

Que peut-on faire ? What can we do ?

E A
D
4 à 5 séquences
(de 30 mn)

Elaboré à l'origine dans le cadre de la formation initiale et continue d'enseignants du premier degré, cet atelier a été adapté et utilisé dans de nombreuses classes d'école primaire, dès la première année. Seule, la langue dans laquelle il se déroule change : langue-cible pour les enfants, ou toute langue étrangère inconnue des adultes participant à une formation (dans ce cas, si des adultes connaissent la langue, on leur proposera des tâches d'observation pédagogique). L'atelier est présenté ici sous sa forme "enfants", en anglais, la transposition dans toute autre langue ne posant aucun problème. Quatre ou cinq séances d'une demi-heure doivent suffire à aller au bout de l'activité, prévue pour des enfants dans leur première année d'apprentissage.

Phase 1 : préparation de la salle, premier contact avec la langue et compréhension globale de la situation :

Matériel nécessaire pour 24 élèves : des fruits (au moins six clémentines ou kiwis, trois ou quatre bananes, quelques autres fruits), un sachet de raisins secs, des carottes, trois saladiers, une nappe ou un drap de bain. Un magnétophone et une cassette sur laquelle a été enregistré dans le désordre le texte suivant (les / indiquent les divisions opérées dans le texte) :

Crying or smiling ?

In a bowl, there are / one carrot and two tangerines¹, / one banana and four raisins. / How sad it is ! / What a pity ! / What can we do ? / Let's enjoy the four raisins. / Let's turn over the banana. / Oh, now you look happy.²

1 — Situation insolite

On fait sortir les enfants - ou on profite d'une récréation- pour installer les objets sous un drap, une nappe, sur une table au centre de la salle. Il ne faut pas que les objets aient été vus avant le début de l'atelier.

¹ Le fruit à forme ronde peut varier suivant les disponibilités saisonnières : kiwis, pommes...

² En fonction du nombre d'élèves dans la classe, on peut modifier le découpage, introduire des exclamations supplémentaires, inclure ou supprimer le titre, donner le même court passage à deux élèves...

2 — Découverte des objets mystérieux

Le groupe est rassemblé autour de la table. L'enseignant suggère en langue étrangère (anglais dans notre cas) de deviner ce qu'il y a sous le drap sur la table. Les enfants font des hypothèses en utilisant leurs connaissances en anglais ou, sinon, des mots français, que l'enseignant reformule de façon naturelle (par exemple, "there's a banana, a carrot"...) comme en écho, dans la suite de l'échange, sans exiger de répétition : l'entrée dans la langue est fonctionnelle. Pour stimuler les hypothèses et jouer sur toutes les perceptions possibles, on fait tâter sous la nappe, sentir, écouter... Sur le plan de la langue, c'est un premier contact avec les éléments linguistiques dont les élèves auront besoin par la suite. Sur le plan pragmatique (la situation), il s'agit d'ouvrir aux possibles, pas de deviner juste à tout coup : en soulevant et rabattant la nappe d'un mouvement rapide, on laisse apercevoir les objets un instant, ce qui évite à l'enseignant de devoir confirmer ou infirmer lui-même les hypothèses. Enfin, après quelques minutes de cet échange, on découvre les objets et on compare avec ce qui avait été imaginé.

3 — Jouer avec les objets

Phase de travail en groupe entier (les élèves sont debout autour d'une table centrale, ils s'approchent pour matérialiser leurs suggestions) : cherchez ce qu'on peut faire avec ces objets : "what can we do ?" Les élèves proposent diverses idées : "on peut faire une salade de fruits, jouer au marchand...". Comme dans la phase précédente, l'enseignant se contente de reformuler les idées en anglais ("we can make a fruit salad...") sans demander de répétition. Il exploite ces idées en faisant *faire aux élèves ce qu'ils disent* et en commentant les actions, avec l'aide du groupe, en laissant un silence avant les mots connus des élèves : "yes, we can take a..." Immanquablement quelqu'un complètera : l'activité concrète précède le mot.

Les propositions sont d'abord réalistes : faire une salade, jouer à la marchande. On fait goûter : "let's have / eat/ enjoy... some raisins". On peut imaginer des jeux de Kim, de mémoire, de dénombrement. Pour aider à sortir des sentiers battus, l'enseignant reprend comme un leitmotiv la même question : "what (else) can we do ?... can you imagine something different ?...", poussant à trouver des utilisations insolites ou humoristiques : mime (épées, stylos), dessins (maison, horloge). Normalement, quelqu'un finit toujours par avoir l'idée d'un personnage, puis d'un visage, plus ou moins vite suivant les groupes ; comme c'est indispensable pour la suite de l'activité, si cela ne sort pas, le suggérer comme une alternative parmi d'autres. L'objectif de cette phase est de créer une variété d'utilisations possibles des mots du poème, une certaine complexité avant de restreindre l'utilisation de la langue à un contexte particulier.

Dès que l'idée de visage est émise, l'exploiter de façon à utiliser le maximum d'éléments linguistiques du texte en faisant dessiner le visage avec les objets sur la table, en faisant changer son expression ("turn over the banana, now look at him... he looks sad, he looks happy...") : pratiquement toutes les phrases peuvent être utilisées, accompagnées des manipulations correspondantes. C'est toujours l'enseignant qui "commente" et oriente les manipulations, en laissant des silences de façon à faire de plus en plus participer le groupe oralement, sans contraindre à parler, en accompagnant les élèves, en les aidant à la prise de parole.

Phase 2 : repérage de la langue

4 — Ecoute en désordre

Répartir les élèves dans la salle en deux ou trois groupes de nombre équivalent (entre huit et douze par groupe, suivant l'effectif global) en leur attribuant au hasard des pastilles de couleurs différentes qui leur servent à se regrouper : "the blue group, here, the red one there, the yellow one over there". Faire écouter l'enregistrement en continu, sans dire qu'il s'agit des parties en désordre d'un même texte. Echange rapide : ont-ils reconnu quelque chose ? Si toutes les expressions du texte ont bien été employées dans la première phase, les élèves ne sont plus en terrain inconnu, ils peuvent repérer quelques expressions et éventuellement les restituer en anglais, au moins partiellement.

On attribue un numéro à chaque membre des deux ou trois groupes : il y a donc deux ou trois "one", deux ou trois "two", "three" etc. On passe une seconde fois l'enregistrement, chaque élève ayant pour consigne de retenir les mots qui correspondent à son numéro, et seulement eux. L'enseignant annonce les numéros concernés avant chaque groupe de mots, de façon à ce que les élèves repèrent bien ce qu'ils ont à retenir. Cette seconde écoute déclenche une certaine perplexité dans les groupes : a-t-on bien compris son extrait ? Que faire avec ces mots ? "What can we do ?". Echange interne à chaque groupe.

Après deux ou trois minutes, l'enseignant propose de former des paires ou triplettes composées des élèves ayant les mêmes numéros (donc les mêmes extraits du texte) afin qu'ils puissent comparer et vérifier ce qu'ils ont en charge de retenir. Proposer alors une troisième écoute, suivie d'un bref échange au cours duquel l'enseignant aide chaque petit groupe d'élèves à comprendre (utiliser la gestuelle plutôt que la traduction) et à retenir leur passage, puis on reforme les groupes suivant les couleurs.

5 — Un problème à résoudre, reconstituer le puzzle

A l'intérieur des sous-groupes, les élèves se redisent leurs phrases. En passant de groupe en groupe, l'enseignant peut reformuler, rectifier les erreurs de prononciation, aider à retrouver un mot oublié. Ne pas être trop présent dans les groupes, mais rester à l'écoute des questions, des problèmes.

Il vaut mieux que les élèves trouvent d'eux-mêmes ce qu'ils ont à faire, c'est-à-dire redonner à ce texte un ordre cohérent. Eviter de donner la solution, c'est à eux de résoudre le problème, il ne faut pas les priver du plaisir de surmonter le "défi" (ils se prennent toujours au jeu). Si un groupe progresse peu, suggérer de former un rang et de dire chacun son extrait. Que faut-il faire pour que ça veuille dire quelque chose ? En général, les élèves comprennent assez vite qu'il faut mettre les mots dans l'ordre, retrouver où va chaque pièce du puzzle. Leur rappeler la phase de manipulation d'objets, au début de l'atelier. Il peut être nécessaire de refaire une ou deux écoutes, mais éviter de se laisser piéger par une demande de réécouter indéfiniment.

Phase 3 : mise en scène du texte

6 — Représentation par groupes

Lorsque les groupes sont arrivés au bout de leurs hypothèses sur l'ordre des éléments, on leur demande de se préparer à représenter le texte. Temps bref de préparation, puis représentations : chaque élève ne dit que l'extrait dont il est "responsable", ils se relaient donc pour dire l'ensemble du texte.

Il y a en général des différences entre groupes : ordre des éléments du texte, texte récité ou mis en scène... Faire relever les différences et choisir ce qui semble être la meilleure solution. Insister sur l'idée de mise en scène : "say it and do it". Les problèmes qui se posent sont plus d'ordre pragmatique (correspondance entre gestes de mise en scène et paroles, cohérence dans l'ordre des actions...) que d'ordre linguistique (prononciation). Lorsqu'on a bien analysé ce qu'on fait les autres groupes, une nouvelle phase de préparation a lieu en vue d'une représentation améliorée.

Seconde représentation, naturellement applaudie comme il se doit. Il y a émulation et coopération entre les groupes. Si nécessaire seulement, une troisième représentation est possible.

7 — Représentation individuelle :

Jusqu'à ce moment, chaque élève n'a eu à retenir et à dire qu'un court passage du texte. Annoncer qu'un élève de chaque groupe doit maintenant se préparer à représenter seul l'ensemble du texte. Tentation fréquente de désigner une "victime" fort peu consentante dans chaque groupe. L'enseignant annonce alors que c'est lui qui choisira, au dernier moment, dans chaque groupe, celui qui assurera la représentation. Il s'agit d'obliger les élèves à inventer des stratégies de préparation collective, à se placer en situation d'apprentissage mutuel. La tâche est en réalité moins difficile qu'il n'y paraît car le texte a déjà été entendu et dit de nombreuses fois dans les phases précédentes.

Les élèves disposent de quelques minutes de préparation. Si, ensuite, on ne trouve pas de volontaire individuel, proposer des stratégies alternatives : passer à deux, être soutenu par son groupe qui joue le rôle de souffleur, etc. De toute façon, l'enseignant aidera toujours les acteurs...

Comme tous les élèves ne peuvent pas passer individuellement, demander enfin à chacun, silencieusement, de se redire l'intégralité du texte en s'imaginant en train de le jouer.

Faire pour dire, quelques éléments de réflexion

Cet atelier repose sur la conjonction dans une même activité d'éléments simples et complexes. D'une part, il ne nécessite le recours qu'à une langue simple et très circonscrite : en fait les quelques structures du texte plus deux ou trois autres, élémentaires, fonctionnent d'un bout à l'autre de l'activité de manière récurrente. D'autre part, cette simplicité linguistique va de pair avec une complexité réelle de l'activité sur deux plans :

1- les relations entre langue et situation d'emploi de la langue : l'approche d'une langue avec de jeunes enfants est pragmatique avant d'être linguistique. Ce qui donne accès à la langue-cible, c'est d'abord la perception des éléments qui composent la situation : ses coordonnées spatiales, temporelles, sociales. Cette perception est multisensorielle (utilisation dans ce cas précis de la vue, de l'ouïe, du toucher, du goût) et conditionnée par les tâches à accomplir par les enfants : manipulation et activité physique, mais aussi tâches d'observation, de réflexion, échanges et interactions sous de multiples formes.

L'activité concrétise le sens des mots nouveaux, elle fait exister le sens avant même que les enfants n'aient réellement prêté attention à la langue elle-même ; dans la troisième phase (mise en scène), la coïncidence entre situation et paroles montre à quel degré de précision les élèves ont compris le sens du texte dans son ensemble. La qualité purement linguistique des énoncés n'est un objectif pertinent que dans la mesure où les données pragmatiques sont aussi prises en compte.

2- la cohésion du texte : dans la seconde phase (écoute et reconstitution du texte-puzzle), le problème pour les élèves ne réside pas tant dans la compréhension ou la reproduction de la langue que dans son organisation plus complexe en texte. La découverte de l'ordre des éléments repose sur la prise de conscience qu'il doit y avoir une "histoire" à raconter et que l'ordre des événements se retrouve, dans une certaine mesure, dans l'ordre du texte. Les jeunes enfants utilisent un savoir textuel, déjà construit dans leur langue maternelle, qui les aide à donner du sens à ce qu'ils ont entendu.

Plutôt qu'en une addition de connaissances ponctuelles nouvelles, cet atelier repose donc sur une mise en relation entre différents domaines de connaissance et de compétence. L'activité physique et concrète n'a de sens pour l'apprentissage que parce qu'elle implique que soient effectuées par les enfants des opérations d'ordre cognitif de remise en ordre et de correspondance entre le domaine du langage et le domaine de l'action.

Dans ce type d'activité, les élèves sont les acteurs principaux d'une situation sociale. D'abord parce que la réussite de chacun et celle de tous sont interdépendantes. Chaque élève, dans la seconde phase (écoute-puzzle) est responsable d'un élément essentiel à la réussite du petit groupe (reconstitution d'un ordre cohérent du texte). Inversement, dans la dernière phase, c'est tout le groupe qui se mobilise pour la réussite de chacun de ses membres, individuellement. Dans la phase des premières mises en scène du texte, la confrontation avec les productions des autres fait avancer chaque groupe. Dans toutes les phases fonctionnent des formes de coopération entre élèves, entre élèves et enseignant. L'échange en LE est un processus progressif construit collectivement, au cours duquel l'enseignant prend beaucoup à sa charge au début et, progressivement, de moins en moins au fur et à mesure que la situation progresse, jusqu'à devenir dans la dernière phase observateur, spectateur des représentations données par les élèves : l'activité devient projet à travers ce spectacle, production coopérative qu'on montre aux autres, pairs ou enseignant, donnant ainsi à l'apprentissage son sens.

Alain PASTOR