seconde langue, son autre soi-même »⁴. Ce postulat sert de base aux activités développées dans ce projet.

Les séances *comparons nos langues* sont donc intitulées ainsi car la démarche est avant tout fondée sur la comparaison, sans hiérarchisation. Elle sert simplement à déceler les points communs et les différences entre les langues pour favoriser l'appropriation d'une langue nouvelle. Cette démarche s'effectue ensemble, entre élèves et enseignant, en prenant en compte les singularités du groupe-classe. Ces séances se veulent réflexives pour les élèves mais aussi pour l'enseignant qui prend conscience des disparités/similarités. La méthodologie se veut active et participative, motivante en tout cas. L'objectif est également de découvrir un patrimoine commun : *nos langues*, c'est-à-dire celles qui sont parlées sur le territoire français.

Du côté de l'enseignement-apprentissage des langues

Comparer c-à-d s'inscrire dans la démarche interculturelle

L'idée de comparaison émane de la démarche interculturelle sur laquelle se fonde l'enseignement-apprentissage des langues, notamment en français langue étrangère : accepter que l'autre soit différent de soi en évitant tout «

dogmatisme culturel » qui entraînerait à penser que *l'autre* est un prototype de son groupe. Car en somme c'est la « relation à l'autre » qui est primordiale plutôt que la « relation culturelle » en tant que telle (M. Abdallah-Preteille).

L'objectif est donc de ne pas se focaliser uniquement sur les différences, mais de relever aussi les points communs. Ces points communs sont enracinés dans ce que Galisson appelle les *universaux singuliers* qui impliquent que tous les êtres humains ont des relations particulières aux grands domaines de la vie comme la famille, la nourriture, la santé etc.. Les différences proviennent du fait que chacun (au niveau sociétal mais aussi subjectif) appréhende ensuite différemment ces domaines tout simplement parce que l'environnement et le contexte socio-politique ainsi qu'historique sont singuliers.

Ces phénomènes existent du point de vue culturel mais également du point de vue langagier. Ainsi, on peut toujours trouver des éléments différents mais aussi communs aux niveaux acoustiques et articulatoires, au niveau lexical et grammatical (relations entre les actants) par exemple.

C'est donc davantage sous l'angle langagier que la démarche interculturelle sera travaillée. Non que les activités réflexives en matière culturelle soient inutiles, bien au contraire, mais l'objectif des ENA étant l'apprentissage de la langue, la démarche interculturelle peut être travaillée avec profit dans le cadre linguistique. Puisqu'en effet, la langue est également culture... Cependant, l'émergence de points communs ou de différences n'a pas pour objectif de classer ce qui relèverait de telle culture ou de telle autre. Ce n'est pas catégoriser ces points en regard du culturel qui est primordial ici comme le souligne M. Abdallah-Preteille⁵ mais établir une relation avec l'autre, le reconnaître en tant que tel sans qu'il soit considéré pour autant comme un prototype de sa culture mais comme un sujet traversé par ses expériences du langage et de la communication.

Postulats empruntés au français langue étrangère

La démarche interculturelle est aussi un moteur pour les élèves. Elle suscite l'intérêt car elle centre l'attention sur les élèves, leurs connaissances, leurs expériences des langues et des cultures. Elle favorise donc l'envie de s'exprimer. La situation de classe peut alors devenir un cadre d'échanges, phénomène qui diversifie les types d'interactions (non seulement enseignant-élèves mais aussi élèves entre eux). L'acte communicatif devient plus naturel en raison de l'implication des participants. Le public scolaire, donc également les ENA est dit « captif », et il est donc nécessaire de rendre les séances motivantes pour déclencher l'apprentissage. Enfin, l'intérêt est que les élèves s'impliquent dans leur apprentissage, le construisent, le prennent en charge dans la mesure du possible. Le fait de comparer les langues peut s'inscrire dans ce processus.

D'autant plus que la motivation semble, selon les chercheurs, être le moteur le plus puissant de l'apprentissage. En effet, contrairement aux idées reçues indiquant que les enfants, après 6 ans, ont plus de mal à apprendre les langues, les recherches montrent (voir C. Deprez)⁶ que même des enfants de 12 ans peuvent acquérir la langue en 1 ou 2 mois à la seule condition d'être motivés.

Cette motivation peut aussi être liée à l'utilisation de documents authentiques, méthode très prisée en FLE dans le cadre des approches communicatives. Ces documents ne sont pas fabriqués pour la classe. Ils sont pris dans l'environnement francophone (affiche, tract, chanson, document radiophonique, télévisuel etc.). Dans la démarche *Comparons les langues*, le recours à ces documents est vivement encouragé. Ainsi, la réflexion des enfants se fait sur corpus, c'est-à-dire sur ces documents authentiques. De l'observation, l'élève tire des remarques qui vont alimenter les connaissances qu'il a du français.

Enfin, un autre aspect du français langue étrangère (FLE) peut être mobilisé ici, il s'agit du FOS (français sur objectifs spécifiques). Cette didactique du FLE est mise en place lorsque l'on enseigne le français à des professionnels. Ceux-ci sont compétents dans leur domaine, mais ont besoin du français pour effectuer certaines opérations. De son côté, l'enseignant de français a une compétence dans l'enseignement-apprentissage de sa langue mais ne connaît pas le monde professionnel dont sont issus les apprenants. De fait, pour travailler, va s'opérer une mutualisation des connaissances. L'enseignant s'informe donc auprès des apprenants. Cette méthode a pour effet de valoriser/motiver le public tout en activant la curiosité de l'enseignant à l'égard de son public. En somme, en FOS comme dans le projet qui nous occupe, les élèves ont des savoirs que l'enseignant n'a pas, le rôle de l'enseignant est donc d'aider les enfants, en les consultant, à organiser leurs connaissances en fonction de la nouvelle langue à atteindre, le français.

Cette organisation s'effectue en terme d'objectifs à atteindre qui peut être récapitulée en catégorie : *je sais / je ne sais pas faire (dire)*. Cette façon de procéder encourage la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant.

Une compétence de communication à atteindre

Depuis Dell Hymes (1972), les didacticiens des langues parlent de compétence de communication. Il s'agit de la compétence à atteindre pour pouvoir communiquer dans les différentes situations. L'objectif n'est plus uniquement d'apprendre un système linguistique mais de pouvoir s'en servir pour communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit.

Cette compétence se découpe en différentes composantes (plus ou moins fluctuantes dans la littérature mais qui reprend les mêmes éléments). Pour H. Boyer :

« Il faut distinguer cinq composantes :

- une composante sémiotique (incluant le verbal, le non-verbal et le code graphique),
- une composante discursive-textuelle (concernant les fonctionnements langagiers dans leur dimension transphrastique),
- une composante socio-pragmatique (qui prend en considération les rituels sociaux),
- une composante référentielle (les objets du monde et leur relation, c'est-à-dire à la connaissance de la réalité sociétale, anthropologique, géographique, artistique, scientifique, démographique...)
- et une composante ethnosocioculturelle (qui rend compte des représentations et des valeurs communautaires ainsi que des implicites codés)⁷ ».

La compétence strictement langagière est regroupée dans les trois premières composantes. Mais ces éléments ne suffisent pas pour communiquer car encore faut-il connaître les rituels sociaux, l'environnement qui nous entoure et son fonctionnement au niveau concret mais aussi symbolique (quelles représentations, quelles valeurs partagées par une communauté langagière ?). D'ailleurs, un élève qui ne maîtrise pas toutes ces composantes compense en utilisant les autres. Par exemple, si une réalité n'existe pas dans son milieu d'origine ou dans le lieu d'accueil (donc au niveau référentiel), une paraphrase sera nécessaire (mobilisation du niveau linguistique) pour exprimer cette différence.

Ce qu'il faut retenir c'est que la communication, à ces divers niveaux est traversée de culture. La façon d'organiser un discours, un texte, de prendre la parole, de découper la réalité (le lexique), d'utiliser les gestes, l'espace et le temps etc. est communicative mais également culturelle.

Particularités inhérentes à l'apprentissage d'une langue seconde

Apprendre une autre langue c'est toujours calquer le système à atteindre sur son système d'origine, quel que soit le niveau linguistique (son, syntaxe, lexique etc.). On peut même prévoir les erreurs à venir selon la langue maternelle et la langue-cible (H. Frei avec sa *grammaire des fautes* l'avait montré dès les années 30). On dit alors que l'on se trouve en situation d'*interlangue*, donc entre-deux langues avant de posséder les deux systèmes.

Des procédés comme la simplification et l'interférence doivent être connus par les enseignants en vue de ne pas stigmatiser l'enfant. Ces comportements sont tout à fait normaux et sont autant d'étapes avant d'atteindre le système de la langue-cible. La langue maternelle forme comme un filtre par lequel passe les acquisitions du français. Par exemple, une voyelle qui n'existe pas dans la

langue maternelle sera produite en français en se rapprochant généralement de la voyelle la plus proche d'un point de vue pharyngo-buccal. Ce filtre est le point de passage de l'ensemble de la communication, qu'il s'agisse de la perception des sons, de la syntaxe jusque dans les codes non-verbaux (façon de gérer l'espace et le temps par exemple).

Situation sociolinguistique des ENA

Les ENA se trouvent en situation de diglossie, c'est-à-dire qu'ils utilisent une langue dans un secteur de leur vie et une autre dans un autre secteur. En général, les enfants parlent français à l'école et dans la société et leur langue maternelle en famille. Mais il faut également considérer que les cas de figure peuvent être différents. A la maison, ils peuvent soit parler tout le temps en langue maternelle, soit de manière alternée en français ou en langue maternelle selon les interlocuteurs ou bien encore parfois le français et la langue maternelle avec les mêmes locuteurs, mais dans ce cas on remarque souvent que le changement de langues est fonction de la conversation.

Ces situations différentes sont à considérer car les élèves ne sont pas tous dans la même situation. En tout cas, ces situations entraînent la possibilité de comparer les langues même si ce type d'activité est rare. Au cours des dernières rencontres sur le plurilinguisme coordonnées par Jean Hébrard (INRP) et Daniel Coste (IEP Lyon), il ressort, en effet, en conclusion que cette réalité n'est que trop peu explorée. La raison en est essentiellement politique. Depuis la Révolution française, l'Etat prône un monolinguisme hexagonal et en tant que tel a des difficultés à reconnaître les langues régionales, et encore davantage les langues des migrants.

Activités proposées

Quelques remarques préalables

Le cadre des activités reste volontairement large pour que l'enseignant puisse se l'approprier selon ses conditions de travail. Les consignes sont volontairement succinctes et laissées à l'appréhension de l'enseignant, pédagogue et homme/femme de terrain. Ces activités ne sont pas livrées « clé en main » car elles font partie d'un projet pilote en la matière. Ainsi, les types de documents qui peuvent servir à la phase d'observation ne sont pas fournis. Cette collecte se fera éventuellement selon les opportunités de l'enseignant. En cas d'absence de document, l'enseignant peut partir du questionnement des élèves pour déclencher la démarche réflexive.

Par ailleurs, puisque chaque classe comporte des enfants de langues

maternelles diverses, il est difficile de donner ici les points de comparaison possibles. Mais ce paramètre ne doit pas être source d'inquiétude pour l'enseignant. Comme dans le cadre du FOS, c'est l'enfant qui est expert en regard de sa langue maternelle. C'est donc lui qui donnera les informations nécessaires afin que l'enseignant organise les connaissances. Cependant, cette démarche implique aussi que, au fur et à mesure de ses expériences, l'enseignant comprenne de mieux en mieux les points saillants des systèmes langagiers maternels dans lesquels se trouvent les élèves. La démarche interculturelle ne va pas que dans un sens, elle met aussi l'enseignant au cœur de ce processus, enrichit sa connaissance de l'autre et de sa langue.

Au-delà de tous les problèmes techniques qu'engendre une telle démarche, l'important est avant tout de conserver l'esprit de cette approche interculturelle fondée sur l'observation des points communs et des différences des deux systèmes de communication. Sans oublier que les différences ne sont pas plus à mettre en exergue que les points communs (il est aussi important de montrer aux enfants ce qu'ils peuvent utiliser de leur script maternel pour parler français que les éléments nouveaux qu'ils vont devoir acquérir). Sans oublier que pour les éléments divergents, même si le français est la langue à atteindre, il est important pour la reconnaissance des différentes langues maternelles dans la classe de faire également travailler ces points aux enfants. Par exemple, si un son n'existe pas en français mais existe dans une des langues maternelles des enfants de la classe, il est utile de faire répéter ce son à tous les enfants. Ne serait-ce que pour montrer que quelle que soit la langue, une acquisition nouvelle ne se fait pas sans mal.

Enfin, l'enseignant doit se sentir à l'aise avec ces propositions. La liste des activités n'est ni exhaustive, ni limitative. Si l'enseignant remarque des difficultés dans des domaines non-cités ici, il est le bienvenu pour construire une activité dans ce sens. De même, toutes ces activités ne sont pas forcément à effectuer, ni l'ordre à respecter d'ailleurs. Le choix dépendra des objectifs de l'enseignant, du niveau des élèves, des langues maternelles en présence.

Cette liste d'activité reprend le découpage traditionnel instauré par la linguistique qui va de l'étude des sons (phonétique, intonation (para-verbal) à celui de la communication non-verbale en passant par le lexique, la syntaxe, les temps verbaux, le mimo-gestuel, les actes de paroles, les situations interactionnelles pour aller vers les pratiques et le représentations sociales.



Activités (tableau de synthèse, non exhaustif)

Niveau linguistique	Travail sur	Objectif	Type de question
Phonétique	Les sons	Prendre conscience du filtre sonore	<i>Faire écouter/répéter des interprétations de cris d'animaux dans les différentes langues en présence dans la classe. Quel son fait le chat/chien/oiseau/coq/vache etc. en français ? Et dans votre langue maternelle (LM) ? Y a-t-il des points communs ou non ?</i>
	Les voyelles (orales : a/e/é/è/in/on/en/u/ou)	Variabilité des systèmes vocaliques	<i>Combien y a-t-il de voyelles en français ? Et dans votre LM ? Sons vocaliques communs ou non (8) ?</i>
	Les consonnes	Variabilité des systèmes de consonnes	<i>Idem + distinction entre consonnes voisées ou pas (9).</i>
Système graphique	Relation son/lettre	Relation aléatoire selon les langues	<i>Comment peut-on écrire le son « in » (vin, rein, main...), « ien » (rang, gens...) etc. ? Dans votre LM, est-ce que ce phénomène existe aussi ?</i>
	Sens d'écriture	Variabilité	<i>Cf vidéo</i>
	Lettres	Variabilité du nombre, du rôle majuscule/minuscule, des redondances	<i>Combien de lettres dans l'alphabet en LE et en LM ? Redondances au niveau des sons (exemple y/i : mamie/mamy) ? Cas d'utilisation des majuscules en français ? Et en LM ?</i>

	Les accents	Optionnels selon les langues, matérialisés par des marques différentes	<i>Combien d'accents en français ? En LM ? Peut-on obtenir le même son sans accent ? Ex : raie/ré/ revoir/rêve/rêche</i>
	Ponctuation	Variabilité	<i>Quels sont les signes de ponctuation en français ? En LM ? Que signifient-ils ? Type de correspondance avec l'oral ?</i>
Le para-verbal	L'intonation	Valeurs de l'intonation, pouvant entraîner des malentendus	<i>Ecoutez du corpus, notez quand les voix montent, descendent (courbes au tableau) (10). Regardez si, dans les LM, les courbes intonatives ont la même valeur. (la colère en anglais s'exprime davantage par une intonation plate par exemple)</i>
	Relation intonation/syntaxe	Redondance possible et notion de registre de langue	<i>Observez : Tu viens ? Est-ce que tu viens ? Viens-tu ? Classez : du plus oral au moins oral (qui pourrait dire cela, quand ?) Et en LM ?</i>
Syntaxe	L'ordre des mots	Conscience de la variabilité de l'ordre des mots	<i>Observez : Je mange un croissant. Ordre = SVO En LM, pour les assertions, est-ce que ce même ordre est obligatoire (en espagnol, sujet facultatif, en allemand verbe toujours en seconde position etc.). Pour les questions en français ordre VS facultatif à l'oral, obligatoire en anglais par exemple. Et dans les LM de la classe ?</i>

Lexique	Le découpage lexical	Différentes visions du monde	Quels objets (maison, cuisine par exemple) existent dans votre pays d'origine et pas en France ? Comment peut-on les traduire (11) ? (souvent on ne traduit pas d'ailleurs, on emprunte : plat <i>tajine</i> par exemple. Si on tente de traduire, on obtient une paraphrase mais pas un mot). Inversement quels objets existent en France et pas dans le pays de votre LM ? Comment vous traduiriez ?
	Les emprunts	Signes de contacts, de relations, d'histoires communes	Quels sont les mots de votre LM existant en français (exemple en arabe : <i>toubib, bazar, kawa, souk</i>) ? Et inversement ? A quels domaines appartiennent-ils (souvent alimentation, habitat etc.). (On peut faire écouter du corpus, montrer des documents écrits ou télévisuels,...)
	Les mots à charge culturelle partagée (cf. R. Galisson)	Lexique et spécificités culturelles (ex : dragée, chrysanthème etc.)	Associez des villes, des régions et des traditions : <i>La choucroute en Alsace - Les crêpes en Bretagne - La moutarde à Dijon...</i> (Faire de même en LM, spécialités régionales) <i>Faire observer des bestiaires et y associer les qualités/défauts : Muet comme une carpe Lent comme une tortue Rusé comme un renard etc.</i> (montrer que ces qualités sont toute subjective d'une langue à l'autre).

			Associez des événements à des objets culturels : Noël : <i>bûche, sapin, boules, guirlandes, père-noël etc</i> Mariage : <i>riz, mairie (église), faire-part etc</i> . Anniversaire : <i>gâteau, bougie...</i> (Faire de même en LM, montrer qu'on vit ces réalités différemment)
Système verbal	Temps verbaux	Différentes marques : le temps se marque à la fin (ou non) du verbe en enlevant ou pas l'infinitif.	Observez : <i>Hier, je finissais mes devoirs. Demain, je finirai mon dessin.</i> En LM, comment marque-t-on l'infinitif (exemple en anglais TO devant le verbe) ? Comment l'utilise-t-on dans des énoncés ? Est-ce qu'on conjugue les verbes en LM (parfois de simples marqueurs temporels peuvent suffire).
	Repérage temporel	Le temps et le mode rendent compte d'un découpage singulier du temps	Observez : <i>Quand j'étais petit j'allais à la mer tous les étés. Hier, je me suis baigné à la mer.</i> (raconter un événement au passé implique deux temps en français selon la valeur sémantique. Même chose dans les LM ?)
Système verbal	Le corps dans la parole	Variabilité des gestes : - un même geste = 2 significations différentes selon les langues ou - un geste différent pour une même signification	<i>Est-ce que pour certains signes la valeur en LM est différente ? Est-ce qu'il y a des signes mimo-gestuels en LM qui n'existent pas en français ? Est-ce qu'on fait la bise en France et quand ?</i>

			(homme/homme, homme/femme, femme/femme) Combien de bises ? Quand ? Pourquoi ? Quand sert-on la main ? Et dans la LM ? (12)
Interactions verbales	Réflexion sur la gestion des interactions	Variabilité de cette gestion	Corpus audio et vidéo à montrer.
	Prise de parole	Différentes façons d'engager la conversation	Selon les statuts et la situation sociale des interlocuteurs. Tu ou vous ? Cette distinction existe-t-elle en LM ? En existe-t-il d'autres ? (13)
	Thèmes conversationnels	Opportunités selon les langues	Faire observer/découvrir que certains sujets sont souvent abordés avec précautions (ex : le salaire, l'âge d'une dame, si elle est mariée ou pas) Et en LM ? Autres sujets à aborder avec précautions ?
	Actes de paroles et relations entre interlocuteurs	En fonction des situations sociales	Prendre quelques actes de parole et les hiérarchiser selon les situations : Exemple : actes d'ordre Comment vous dites que vous désapprouvez l'expression qui vient d'être dite : (« comment ? pardon ? Non !, Ts-Ts, Ce n'est comme ça qu'on dit etc. »). Exemples en LM ?
Communication non-verbale	Relation au temps	Sociétés plus ou moins monochroniques (une chose à la fois) ou polychroniques (plusieurs actions en même temps)	Trouvez des proverbes qui expriment le temps en français. Qu'est-ce que cela indique sur la perception du temps ? (ex : « le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt », « le temps c'est de l'argent » etc.) Et en LM ? (trouvez des proverbes) (exemple : en Afrique, le grand âge est souvent signe de sagesse, ce qui est moins vrai en occident). cf : E.T. Hall.
	L'espace	Espace privé vs espace public	Que mettent les gens en France autour de leur maison ? (grillage, panneau « attention chien méchant », « propriété privée », « défense d'entrer »). Comment protège-t-on l'espace privé en contexte LM ? (Parfois, il n'y a rien de ce type comme aux USA...

			mais utilisation privée d'armes...) Comment les gens font-ils la queue ? L'espace de la rue est-il à tout le monde, que peut-on faire ou pas ? En France, en contexte LM ? (14)
Usages et pratiques	Pratiques selon les situations	Normes sociales (sans être des stéréotypes de comportement (langagier) ou un guide du « savoir-vivre »)	Qu'est-ce qu'il arrive souvent de faire ou pas en France ? En contexte LM ? - Ne pas saluer en entrant dans une pièce. - Ouvrir le paquet que l'on vient de vous offrir en présence de la personne qui a fait le cadeau - Dire combien on a payé le cadeau qu'on offre à quelqu'un - Lorsqu'on est un homme, laisser une femme ouvrir la porte elle-même quand on entre dans une pièce - Garder son chapeau à table - Montrer quelqu'un du doigt - Arriver en retard à un rendez-vous (combien de temps est-ce ?) - Ouvrir son courrier devant quelqu'un - Toucher quelqu'un (pourquoi, comment, selon les cas ?) - Fumer (où ? A table, cinéma, lieu public, privé ?) - Heures pour téléphoner à quelqu'un (sans raison importante, cas d'urgence)
Représentations sociales et langagières	Parler des valeurs associées aux grands thèmes de société	Variabilité selon les contextes socio-historiques et géographiques	- La langue : française, les autres langues (valeurs associées selon le pays, le contexte, rapport entre les langues). - Les grands universaux singuliers : relation au travail, à l'hygiène, au couple, à l'éducation, à la santé, à l'école etc.

NOTES

1. Dalgalian G., 2000, *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan.

2. Idem.

3. Idem.

4. Idem.

5. Abdellah-Pretceille M., 1998, « De la didactique des langues à l'éthique de la diversité », *Enseignement précoce des langues et enseignement bilingue, Cahiers de l'ASDIFLE*, actes des 21^e et 22^e rencontres.

6. Deprez C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Coll. CREDIF Essais, Paris, Didier.

7. Il arrive très souvent que les composantes référentielles et ethnosocioculturelles se chevauchent (par exemple un thème comme l'immigration en France est une réalité [composante référentielle] qui travaille les imaginaires français [composante ethnosocioculturelle]).

8. Les enfants ont parfois des difficultés à extraire le son seul, leur faire des mots courants en LM et LF pour qu'ils retrouvent les voyelles courantes (on appliquera par exemple le même procédé pour les consonnes dans l'exercice suivant).

Exemple : rat / rue / roue / raie / Rémi / rein / rang / revoir / rond etc., procéder par opposition phonétique en LM aussi.

Montrer que dans certains systèmes comme en arabe par exemple, s'il y a moins de voyelles (a/ou/i), il est normal d'avoir des difficultés à atteindre d'autres sons (les erreurs sont même prévisibles : un arabophone dira facilement *il* pour *elle* car le *e* n'existe pas en LM et le *i* et le son qui, au niveau articulatoire, (donc dans la bouche) est le plus proche. Attention, bien signaler que le fait qu'il y ait plus de sons dans une langue n'est en rien un critère d'évaluation. Cela ne veut pas dire qu'une langue est plus riche qu'une autre. Elle est simplement différente. Dans d'autres cas, ce sera l'inverse, il y aura davantage de variétés dans une langue que dans une autre.

Particularité du français : il y a beaucoup de sons vocaliques en français par rapport aux autres langues. Le système des nasales notamment est en général très difficile à acquérir. On peut faire des chansons pour améliorer la prononciation, ou partir de segments contigus (c'est-à-dire les voyelles les plus proches). Par exemple, si le « ou » est maîtrisé, passer par lui pour atteindre le « u » (« un loup sauvage dans la forêt », « un petit lu pour le goûter »). A noter

que la contextualisation est plus facile car l'élève focalise moins sur le son à atteindre. En français langue étrangère de très nombreux livres d'exercices existent si l'enseignant veut travailler ces points phonétiques.

9. On peut distinguer les consonnes voisées (b, d, g, v, z, je, n, m, gn, l, r) utilisent les cordes vocales et les non-voisées (p/t/k/f/s/ch) en mettant une main sur la gorge. On peut aussi observer cette différence en prononçant sans le son *b* et *p*. Il n'y a pas de différence dans la position de la bouche, seule l'utilisation des cordes vocales permet un son différent.

Exemple : bulle/pull, dos/pot etc.

Faire travailler les formes françaises mal maîtrisées et certaines formes des LM qui n'existent pas en français (glottale en arabe par exemple), même pour le professeur qui prend conscience de la difficulté pour les enfants.

10. *Retrouvez ce que ça veut dire en expliquant dans quelle situation on peut trouver cet énoncé (cf. les exercices de G. Calbris en FLE).*

Il a gagné ! (exclamation de joie)

Il a gagné ? (question simple, qu'est-ce qui se passe ?)

Il a gagné ! (évidence, bien sûr il devait gagner)

Il a gagné (ironie narquoise « nanana », c'est nous qui avons gagné)

Il a gagné (Ellipse négative, « Ca », je regrette pour vous mais il a gagné)

Il a gagné ?! (doute-incrédulité, qu'est-ce que tu racontes)

Il a gagné ! (mais si!, insistance devant doute)

Il a gagné ? (demande de confirmation, il a gagné n'est-ce pas ?)

Il a gagné... (si on peu dire : de si peu !)

11. Percevoir que le vocabulaire découpe le monde différemment car selon l'environnement qui nous entoure, nous n'avons pas les mêmes préoccupations. Ce postulat s'appuie sur les théories de Sapir-Whorf qui ont remarqué que chez les Inuits il y a des dizaines de façon de dire la *blancheur* et la *neige* car c'est leur environnement naturel. En LF, on est obligé de rajouter un adjectif : neige fraîche, neige fondue, neige gelée etc.).

On ne peut donc pas traduire :

Mississippi river par *rivière*. En français, nous avons un doublet fleuve/rivière qui correspond à deux réalités différentes, distinction qui n'est pas pertinente en anglais.

Différence *ser/estar* en espagnol etc.

12. *Qu'est-ce que ces signes veulent dire en français ?*

L'enseignant mime et fait deviner aux élèves ou montre une vidéo. Il peut aussi dire une phrase signifiant la valeur du geste (*comment fais-tu en geste pour dire « je ne te crois pas »*), liste non-exhaustive (voir G. Calbris) :

Doigt sous l'œil (mon œil !) - my foot en anglais (on montre le pied)

Index qui tourne sur la tempe (il est fou)

Main qui se gratte le menton (je doute)
Pousse en l'air de côté (faire du stop, index qui mime de cliquer au Nigéria)
Tête de haut en bas et de droite à gauche (oui/non, inversé en Inde)
Poing qui se frotte la joue (j'en ai assez)
Poing qui tourne devant le nez (il a trop bu, pousse qui frotte la gorge en russe)
Paume en l'air qui se plie (venez ci, l'inverse dans certains pays arabes)
Signe de la main devant soi (dans le futur, inverse en Asie)

En général, on classe les signes mimo-gestuels en 3 catégories : idéographes qui renvoient à une idée et qui sont souvent accompagnés d'un mot (exemple : attention, l'index levé en l'air), les emblèmes qui se suffisent à eux-mêmes (doigt sur la bouche = chut) et les kinétographes qui renvoient à un mouvement (exemple l'index et le majeur qui bougent alternativement mimant quelqu'un qui marche).

13. Il n'y a pas de langue « plus polie » qu'une autre, la marque se fait simplement différemment, voir à ce propos les sections *stratégies de conversation* dans I, Hachette.

14. Voir par exemple le manuel Tempo 2.

Bien évidemment, il n'y a pas de jugement de valeur à avoir, l'ensemble de ces habitudes culturelles s'expliquent socio-historiquement et ne disent rien des gens qui les pratiquent. Malheureusement les stéréotypes font un lien direct entre une habitude culturelle et les qualités/défauts de la personne voir d'un peuple. Cependant ces stéréotypes n'expriment que le positionnement de celui qui l'émet et... les caractéristiques de ses propres pratiques.



RÉFÉRENCES DOCUMENTAIRES

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., CAMILLERI C., « La communication interculturelle » in *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles, du contact à l'interaction*, de C. Labat et G. Vermes, 1994, E.N.S. Fontenay/St. Cloud, L'Harmattan.
- ABDALLAH-PRETCEILL M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., Porcher L, 2001, *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris.
- ABDELLAH-PRETCEILLE M., 1998, « De la didactique des langues à l'éthique

de la diversité », Enseignement précoce des langues et enseignement bilingue, Cahiers de l'ASDIFLE, actes des 21^e et 22^e rencontres.

- AUGER N., 2003, « Interactions verbales : langage et métalangage d'une socialisation culturelle » in actes du Colloque « in *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives* » (Université Paris III, du 12 au 14 décembre 2002), 15 pages, sur le site www.marges-linguistiques.fr.
- AUGER N., 2003, « La discussion comme moyen de construire et se construire pour des Enfants Nouvellement Arrivés » in *La discussion*, colloque du CERFEE, université Montpellier III, IUFM Montpellier, juin 2003, 12 pages, CDRom.
- BEACCO J.C, LIEUTAUD S. 1981, *Mœurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Paris, Hachette / Larousse.
- BESSE H., 1984, « Éduquer la perception interculturelle », *Le français dans le monde*, 188, 46-50.
- CALBRIS G., PORCHER G., 1994, *Geste et communication*, Paris, Didier, coll. LAL.
- CHISS, J-L., BOIZON-FRADET D., *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Paris, Nathan ,1997.
- DUMONT B., DUMONT P., MAURER, B., VERDELHAN M., VERDELHAN-BOURGADE M., *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*, Paris, EDICEF/AUF, 2000.
- GALISSON R.1991, *De la langue à la culture par les mots*, coll. R. Galisson, Clé International.
- HALL E.T.1966/71, *La dimension cachée*, Points Seuil, p. 168-169.
- KRISTEVA J. 1988, *Étrangers à nous-mêmes*, Folio-Essais, Gallimard.
- LADMIRAL J.R, LIPIANSKY E.M 1989, *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin
- MOIRAND S. 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, coll. F, Références, Paris, Hachette.
- *Le français langue seconde au collège*, Paris, Ministère de l'Education nationale, DESCO, 2000.
- OUELLET, F. (ed.), *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, IQRC, Québec, 1988.
- PORCHER L. dir. 1986, *La Civilisation*, Paris, Clé International.
- VERDELHAN-BOURGADE M. *Le français de scolarisation - Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF, 2002.
- VIGNER G. *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International, 2001.
- ZARATE G. 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, coll. F Recherches et applications.
- ZARATE G. 1993, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. CREDIF essais.

**Auteur**

Nathalie Auger

Réalisateur

Jean-Marc Balois

Coordonnateur du projet

Olivier Terrades

Co-production

CASNAV, CDDP du Gard et FASILD

Public

Formation initiale (PE1, PE2, Professeurs) et continue (enseignants de toute discipline chargé d'Enfants Nouvellement Arrivés), formateurs, parents d'élève

Niveau

Tout niveau

Mots Clés

Apprentissage du français, Enfants Nouvellement Arrivés et du Voyage, contacts de langues, français langue étrangère, langue seconde

ISSN: 1626-0343

ISBN: 2-86626-196-8

Réf : 34030D01

Prix : 29 €