

Article

« Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil »

Françoise Armand, Érica Maraillet, Isabelle Anne Beck, Patricia Lamarre, Marielle Messier et
Sophie Paquin

Québec français, n° 132, 2004, p. 54-57.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/55645ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

POUR ÉVEILLER À LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Le projet Élodil

>> FRANÇOISE ARMAND, ÉRICA MARAILLET et ISABELLE ANNE BECK
avec la collaboration de PATRICIA LAMARRE, MARIELLE MESSIER
et SOPHIE PAQUIN*

Comme la majorité des grandes métropoles du monde, Montréal se caractérise par une large diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Ainsi, en 2001, selon le Conseil scolaire de l'île de Montréal, les écoles montréalaises accueillaient 33% d'élèves dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais et, au total, 189 langues maternelles différentes étaient répertoriées, parmi les quelque... 6 000 langues parlées dans le monde¹.



En milieu pluriethnique montréalais, cette diversité se traduit par la présence d'un nombre important, parmi les élèves, de locuteurs bilingues et souvent plurilingues. De façon officielle, le ministère de l'Éducation, au moyen de sa Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (1998), incite les enseignants, qu'ils soient en milieu pluriethnique ou non, à favoriser le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste² ». Ainsi, le plan d'action associé à cette politique indique que « les établissements d'enseignement ont l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves [...] une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter³ ».

Dans le cadre de cette démarche, une équipe d'enseignantes, d'étudiantes et de chercheuses de l'Université de Montréal développe une réflexion qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle⁴. Cette réflexion s'est traduite par la mise en place du projet ÉLODiL⁵ (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique). Nous donnerons ici quelques indications sur l'historique de ce projet et ses objectifs. Nous présenterons aussi quelques exemples d'activités réalisées au 3^e cycle du primaire. Pour obtenir plus de détails et pour accéder aux activités complètes ainsi qu'à une bibliographie, nous renvoyons le lecteur au site du projet ÉLODiL : www.elodil.com.

Historique

L'approche que l'on nomme *éveil aux langues* est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 1980, grâce à Eric Hawkins, qui est à l'origine du courant *Language Awareness*. Les objectifs de ce courant étaient de favoriser chez les écoliers anglais le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, au passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi qu'à la reconnaissance et à l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques.

Dans les années 1990, alors qu'elle était un peu mise de côté en Grande-Bretagne, cette approche a été rebaptisée (après de nombreux débats⁶) *éveil au langage* ou *éveil aux langues*, selon les objectifs visés, et reprise en Europe, dans le cadre des programmes *Evlang*, *Eole* et *Jaling*, mis en place par des chercheurs francophones tels que Michel Candelier, Christiane Perregaux, etc. (voir la bibliographie sur le site pour plus d'information). Leur objectif principal était de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

Objectifs

Différents objectifs sont susceptibles d'être visés par ces programmes selon quatre grands axes principaux :

- le développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle ;
- la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones ;

- le développement des capacités dites métalinguistiques ;
- la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

Ainsi, comme nous l'avons mentionné précédemment, ces programmes visent, selon une approche interculturelle ou plus largement d'éducation à la citoyenneté, le *développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle*. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de l'existence du plurilinguisme en abordant la question du nombre et de la variété des langues parlées dans le monde, de leur faire acquérir des connaissances sur l'historique des langues, leur évolution, les relations qui existent entre elles et enfin, de leur permettre de développer un regard critique sur les aspects socio-politiques reliés aux fonctions et aux statuts des langues (*critical language awareness*). Au moyen des activités réalisées, les enfants explicitent et questionnent leurs représentations et leurs attitudes face au bilinguisme et au plurilinguisme⁷.

Par ailleurs, en contexte pluriethnique, l'objectif consiste à faciliter la *reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones*, de façon que ces élèves se sentent pleinement accueillis dans l'école et puissent développer une vision positive du bilinguisme et du plurilinguisme. On s'attend à ce qu'une relation plus harmonieuse puisse s'établir entre le milieu familial et le milieu scolaire. En accord avec les théories développées par Cummins, les élèves s'autoriseront alors à s'appuyer sur leurs acquis langagiers en

Activité A

Consigne : Identifie ce qui change dans la façon d'exprimer la négation.

			Ce qui change (corrigé)
FRANÇAIS	Il fait beau	Il ne fait pas beau	<i>Ajout des termes « ne » et « pas ».</i>
MALGACHE	Tsara ny andro	Ratsy ny andro	<i>Changement de terme, « Tsara » pour « Ratsy ».</i>
CRÉOLE HAÏTIEN	Gen solèy	Pa gen solèy	<i>Ajout du terme « pa ».</i>
ESPAGNOL	Hace buen tiempo	No hace buen tiempo	<i>Ajout du terme « no ».</i>

Activité B

Consigne : Essaie d'écrire « Il ne fait pas froid » en inuktitut dans la transcription et puis dans le système d'écriture original.

FRANÇAIS	INUKTITUT	FRANÇAIS	INUKTITUT
Il y a du soleil	Siqinnitug	Il n'y a pas de soleil	ᐅᓲᓱᓂᓂᓃᓃᓄᓃᓄᓃᓄᓃ Siqinningittug
FRANÇAIS	INUKTITUT	FRANÇAIS	INUKTITUT
Il fait froid	ᓄᐅᓃᓃᓄᓃᓄᓃᓄᓃ Qiunnatug	Il ne fait pas froid (voir le site Web pour le corrigé)

langue maternelle pour opérer des transferts d'habiletés et de connaissances en français langue seconde ou tierce (et réciproquement).

En outre, sur le plan de la structuration linguistique, les réflexions mises en œuvre sur le fonctionnement des langues visent le *développement des capacités dites métalinguistiques*. Selon le chercheur français Gombert, on entend par capacité métalinguistique l'habileté du sujet à considérer les différentes unités de la langue (phonèmes, mots, phrases, textes) comme des objets d'analyse et de réflexion sur lesquels il peut exercer un contrôle lors de manipulations intentionnelles. L'écoute attentive de comptines ou de dialogues dans différentes langues, des activités de réflexion sur les emprunts linguistiques entre les langues ou l'observation des congénères, la comparaison des différentes manières d'exprimer la négation dans plusieurs langues sont autant d'activités qui permettent le développement de telles capacités métalinguistiques. Autrement dit, au-delà de l'acquisition de simples connaissances langagières, il s'agit d'amener l'apprenant à devenir un observateur du

fonctionnement de la langue, des langues, ou encore, pour reprendre l'expression de Brédart et Rondal, un « linguiste en herbe ».

Enfin, le dernier objectif touche, particulièrement en milieu québécois francophone où cette question est un sujet d'actualité majeur, à *la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune*.

Directement inspirée par les approches et les travaux de recherche européens, l'équipe d'ÉLODiL reprend à son compte plusieurs objectifs de leurs programmes et compte aussi en définir de nouveaux, davantage adaptés à la situation québécoise et touchant à des dimensions qui n'ont pas nécessairement été abordées jusqu'ici, notamment :

- le recours à l'approche coopérative et à la pédagogie par projet, beaucoup plus répandues en Amérique du Nord qu'en Europe ;
- la recherche de pratiques novatrices facilitant le développement de la compétence langagière, notamment en français langue seconde, des immigrants allophones présents dans les écoles québécoises et surtout montréalaises.

Au total, sept modules, reprenant certaines activités mises en place dans les programmes européens mais s'en distinguant par les supports, ont été élaborés et mis à l'essai auprès d'élèves de 3^e cycle du primaire en milieu pluriethnique (année 2002-2003).

Exemples d'activités

Durant la première activité du module *Bonjour*, les élèves visionnent une vidéocasette dans laquelle des enfants disent « bonjour » dans 17 langues différentes. Ils doivent tenter de découvrir dans quelle langue est dit chaque « bonjour » et dans quel(s) pays cette langue est parlée. Les notions de langues officielles, de langues nationales, etc., sont abordées et discutées. La phase de préparation à l'activité leur permet de prendre conscience de la diversité linguistique dans le monde, et plusieurs chiffres clés leur sont communiqués (nombre de langues parlées dans le monde, sur l'île de Montréal, dans leur école, etc.). Les élèves ont la possibilité de poursuivre leur apprentissage, de façon autonome, au moyen d'une activité multimédia⁸ bâtie sur le même principe, mais beaucoup plus exhaustive quant au nombre de langues et de pays considérés.

Dans l'une des activités du module *La fleur des langues*, les élèves s'approprient les notions de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère. Pour cela, ils analysent une séquence vidéo dans laquelle deux enfants font leur récit de vie linguistique (quelles sont les langues qu'ils parlent ? avec qui ? quelle est la (leurs) langue(s) maternelle(s), seconde(s) ? etc.). À leur tour, ils font leur « récit de vie linguistique » en utilisant les termes « monolingue », « bilingue » et « plurilingue » et l'illustrent sur un pétale. Ces pétales individuels sont ensuite regroupés de façon à représenter la « fleur des langues » de la classe.



Dans deux activités du module *La pluie et le beau temps*, les élèves doivent, à l'aide de dialogues enregistrés dans quatre langues différentes, repérer les marques de négation et distinguer les différences dans la formation de cette négation en français, en malgache, en créole haïtien et en espagnol (activité A). Ensuite, ils doivent produire, à partir de l'analyse de ces corpus ou de nouveaux corpus, une phrase négative, comme ici en inuktitut (activité B).

Dans l'une des activités du module *Les langues en contact*, les élèves découvrent que beaucoup de mots couramment utilisés en français proviennent d'autres langues. Ils devinent l'origine de certains mots ainsi que les différentes raisons pour lesquelles les locuteurs francophones les ont empruntés à d'autres langues. L'une des activités de ce module est la suivante (activité C).

Dans le module *Qui cherche trouve*, les élèves découvrent, à partir du repérage d'indices, le sens de proverbes de différentes langues et cultures. Ils prennent conscience des aspects formels d'un proverbe et repèrent les marques culturelles de proverbes d'ici et d'ailleurs. Enfin, ils se familiarisent avec différents alphabets.

Lors de la première rencontre, ils doivent, en équipe, classer, tout en repérant les intrus, un ensemble de 15 proverbes (écrits dans les différentes langues avec la traduction en français) selon leur sens (on leur indique que deux grands regroupements sont possibles et qu'ils doivent eux-mêmes préciser le sens commun des proverbes retenus dans chacun des deux regroupements), le type d'alphabet utilisé (on leur mentionne les quatre alphabets suivants : latin, arabe ou persan, gujrati, chinois) et le thème traité (on leur précise qu'il peut s'agir d'animaux, de nature, de sentiments, de vêtements).

Lors de la deuxième rencontre, les élèves doivent tout d'abord réfléchir sur les deux proverbes suivants et remarquer que le vocabulaire utilisé dans une langue reflète la réalité de la culture dont elle est issue. Par exemple, il serait peu probable que le proverbe du lion et des hyènes soit apparu au Québec puisque ces animaux ne font pas partie de la réalité québécoise :

Quand le lion est parti, les hyènes dansent. / Quand le chat est parti, les souris dansent.

Ils inventent ensuite la fin d'un proverbe pour qu'il soit marqué dans la culture canadienne :

Quand l'ours est parti, _____.
(exemple : les saumons dansent)

L'activité même consiste à remplir, en équipe, un tableau dans lequel sont indiquées les traductions de sept proverbes de langue et de culture différentes. Sur des étiquettes prédécoupées, les élèves retrouvent chacun des proverbes écrits dans l'alphabet propre à la langue utilisée et sur une autre série d'étiquettes, le nom de chacune de ces langues. Ils doivent reconnaître la langue et l'alphabet en relation avec chaque proverbe et coller ces étiquettes à l'endroit approprié dans le tableau. Pour chacun des proverbes, les élèves doivent ensuite trouver le ou les indices leur permettant de découvrir son origine culturelle et trouver la région ou le pays d'où il vient. Les indices permettant aux élèves de remplir le tableau adéquatement sont variés et ne leur sont pas fournis ; les élèves doivent montrer leur sens de l'initiative et de la débrouillardise (en utilisant le dictionnaire, la mappemonde ou en faisant appel aux connaissances des autres élèves de la classe, etc.).

Voici, en exemple, la première partie du tableau à remplir, avec les corrections (activité D).

Enfin, les élèves transforment, à partir d'une nouvelle liste, chacun des proverbes pour qu'il soit culturellement marqué pour le Québec, pour un pays de leur choix, et pour qu'il soit futuriste. Ces nouveaux proverbes sont lus à haute voix et commentés en classe.

Lors d'une troisième rencontre, les élèves doivent, à partir d'une liste de proverbes qu'ils ont recueillis eux-mêmes, faire le lien entre le début et la fin de plusieurs proverbes présentés, en désordre, dans deux colonnes différentes (on prend alors soin de donner aux équipes des proverbes qui n'ont pas été proposés par l'un des membres de cette équipe). Ils doivent expliciter, de façon systématique, les indices qu'ils ont utilisés (thème, structure syntaxique, rime, répétition de mêmes termes, etc.). Là encore, les élèves ont ensuite accès à une activité multimédia⁸ bâtie sur le même principe, mais offrant un indice supplémentaire : l'illustration du proverbe sous forme d'un dessin réalisé par des élèves (voir illustration).

Conclusion

Les premières observations que nous avons réalisées dans trois salles de classe au cours de l'année 2002-2003 nous permettent de penser que ces activités ont eu un effet positif sur la curiosité des élèves face à l'objet langue et sur leur motivation face aux apprentissages langagiers. Par ailleurs, en

Activité C

Consigne : Lis les phrases en regardant bien les mots en caractères gras. Ces mots proviennent d'autres langues que le français. Ce sont des emprunts. C'est à toi de deviner l'origine de ces emprunts. Mets une croix dans la case de ton choix.

Lors d'un safari, j'ai aperçu un **chimpanzé** manger une banane. Plus tard, un **okapi** a commencé à danser la **bamboula** devant moi.

- | | | | |
|------------------|----------------------------------|---|-----------------------------------|
| safari | <input type="checkbox"/> l'arabe | <input type="checkbox"/> langues africaines | <input type="checkbox"/> l'hébreu |
| chimpanzé | <input type="checkbox"/> l'arabe | <input type="checkbox"/> langues africaines | <input type="checkbox"/> l'hébreu |
| okapi | <input type="checkbox"/> l'arabe | <input type="checkbox"/> langues africaines | <input type="checkbox"/> l'hébreu |
| bamboula | <input type="checkbox"/> l'arabe | <input type="checkbox"/> langues africaines | <input type="checkbox"/> l'hébreu |

(corrigé : langues africaines)

Activité D

Consigne : Complète le tableau.

Traduction	Indice(s) (à compléter)	Région/Pays (à compléter)	Langue (coller l'étiquette)	Alphabet (coller l'étiquette)
Le bouddha ne pardonne que trois crimes.	bouddha	Japon	japonais	
L'éléphant ne sera jamais lassé de transporter sa trompe.	éléphant trompe	Afrique	soso	
Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.	ours	Québec	français québécois	
Le jeune bambou remplace le vieux bambou.	bambou	Viêt-nam	vietnamien	

milieu pluriethnique, nous avons pu observer avec quel plaisir grandissant les élèves s'autorisaient à faire référence à leurs connaissances de leur langue maternelle. Toutefois, il est nécessaire d'appuyer ces observations par la mise en place d'une évaluation plus systématique réalisée dans un plus grand nombre de classes de 3^e cycle. Notamment, nous visons à analyser, durant l'année 2003-2004, les effets de ces activités sur l'évolution des représentations que les élèves ont de la diversité linguistique ainsi que sur leurs habiletés de réflexion métalinguistique, notamment dans le domaine de la phonologie et de la syntaxe.

* *Françoise Armand et Patricia Lamarre, professeures-chercheuses à l'Université de Montréal, Département de didactique ; Érica Maraillet, étudiante à la maîtrise au Département de didactique de l'Université de Montréal ; Isabelle Anne Beck, enseignante de français langue seconde à la Commission scolaire de Montréal ; Marielle Messier, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal ; Sophie Paquin, orthopédagogue à la Commission scolaire de Montréal.*

Le projet ÉLODiL a fait l'objet d'une présentation au colloque sur l'intégration et la scolarisation des élèves immigrants organisé par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, le 23 mai 2003. Cette présentation fera partie des actes du colloque.

Notes

- 1 Voir le numéro spécial de *Courrier International*, printemps 2003, sur ce thème.
- 2 Ministère de l'Éducation du Québec, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 26.
- 3 Ministère de l'Éducation du Québec, *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002*, p. 7. Brochure intégrée dans Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*
- 4 Cette réflexion se situe clairement dans le respect de l'un des trois principes de base mis en avant par l'Unesco dans un document récent, intitulé *L'Éducation dans un monde multilingue* (2003, p. 30).
- 5 Ce projet a pris naissance à l'école Iona (2002-2003) de la Commission scolaire de Montréal et a reçu le soutien du Centre de recherche Immigration et Métropoles, du Programme de soutien à l'école montréalaise (projet prometteur), du Conseil scolaire de l'île de Montréal (mesure de valorisation du français, activités interculturelles) et de la Commission scolaire de Montréal.

6 Voir, sur ce point, le numéro spécial *Éveil au langage*, coordonné par D. Moore, de *Notions en questions*, 1995.

7 Nous inspirant de la définition de Grosjean (Tranel, n° 17, 1984), nous définissons le bilingue ou le plurilingue comme étant une personne qui utilise quotidiennement deux ou plusieurs langues, écartant l'idée de la nécessaire maîtrise parfaite de ces langues.

8 Cette activité multimédia a été élaborée par Marilyn Joubert, étudiante en NTEAL à l'Université Stendhal de Grenoble (France), dans le cadre de son stage réalisé au Département de didactique de l'Université de Montréal au printemps 2003.

Références

Brédart, S., et J.-A. Rondal, *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga, 1982.

Cummins, J., *Language, Power et Pedagogy*, Clevedon, Multilingual-Matters, 2000.

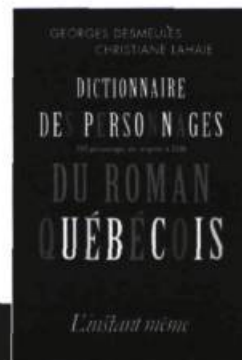
Gombert, J.-E., « Activités de lecture et activités associées », dans M. Fayol, J.-E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

Lire

*pour faire durer
l'instant*



Françoise BULMAN
Le prépositionnaire
Dictionnaire des verbes
et adjectifs pouvant
être suivis d'une préposition
246 pages, 24,95 \$



Georges DESMEULES
et Christiane LAHAIE
**Dictionnaire des personnages
du roman québécois**
200 personnages des origines à 2000
330 pages, 24,95 \$

L'instant même
NOUVELLES • ROMANS • ESSAIS