

Édito

Joëlle Cordesse (GFEN)
& Melanie Noesen (GLEN)

Est-il bien tolérable, dans le monde actuel, que nos pratiques langagières, dans l'Éducation Nouvelle comme dans l'éducation en général, restent monolingues, et globalement, chez nous, franco-françaises ?

Le précédent cahier sur la Bolivie a mis les pieds dans le plat : pas d'émancipation des peuples, des groupes sociaux ni des personnes sans reconquête et récupération de leurs droits et pouvoirs linguistiques. C'est sur cette interprétation de l'auto-socio-construction que s'invente l'Éducation Nouvelle d'un pays engagé dans un projet d'émancipation collective.

Avec ce nouveau cahier nous renchérissons.

Nous l'avons voulu plurilingue pour que le lecteur se confronte pour de bon à la question. Avec les quelques aides que nous y suggérons, nous espérons susciter une curiosité active pour une autre formulation des idées, et donner un aperçu des enjeux pour nous-mêmes de leur présence vivante au sein de nos groupes.

Les articles nous rappellent que toute langue dite étrangère est la langue maternelle de quelqu'un, et qu'être coupé de sa langue quand on pense et agit avec les autres a nécessairement des effets qu'il faut interroger. C'est un débat profondément politique, celui de l'inclusion de toutes et tous dans le processus collectif de production de pensée, avec et grâce à leur pensée propre. Et le bénéfice peut être réciproque. L'expérience montre que le ralentissement du raisonnement, dû à la prise en compte de plusieurs langues au lieu d'une seule, apporte de l'approfondissement. Nourri par le désir de se comprendre et d'agir ensemble, le dialogue multilingue crée en retour sensibilité, compréhension nouvelle et cohésion et facilite même les apprentissages.

Dans cet esprit, on ne peut se contenter des solutions ordinaires (délégation de pouvoir au traducteur) que procure une mentalité collective restée monolingue. Des outils transformateurs existent et s'expérimentent, ouvrant sur de nouvelles conceptions théoriques de l'apprentissage. Au LIEN, nous nous en inspirons, nous inventons les nôtres. Il s'agit de former-transformer des maîtres, des éducateurs, des citoyens, capables de se libérer eux-mêmes des interdits et de leurs peurs.

Multilinguisme, l'espace des possibles

Comment rendre l'écart fécond ?

Laisse us eis linguas to apprendre besser

Anna Gorges, Melanie Noesen, Christina Siry
(Groupe luxembourgeois d'Éducation nouvelle)

*L'analyse de ce texte suppose une attention particulière
aux choix typographiques dans les dialogues :*

Allemand – Luxembourgeois - Français

Une école secondaire au Luxembourg, dans une classe de "décrocheurs".

Deux élèves dialoguent au cours d'un travail fait en coopération :
Gisèle, 18 ans (L1: Portugais) et Sandra, 20 ans (L1: Italien)

Sandra: si maachen dass d'Waasser bei hinnen ukommt an d'Fabriken.

Gisèle: wat soll ech dann hei schreiwen?

Sandra: durch die Kanäle déi Dénger- sie machen das so dass das Wasser bei ihnen usine ankommt.

Gisèle: usine?

Sandra: in usinen- schreif einfach sie müssen, sie machen, dass das Wasser bei ihnen in Fabriken ankommt, am puits.

Gisèle: de Brunnen

Sandra: du hues de Krunn mam Waasser, si ginn carrément an d'Äerd, si schneiden dat, le canal exactement.

Les élèves sont confrontés à une consigne précise menant à une production à partager avec la communauté scolaire dans le cadre d'un projet sur le développement durable. En même temps, cette élaboration a lieu dans des structures ouvertes misant sur la coopération, qui doivent à la fois sécuriser et donner aux élèves la possibilité de prendre (toujours plus) de responsabilités dans leur processus d'apprentissage. Ici, elles doivent présenter une idée complexe dans la langue-cible de l'école (l'allemand) et sous forme écrite. Confrontés seuls à cette consigne, de nombreux élèves de la classe auraient abandonné face à cette tâche.

Même si l'allemand est ici concrètement la langue-cible, les élèves ont l'occasion de se traduire la consigne dans la langue qui leur permet de mieux comprendre. Les consignes sont également paraphrasées, accompagnées de gestes et si besoin, traduites en français ou en luxembourgeois.

Gisèle et Sandra sont, grâce à ces pratiques de *translanguaging* (García 2009), engagées dans un processus que Mercer & Wegerif (2004) appellent « dialogue exploratoire », une sorte de pensée collective à voix haute qui mène à la production écrite et sert à développer des activités d'apprentissage.

Pour arriver à leur production, elles peuvent avoir recours à une panoplie de ressources **multilingues** : journaux, livres et sites dans la langue de leur choix, dictionnaires. La classe est organisée sous forme de groupes **hétérogènes** de trois à quatre élèves qui peuvent changer selon les tâches. Ceci au niveau des langues primaires, des performances en langue-cible mais aussi des intérêts, du sexe, etc.)

La scène montre que l'appui sur les ressources langagières de la communauté-classe est essentiel dans la co-construction des savoirs. L'organisation réfléchie de la classe au niveau des langues encourage ainsi le développement de « dialogues collaboratifs » (Swain, 2000, S. 102) qui permet la compréhension et la construction de la langue. (Lire la suite...)

Écrire en arabe littéraire "L'envol du cancre !"

Mounira Khoudja (ITEN)

Cette réflexion fait suite à l'expérience de premiers ateliers d'écriture en langue arabe (Rencontres du LIEN de Mahdia 2012 - FSM de Tunis 2013). Dans leur prolongement, Mounira Khoudja évoque ici l'écriture de son poème lors de l'atelier-spectacle "L'envol du hérisson" d'Yves Béal (Rencontres de Virton (2015). (<http://luneuro.org/concerts-poetiques/l-envol-du-herisson>)

Écrire en arabe littéraire – le faire au sein d'un atelier d'écriture - me semblait impossible.

La représentation graphique des sons et les déclinaisons m'effrayaient avant même de commencer ! Les mots, les rimes, le fonctionnement de la langue, tout me déstabilisait.

J'entrais dans le jeu, les premiers pas étaient difficiles : beaucoup d'hésitation pour sélectionner les mots et beaucoup d'énergie et de concentration pour faire résonner ces mots par le sens et le son.

Les expressions « auto-socio-construction », « Tous capables », « Tous ensemble » tourbillonnaient dans ma tête provoquant un vertige positif qui alimentait mon énergie créatrice et me permettait de surmonter mon angoisse et mon stress.

Le produit ? Je l'ignorais encore, il restait vague et ce vague était le stimulus, le tremplin.

Je me plongeais dans des métaphores puisées dans un patrimoine culturel tantôt arabo-musulman tantôt universel. Je croisais imaginaire et mise en mots du réel pour mettre en partage ce que je vivais : les mots, les sens, les figures, les idées se succédaient. La machine de l'écriture était en marche, plus rien ne l'arrêterait : et comme par enchantement, un poème en langue arabe voyait le jour. Quelle fut ma surprise en réalisant ce que j'avais écrit !

Ce qui m'a permis d'avancer tout au long de l'atelier, c'est la mise en place d'un climat d'entente et de détente et d'une grande panoplie de ressources qui ont nourri les apports individuels. Ces deux paramètres essentiels pour entretenir l'enthousiasme ont suscité une grande confiance en moi et une estime remarquable de mes propres capacités, moteurs de toute activité créatrice.

L'oralisation de mon poème m'a permis de confirmer ma maîtrise des caractéristiques phonétiques de l'arabe littéraire, chose que j'ignorais jusque-là, et de présenter le texte comme un objet esthétique apprécié même par ceux qui ignorent cette langue et ses règles.

Maintenant je me sens capable d'écrire modestement en arabe littéraire et même dialectal : « La Darija » Sans trop de prétention, je peux dire que j'ai vaincu l'anxiété linguistique que j'avais intériorisée depuis mon jeune âge.

(Suite de la page 1) Sandra and Gisèle choose Luxembourgish as language of communication, as this is the most proficient language they have in common. *Le luxembourgeois figure donc comme langue de liaison.* Sandra explains to Gisèle the poster content in Luxembourgish. However, since the students are supposed to fill in the questionnaires in German, Sandra might understand her subsequent question "Wat soll ech dann hei schreiwien?" as a request for the German translation of what Sandra just said in Luxembourgish, because she answers with the German translation. *Quand Sandra demande donc ce qu'elle doit écrire après que Gisèle lui a expliqué le contenu, elle paraît susciter de l'aide pour trouver la formulation allemande.*

In this way, Sandra helps Gisèle to arrive from the German poster contribution to a German summary of the same – the Luxembourgish translation serving as a bridge between the two. *À travers les explications en luxembourgeois, Gisèle arrive donc à comprendre un texte allemand et à le résumer dans cette même langue.* After Sandra finishes her sentence, Gisèle asks Sandra for the French word for "factory" (*usine*), which might make Sandra realize that she did not translate it in German. She repeats the German sentence and then, replaces the French word "*usine*" with the German translation "Fabrik" and adds another French term "*puits*", which Gisèle translates into the German term "Brunnen". *Les filles cherchent des mots et traductions allemandes de "puits" ou "d'usine" afin de mieux pouvoir expliquer et comprendre... dans une construction de phrase luxembourgeoise.* Thus, not only does Gisèle learn new German vocabulary, also Sandra has the opportunity to expand her German vocabulary and to increase her awareness of which term belongs to which national language.

In her next explanation, Sandra uses again French words, a fill word and a technical term, both to replace Luxembourgish words. This helps her to not interrupt her speech flow with explanations or long pauses in order to think about the term in Luxembourgish. *Et les expressions françaises permettent à Sandra dans la dernière phrase de l'extrait de formuler sa pensée et de continuer dans le développement de sa réflexion.*

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective.* Chichester: Wiley-Blackwell.

Mercer, N., & Wegerif, R. (2004). Is "exploratory talk" productive talk? In H. Daniels, & A. Edwards.

The RoutledgeFalmer Reader in Education (S. 67-85). London: Routledge.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative

Haïti : quelle langue pour quel apprentissage ? (IEPENH)

Céline Nérestant & Lorson Ovilmar

Le lourd héritage de la colonisation. Jusqu'aux années 80, le français était l'unique langue officielle d'Haïti. Mais seule une minorité de la population avait un véritable accès au français, accès reposant presque uniquement sur la classe sociale d'origine et représentant faussement toute « l'intelligence » et la valeur de la personne.

En 1979, une grande réforme de démocratisation de l'école donne une place grandissante au créole, dans le but de valoriser la langue et l'identité nationale, mais aussi de générer plus d'égalité face aux apprentissages. L'idée pédagogique est de dispenser les apprentissages de base en créole, notamment la lecture.

Dans un premier temps, le français ne doit être enseigné qu'oralement. Ainsi, le créole, qui était officiellement inexistant à l'école, devient langue enseignée et langue d'enseignement.

La réalité plus forte que les prescriptions. Alors qu'il est demandé de favoriser l'entrée dans l'écrit en créole et la communication

orale en français, c'est le contraire qui se pratique. On parle majoritairement créole aux élèves, de peur qu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur dira en français, mais également parce qu'on a peur soi-même de faire des erreurs dans cette "noble langue" : si on la parle, on doit le faire parfaitement. Par contre, tout ce qui touche à la lecture se fait en français, car les examens seront en français, car l'école est là pour apprendre le français aux enfants, car cela paraît être une perte de temps d'apprendre tous les sons en créole, ce qui créera une confusion avec les sons français.

La réalité sociale haïtienne nous poussant à considérer l'apprentissage du français comme un cadeau, nous avons pris parti « d'autoriser » nos enseignants à démarrer l'apprentissage de la lecture en français, mais à une condition : que les élèves soient plongés, dès l'entrée à l'école, dans un réel bain de français.

Or, comment offrir à ses élèves ce « bain » quand on est soi-même issu de ce système un peu schizophrénique et qu'on peut énoncer toutes les règles de grammaire sans pourtant pouvoir réellement s'exprimer en français ?

« Seul, on va plus vite. Ensemble, on va plus loin. »

Pascale Lassablière (GBEN)
Cristina Tampieri (GIEN)

Notre souci : rendre notre mouvement, le LIEN, plus international dans sa manière même de communiquer, en commençant par vivre cette internationalité au niveau de nos langues respectives, dans nos réunions mêmes.

Il dispositivo "Tartaruga" è come una chiave per creare la parità nella comunicazione, essendo a conoscenza dei giudizi e pregiudizi di entrambe le parti. In plenaria, ogni gruppo sceglie un portavoce per presentare il loro cartello : il risultato dello scambio all'interno del gruppo di quello che si è detto, si è compreso e poi si è riformulato.

Nous avons donc imaginé d'expérimenter pour nous-mêmes le dispositif "la tortue" (*Taratura*), élaboré par ATD-Quart Monde dans leur dispositif « Croisement des savoirs ». Cette méthodologie de la tortue permet l'expression respectueuse des points de vue et favorise la compréhension par l'écoute. Nous en avons fait l'expérience à Fognano, lors de notre réunion du groupe d'organisation du LIEN, alors que nous devions travailler à l'écriture d'un projet de statuts.

Fonctionnement de la Tortue

L'objet de travail est annoncé en début de séance, en plénière. De petits groupes informels se forment pour échanger sur leur compréhension de cet objet ou question, et si nécessaire, produisent quelques propositions pour poursuivre la réflexion. Ils choisissent un rapporteur avec qui ils se mettent

d'accord pour qu'il reformule une synthèse de l'échange. Le mieux est de produire quelques phrases écrites sur une affiche, ou un dessin.

Les rapporteurs exposent les synthèses des petits groupes à l'aide des affiches. L'animateur de la séance demande alors de valider l'un ou l'autre point, puis propose une poursuite de la réflexion. La plénière reprend alors la position de la tortue, des petits groupes se retrouvent, échangent, valident ou non, font de nouvelles propositions.

En cas de grosse incompréhension, on met l'objet de travail en attente, et on tente de dénouer, toujours avec la technique de la tortue, ce qui fait le malentendu.

Cette manière de faire prend le nom de « Tortue » pour plusieurs raisons : d'abord parce que la disposition en petits groupes après chaque présentation fait penser au repli de la tortue qui rentre ses pattes en cas de danger, et les ressort pour avancer. Mais aussi parce que c'est un dispositif qui demande du temps et de la patience. C'est lent d'écouter, échanger, reformuler, valider. Mais très riche, car ce n'est pas

seulement de représentations et de préjugés qu'on prend conscience, mais aussi de l'épaisseur des mots en suivant l'expérience de vie de chacun et son récit.

Du même coup, avec le dispositif, d'autres échanges naissent où chacun est plus à l'écoute, plus attentif aux mots qu'il emploie, mais pas seulement.

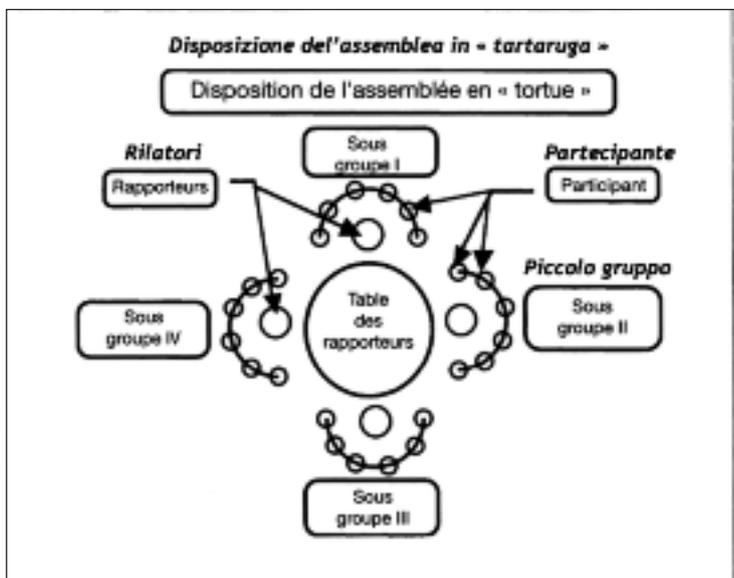
"L'intercompréhension est une pratique ancestrale à laquelle les hommes ont toujours recouru lors d'échanges avec des personnes d'un territoire voisin : de nombreux témoignages historiques en attestent".

Evenou, G. (2016).¹

Avevo conservato la ricchezza degli scambi, e il fatto che questa lentezza ha permesso di non perdersi in discussioni che potrebbero allontanarsi dal nostro soggetto del lavoro, ed escludere le persone che non capiscono la lingua. L'idea era, inoltre, che tutti si potessero esprimere nella sua lingua, con il tempo di traduzione, se necessario, per poter sfuggire alle lunghe discussioni, spesso in francese, cosa che è molto difficile per coloro che non praticano questo linguaggio, o per i quali che non è la loro prima lingua.

Abbiamo provato, ma è stato difficile resistere alla dibattito francese, resistere alla tentazione di andare fino in fondo la sua idea, e di concentrarsi su incontrare ciascuno di noi. Inevitabilmente, la volontà di lavorare in mezzo a noi nella scoperta delle nostre rispettive lingue, senza giudizio, ci invita a una maggiore umiltà nel nostro desiderio di voler dire tutto quello che vogliamo, come e quanto il nostro pensiero si forma, e rilevare la sfida di incontrare l'Altro come una priorità praticando molteplici interpretazioni.

P.L & C.T.



¹ Evenou, G. *L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique.* Hermès, La Revue, 75,(2), Langues romanes : un milliard de locuteurs, 68-77. <http://www.caim.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-68.htm>.

Mais pourquoi je n'y arrive pas?*Claire Descloux (GREN)*

Question lancinante qui s'égrène au fil du temps, qui s'alourdit au gré de tous les efforts fournis. Et ma hiérarchie ne cesse d'exiger l'obtention d'un titre quant à mes compétences ! La pression s'accroît.

La profession d'enseignante généraliste à laquelle je m'attelle avec un bonheur sans cesse renouvelé, comporte l'enseignement de l'allemand. Mais, comment puis-je honorer cet enseignement si je n'ai pas le niveau B2 requis pour le faire ?

20 ans que cet apprentissage de la langue allemande reste une lutte permanente, qui semble perdue d'avance et me laisse perplexe. J'aime pourtant jouer avec les mots, je ressens, j'entends ces sons qui chantent quelles que soient les langues ... Mais le B2 reste encore une ligne d'horizon très très lointaine...

12 d'un coup !

Un jour pourtant, à Mahdia, une démarche sur les langues. Expérience littéralement bouleversante. Nous devions retrouver le sens d'un texte alors que plusieurs langues s'y trou-

vaient mélangées.

Discrète, assortie de ma cape de l'élève qui ne sait pas, j'observais de loin sans participer réellement. J'admirais ce groupe qui semblait se mouvoir dans une recherche active qui me restait particulièrement obscure. À cet instant, je pensais à mes élèves qui parfois prenaient la même attitude ; comme j'étais proche d'eux !

Faisant mine de participer, j'ai jeté un coup d'œil par dessus le groupe qui s'évertuait à déplacer les étiquettes. À cet instant, j'ai entrevu un texte... une fable. N'y croyant pas trop, j'ai doucement fait part du titre à l'animatrice qui a confirmé sans paraître autrement étonnée. Elle ne l'était pas. Mais pour ma part, j'ai bien cru être touchée par une puissance divine ou supérieure. Comment, en tant que personne tellement en difficulté face aux langues secondes avais-je pu avoir une telle illumination ?

Ce jour là, j'ai compris que je devais cesser de tout comprendre et que je pouvais croire en une compréhension globale, imprécise mais qui me permettrait tout au moins d'appréhender la langue allemande avec davantage de légèreté. C'est ainsi que la fable de *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf* en 12 langues romanes me

donne en fait l'autorisation d'enseigner l'allemand comme je l'ai toujours fait en faisant du théâtre, en écoutant des histoires, en faisant des jeux. Car cela fait 10 ans que des élèves de 10 à 13 ans, tous degrés confondus dans la même classe apprennent avec moi ce que je ne peux fixer et approfondir pour ma part. Il est certain, qu'à mon grand dam, je ne peux donner tout le cours dans la langue de Goethe. Cependant, en faisant preuve de beaucoup d'imagination, en jouant beaucoup et en utilisant tous les moyens audio à ma disposition, les élèves apprennent avec plaisir et étonnamment avec succès. Il est vrai que le mime est un bon outil lorsque le vocabulaire est pauvre...

N'est-il pas finalement profitable pour un enseignant de vivre réellement les difficultés que tout apprenant peut rencontrer au sein de ses apprentissages ? Peut être que mon cheminement m'enjoint à davantage d'empathie et me pousse à rechercher sans cesse mille et un moyens d'apporter le maximum à mes élèves. Mes difficultés face à l'apprentissage d'une langue seconde seraient-elles pour eux un bienfait ?

C.I.D.

“En commémoration d'une expérience émouvante et utile”**Lire le texte en arabe (version augmentée) sur lelien.org**

إحياء الذكرى مؤثرة ومفيدة

كان ذلك في الفترة من 10 و 14 جويلية سنة 2012 بمدينة المحمدية تونس بمناسبة المجلس الرابع للرابطة العالمية العربية الجديدة والأول بالنسبة للجمعية التي أنشأها وهي جمعية تونس هدف لغرض العربية الجديدة.

Mon premier contact avec les pratiques de l'Éducation Nouvelle était à l'occasion des quatrièmes Rencontres du LIEN à Mahdia, en Tunisie. C'était pour moi, une expérience unique. Auparavant, je n'avais jamais osé exposer mes sentiments, exprimer mes craintes, sonder le fond de moi-même devant les autres.

Certes, j'ai l'habitude d'écrire mais toujours dans le cadre de ma profession, des articles, des interventions pédagogiques, didactiques ou en rapport avec la littérature, jamais sur moi.

Cette expérience humaine à dimension existentielle m'a permis de surmonter la hantise de la feuille blanche grâce à une démarche "miracle" dans le cadre d'un atelier d'écriture quotidien, "**Mosaïques d'expériences**".

Il s'agissait, en effet, d'écrire une lettre adressée à une personne chère où chacun raconte dans la langue de son choix ce qu'il a vécu la matinée en y faisant part de ses sentiments et de ses émotions et en commençant par des "je me souviens".

C'était pour moi un nouvel apprentissage. Après silence et longue hésitation, j'ai écrit sur ma feuille la phrase proposée, c'était le stimulus ! J'ai réussi à me lancer ! Tout est devenu facile après ! Puis chacun a lu son texte avec beaucoup de plaisir et d'assurance. C'était pour nous tous une occasion extraordinaire de partage et d'émotion.

Cette expérience, je l'ai reproduite dans le cadre professionnel pour de la formation des enseignants du secondaire, dont j'ai la charge. Elle a été encore plus efficace pour moi dans la mesure où

j'ai appris à "exorciser" ce qui est enfoui en moi et qui était jusqu'à présent insoupçonné.

Une expérience entraîne une autre. Plus tard, quand Joëlle m'a demandé d'écrire en arabe, j'ai vite réagi par le refus en proposant d'écrire en français. Je ne me sentais pas capable d'écrire dans une langue que je ne maîtrise pas bien.

L'arabe tunisien est un dialecte que très peu d'écrivains utilisent. La langue que nous apprenons à l'école est l'arabe standard et littéraire. Il y a certaines différences entre les deux. C'est alors que je me suis souvenue des ateliers de langue auxquels j'ai participé avec mes amis du LIEN, de ce que nous avons découvert concernant l'émotion qui peut nous être communiquée à travers une langue qu'on ne comprend pas, de la traduction d'une phrase en plusieurs langues et de l'effet que cela nous a fait, de la magie des langues, de la parenté même entre les langues, qui nous rapproche par ce qu'il y a de plus humain en nous. C'est ainsi que j'ai réussi mon deuxième défi ! Grâce au LIEN !

Jalila Ben Zineb

(1) <http://lelien2.org/mosaïques-dexperiences-latelier-decriture-reflexive-de-fin-dapres-midi-151617-juillet-2012/>

Et si "google translate", dans son "imperfection" même, était un outil au service du multilinguisme ! Voici, "traduit" informatiquement, un passage du témoignage que Jalila résume ci-contre pour nous en langue française.

(...) J'ai regardé autour de moi et j'ai trouvé tout le monde engagé dans l'écriture, même le stimulant lui-même. J'ai senti tes jambes embar-

raissées. Je n'ai pas trouvé ce que j'écrivais bien, bien que j'avais l'habitude d'écrire sur les problèmes liés à mon travail, mais jamais en matière personnelle. J'ai été frappé par ce que certains appellent l'épuisement de la connaissance. Il était temps de commencer à approcher l'horloge de fin pour lire ce que nous avons écrit. Je me suis trouvé en difficulté, alors j'ai décidé de commencer à écrire cette phrase qui nous a suggéré "Je me souviens de ça".