

Christiane Perregaux
Genève

Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac

Das Genfer Projekt Sacs d'histoires („Taschen voll Geschichten“) ermöglicht es, so wichtige Themen wie die Beziehungen zwischen Schule und Eltern und den Einstieg in die Literalität miteinander zu verbinden. Es wirft die Frage auf, welche gemeinsame Rolle das familiäre und schulische Umfeld dabei spielt und zeigt, wie wichtig es ist, die am besten geeigneten sprachlichen Ressourcen all jener zu nutzen, die das Kind bei diesem Prozess begleiten. In dieser Perspektive kommt bilingualen Büchern die Aufgabe zu, die sprachlichen Kenntnisse, die im Umkreis der Migrantenkinder verwendet werden, zusammenzuführen und zu legitimieren. Dennoch ist dieses Projekt auf alle Schüler und Schülerinnen ausgerichtet, seien sie ein- oder zweisprachig.

Préambule

Le projet *Sacs d'histoires* a déboulé dans la vie de certaines écoles comme une activité attendue depuis longtemps. Il allait permettre de relier des objectifs aussi importants que ceux des relations entre la famille et l'école et l'entrée dans l'écrit. Toutefois, si l'enseignant anglais Neil Griffiths a développé, à la fin du siècle dernier, le concept des *Story Sacks* en Grande-Bretagne pour un public scolaire monolingue, la Direction du Soutien à l'école Montréalaise, au Québec, a vu rapidement le bénéfice qu'elle pouvait tirer de ce projet pour une population aussi bien monolingue que bilingue et plurilingue. Dans ce court texte, nous décrivons brièvement ce projet et nous nous arrêtons sur les attentes à son égard, en particulier concernant ses effets pour la scolarité des enfants allophones.¹ Ce texte est complété par l'encart didactique, rédigé par Elisabeth Zurbriggen, qui porte lui aussi sur les *Sacs d'histoires*.

Réconcilier la langue familiale et la langue scolaire

Lorsque ce programme officiel québécois, qui lutte notamment pour la réussite scolaire des enfants socialement défavorisés, lance le projet *Sacs d'histoires* en 2004, les recherches des sociolinguistes et psycholinguistes concernant le plurilinguisme sont déjà largement diffusées. Il n'est plus question de jouer les langues les unes contre les autres et d'invoquer des difficultés scolaires qui proviendraient de la connaissance de plusieurs langues. Les responsables

de l'école montréalaise font le pari que les enfants allophones peuvent entrer dans l'écrit dans leur langue familiale, dans la langue scolaire ou dans les deux, sachant que des transferts positifs entre langues peuvent se faire pour autant qu'ils soient favorisés par certaines activités de passage d'une langue à l'autre, de questionnement, d'explicitation sur les découvertes faites par l'enfant. Parmi de nombreux travaux, ceux de Cummins (2001) affirment avec force qu'il ne faut pas ignorer la langue première des jeunes élèves (la ou les langues familiales) dans le système scolaire. Il va jusqu'à dire que:

«Quand les parents, ou d'autres personnes qui sont proches des enfants (les grands-parents par exemple), ont la possibilité de leur consacrer quelque temps, de leur raconter des histoires ou de discuter avec eux de façon à développer leur vocabulaire et leurs notions dans leur langue maternelle, alors les enfants sont prêts à apprendre la langue de l'école et à entreprendre avec succès leur scolarité. Le savoir et les compétences des enfants sont transférés de leur langue maternelle à la langue utilisée à l'école. En ce qui concerne l'élargissement du champ notionnel des enfants et du développement de leur aptitude à penser, les deux langues sont interdépendantes. Le transfert d'une langue à l'autre se fait dans les deux sens. Quand la langue maternelle est à l'honneur à l'école (dans des programmes d'études bilingues par exemple), la langue, les notions et les compétences en lecture, que les enfants s'approprient dans la langue de la majorité, sont

transférées à la langue qu'on parle à la maison. En peu de mots, les deux langues se "nourrissent" l'une l'autre quand l'environnement éducatif donne aux enfants accès aux deux.» (p. 17-18)²

Cummins offre ci-dessus une vision claire d'une forme de didactique intégrée des langues, notamment dans les transferts de savoir et de compétences qui s'opèrent d'une langue à l'autre. Malgré l'intérêt à ne pas continuer à traiter la langue maternelle ou première (L1) et la langue seconde (L2) isolément mais de les considérer toutes les deux dans une relation d'interdépendance, le risque reste grand pour de nombreux élèves allophones d'entrer dans la langue écrite seulement par la langue dont la connaissance est la plus faible et la moins affective (Burns *et al.*, 2003). C'est pourquoi, en proposant le projet *Sacs d'histoires*, l'école affirme qu'elle est non seulement ouverte à la langue familiale mais qu'elle la

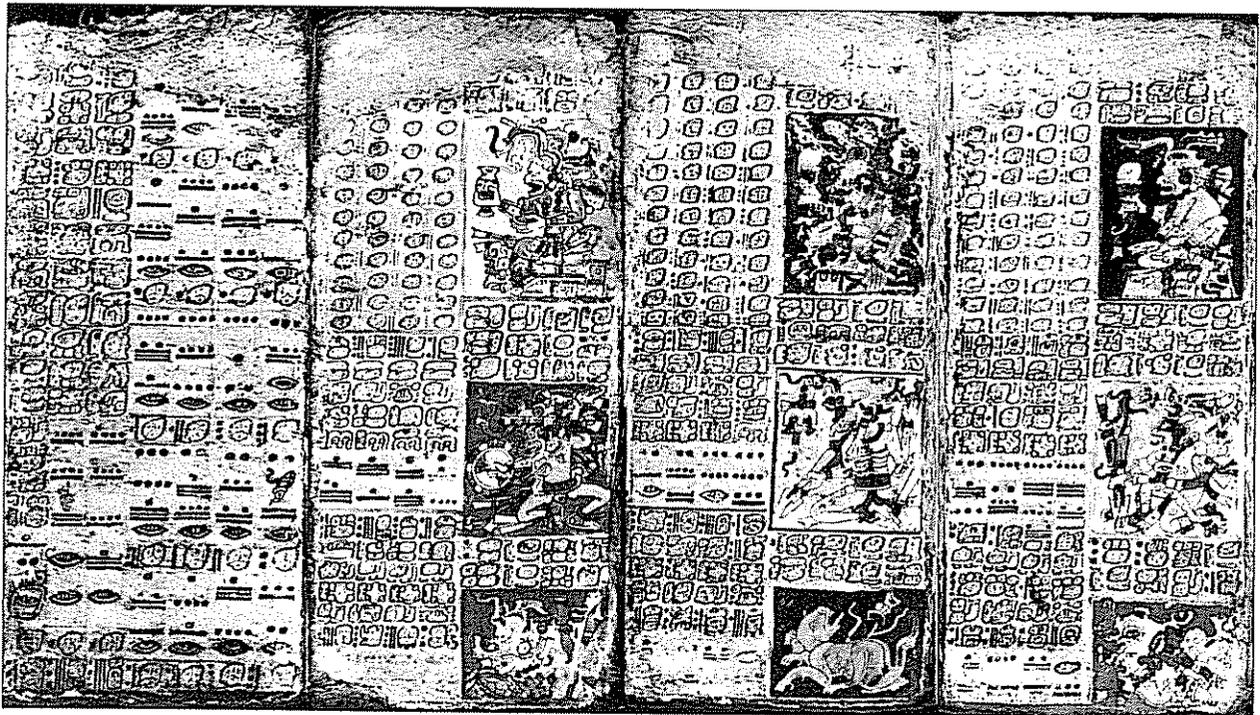
considère comme un appui de première importance pour favoriser l'entrée dans la langue écrite. Sous-jacente à cette position, se trouve également une autre affirmation de Cummins (2001) au sujet de l'entrée dans la langue écrite qu'il considère comme une compétence indépendante de la langue dans laquelle elle se construit et commune à toutes les langues.

Du Québec, les sacs d'histoires ont donc traversé à nouveau l'Atlantique en 2006 pour *allumer*, comme l'expriment les enseignantes montréalaises, le vieux continent et particulièrement la Suisse romande et le Luxembourg.

Description des Sacs d'histoires

De quel projet parle-t-on lorsqu'on évoque les *Sacs d'histoires*? Ce projet s'organise dans des écoles qui veulent privilégier des activités communes avec la famille autour de l'entrée dans l'écrit et, comme nous l'avons dit plus haut, qui ont perdu leurs soupçons

concernant la langue familiale pour en faire une alliée. Ces écoles ont également saisi l'intérêt de ne pas sous-estimer le rôle que les familles peuvent jouer dans ce moment particulièrement important pour la vie scolaire, et les ressources qu'elles peuvent mobiliser. Elles mettent en place, avec l'aide de parents, un projet au cours duquel chaque enfant va emporter chez lui un sac dans lequel se trouve un livre bilingue (incluant la langue scolaire et sa langue familiale), un CD où la même histoire est lue dans de nombreuses langues familiales, un jeu à faire en famille et une surprise – tel le matériel pour fabriquer une marionnette afin que l'enfant puisse jouer l'histoire, la raconter dans la(les) langue(s) qu'il choisit et avec les mots qui sont les siens (Perregaux, 2006). L'arrivée du sac dans la famille est préparée pour que les parents ou les aîné-e-s puissent avoir le temps de lire, de raconter, d'écouter le CD, de jouer avec l'enfant, d'échanger et de dialoguer dans une atmosphère détendue. Le sac va rester



Codice di Dresda: testo Maya su carta di corteccia ricoperta di gesso.

deux ou trois jours dans la famille puis repartira à l'école pour qu'un autre enfant puisse à son tour le prendre chez lui. En fonction des langues familiales, les enfants emporteront donc le livre bilingue qui leur convient: pour l'un français-italien, pour un autre français-albanais, pour un autre encore français-arabe. Pour certains enfants, qui devront patienter plusieurs semaines jusqu'au moment où ils pourront emporter le sac chez eux, l'attente va être longue. L'expérience montre cependant que celle-ci ne joue pas de rôle démobilisateur mais accroît au contraire leur motivation à recevoir le sac et à l'emporter chez eux.

L'entrée dans l'écrit entre activités familiales et scolaires

Solliciter la collaboration des parents ne veut pas dire leur demander de faire l'école à la maison; les enseignants n'imitent pas non plus le milieu familial à l'école! La famille va favoriser les aspects socioaffectifs du rapport à la langue orale et écrite par la réunion de certains de ses membres et de l'enfant autour du contenu du sac, qu'ils s'agisse du livre, du CD, du jeu ou de la surprise. L'école, étant le lieu de l'enseignement/apprentissage formel, va quant à elle privilégier les aspects cognitifs du travail sur la langue. Perregaux & Deschoux (2007) ont développé ce point de vue en montrant le jeu subtil des orientations prioritaires de l'école, de la famille et de la bibliothèque dans la période de l'entrée dans l'écrit.

Lors du démarrage du projet, l'enseignant va lire et raconter aux enfants l'histoire du livre choisi qui va circuler et qu'ils connaîtront lorsqu'ils l'emporteront chez eux. Il va déjà entreprendre avec eux des comparaisons entre les différentes variantes de l'histoire: comment s'appelle le héros / l'héroïne dans plusieurs langues? Est-ce que le mot est le même dans les différentes versions? D'où le terme *pyjama*, ou *kiwi*, ou *anorak*, peut-il bien venir?

[...] les enfants allophones peuvent entrer dans l'écrit dans leur langue familiale, dans la langue scolaire ou dans les deux, sachant que des transferts positifs entre langues peuvent se faire pour autant qu'ils soient favorisés par certaines activités de passage d'une langue à l'autre, de questionnement, d'explicitation sur les découvertes faites par l'enfant.

La réflexion sur les langues débute, les habiletés métalinguistiques sont sollicitées et elles se développent grâce aux situations proposées par l'enseignant. Avec chaque enfant, lorsque ce dernier rapporte le livre, et collectivement en fin de circulation d'une histoire, l'enseignant a tout loisir de profiter de la *culture commune* qui s'est créée autour du livre pour mener des activités d'approfondissement: découvrir des termes proches au niveau oral (*cf.* versions audio des histoires) et/ou écrit dans plusieurs langues, créer une histoire plurilingue sous forme de dictée à l'adulte, reconnaître les langues dans lesquelles l'histoire est racontée sur le CD, etc. Enfin, l'enseignant prévoira une synthèse – qui peut se terminer par la mise d'un des livres bilingues dans la bibliothèque de classe.

Quant aux parents, les informations (orales et écrites) qu'ils reçoivent sur le projet insistent sur le fait que l'intérêt de l'enfant pour la langue écrite dépend, entre autres, de la complicité enseignant/parents (parfois frères et sœur ainé-e-s)/enfant dans l'approche de la langue écrite et de son identification à des adultes familiers qui sont déjà lecteurs. La première sollicitation doit conduire des adultes de la famille à lire et/ou raconter à l'enfant le livre du sac tout en privilégiant le côté plaisir du moment et le questionnement / la

narration de l'enfant sur l'histoire et les images. Burns *et al.* (2003) font état de différentes recherches qui montrent que lire en famille suscite des sentiments positifs par rapport aux livres et à la littérature. La langue utilisée pour lire et pour raconter l'histoire est aussi importante. Avec les livres bilingues proposés, les parents allophones sont soutenus et légitimés pour lire des histoires à leurs enfants dans leur langue maternelle. Dans une recherche avec des enfants coréens, Burns *et al.* (2003) citent Manyak (2006) qui observe que les échanges entre une mère et sa fille de cinq ans sont plus nombreux et plus vivants lorsque la mère lit des livres qui sont reliés à leurs expériences de vie et lorsqu'elle les lit dans sa propre langue maternelle. Aux États-Unis, certains organismes aident les parents hispanophones à apprendre l'anglais, tout en leur prêtant en même temps des livres en espagnol et en faisant la promotion du bilinguisme et de la bilittératie comme facteurs d'amélioration des conditions sociales des familles. Reyes et Azuara (2008) ont étudié l'émergence de la bilittératie chez de jeunes enfants mexicains aux États-Unis. Ils en proposent un modèle écologique d'émergence qui reconnaît les interactions dynamiques et complexes entre la maison, l'école et les contextes de l'environnement.

Une deuxième sollicitation des parents concerne plus directement la fabrication des jeux et surprises à mettre dans les sacs. Cette fabrication se déroule le soir dans les locaux scolaires. Selon les écoles, cette activité a plus ou moins de succès sans qu'il soit encore possible d'en analyser toutes les causes. Dans une école suburbaine de Genève, dont la population largement allophone est souvent en situation de précarité (Thin, 1998), de nombreux parents se retrouvent régulièrement pour des soirées de bricolage qui vont remplir les sacs. Ces espaces de travail, de rencontre, de dialogue entre enseignants et parents font partie du projet et participent au rapprochement entre les familles et

l'école. Les discussions se mènent en français, la langue commune, bien que certains parents le connaissent encore mal (certains demandent d'ailleurs de pouvoir suivre des cours). Elles peuvent parfois conduire au développement d'un réseau social dans le quartier alors que ces parents se sentaient souvent isolés. Cette nouvelle socialisation va jusqu'à modifier la place occupée dans le préau par certaines mères lorsqu'elles attendent leurs enfants à la sortie de l'école. Elles quittent peu à peu, presque au rythme des soirées, le fond de la cour pour se trouver en première ligne, près de la porte de l'école qui joue alors un rôle intégrateur de premier plan.

Les facettes du projet *Sacs d'histoires* sont plurielles; mais elles cherchent toutes, directement ou indirectement, à favoriser des aspects qui sont susceptibles de participer à l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants allophones: les rôles plus socioaffectif de la famille et sociodidactique de l'école, l'étayage de connaissances interdépendantes entre L1 et L2 à partir du livre bilingue qui offre dans un seul objet culturel le rapport à deux langues et deux cultures (Perregaux, 2009), la reconnaissance de la langue familiale considérée comme une ressource, l'appel fait aux parents de participer à la constitution des sacs qui génère leur propre insertion dans l'école. Paradoxalement, si le livre bilingue délimite physiquement la place des langues, il joue de leur proximité pour faciliter le passage, la réflexion de l'une à l'autre.

Le projet *Sacs d'histoires* entre donc résolument dans le champ de la didactique intégrée des langues, partant du postulat que les langues en présence dans le livre bilingue et dans l'environnement de l'enfant vont toutes participer à son entrée dans la langue écrite. Enfin, les *sacs d'histoires* sont par moment très proches des activités EOLE (Perregaux *et al.*, 2003), en proposant des activités métalinguistiques diverses que le projet permet d'inscrire dans un cadre social plus

large qui devrait lui aussi avoir des incidences sur l'entrée dans la langue écrite. Des recherches plus spécifiques restent à faire

Notes

¹ Soulignons que ce projet concerne tous les élèves en âge d'entrer dans la langue écrite, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Dans cet article, nous avons mis l'accent sur les élèves allophones mais le projet est également destiné aux élèves monolingues: soit ils emportent chez eux un livre monolingue soit ils peuvent choisir de mettre dans le sac un livre bilingue réunissant la langue commune et une autre langue qui fait sens pour eux. Le livre bilingue intervient ici comme un élément d'ouverture qui peut mener à diverses comparaisons.

² On peut trouver une bonne description du projet sous: www.ge.ch/enseignement_primaire/

Bibliographie

- Burns, S., Espinosa, I. & Snow, C.E. (2003) Débuts de la littéracie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1, 75-100.
- Cummins, J. (2001) La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *SPROGFORUM NO 19*, 15-19
- Griffiths, N. www.storiesack.com/
- Manyak, P. C. (2006) Fostering biliteracy in a monolingual milieu: Reflections on two counter-hegemonic English immersion classes. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 6, No. 3, 241-266.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro Jean-François [Dir.] (2003). *EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'École)* Vol. I et II. Neuchâtel: CIIP.

Perregaux, Ch. & Deschoux, C-A. (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage et Pratiques*, 40, 9-20.

Perregaux, Ch. (2006) Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-30

Perregaux, Ch. (2009) Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationes*, 1 & 2, 127-139.

Reyes, I., & Azuara, P. (2008) Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374-398.

Thin, D. (1998) *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: PUL.

Christiane Perregaux

s'intéresse depuis de très longues années aux questions de plurilinguisme et d'apprentissage de la langue écrite. Les *Sacs d'histoires* ont été pour elle une découverte permettant de relier des intérêts communs tant sociaux que didactiques et de poursuivre la réflexion sur l'entrée dans l'écrit chez tous les enfants, et sur la biliteracie. Elle est aujourd'hui professeure honoraire de l'Université de Genève.



Sprachferien für Jugendliche

Sommer 2010 4 Camps Fribourg, Schwarzsee, Cudrefin, Enney
3 Sprachen Französisch, Englisch, Deutsch
3 mal Fun Ausflüge, Workshops, Abendprogramm
Unterricht in 5er Gruppen, junge & dynamische Lehrpersonen, 20
Lektionen pro Woche, Anwendung der Sprache steht im Vordergrund

www.frilingue.ch info@frilingue.ch

Des histoires et des sacs pour une didactique intégrée des langues

Coup d'oeil

Langues: français, allemand, anglais, espagnol, portugais, albanais et les autres langues parlées par les élèves de la classe.

Degré(s) concerné(s): 2P-3P (le même principe peut être adapté pour les plus grands degrés avec des albums appropriés à l'âge des élèves).

Objectifs:

- exploiter avec les élèves certains corpus (mots-clés) dans les langues de la classe;
- réaliser une activité d'observation métalinguistique (classement des jours de la semaine dans diverses langues);
- faire reformuler en allemand une histoire simplifiée en se basant sur des mots-clés.

Matériel Fiche élève (dernière page de l'encart) *La chenille qui fait des trous* et *Die kleine Raupe Nimmersatt*

Plus de cent vingt sacs d'histoires passent de l'école genevoise dans les familles pour associer les parents à l'apprentissage de la lecture et mettre en relation les différentes langues de la classe!



Les livres des sacs d'histoires, comme d'ailleurs tous les albums, peuvent être exploités pour développer certains aspects de la didactique intégrée des langues. Dans cet encart, quelques pistes sont proposées. Elles s'appuient, à titre d'exemple, sur un album, *La chenille qui fait des trous* d'Eric Carle (cf. bibliographie). Ainsi, pour réaliser les activités proposées, il n'est pas nécessaire d'avoir à disposition des sacs d'histoires.

Les activités présentées peuvent donc s'adapter à n'importe quel album. Une histoire en français peut toujours s'enrichir des langues parlées par les élèves de la classe et être exploitée en allemand ou dans une autre langue.

Les mots-clés de l'histoire

Pour prendre facilement en compte les différentes langues parlées dans la classe et offrir une activité d'observation métalinguistique à tous les élèves, un travail autour des mots-clés peut être organisé à partir de chaque histoire. Les personnages principaux, les différents lieux, les verbes d'action, les objets importants ou d'autres thèmes de l'histoire peuvent être exploités.

Dans notre histoire où une minuscule chenille sortie d'un œuf va jour après jour croquer dans une pomme, deux poires, trois prunes... puis se construire un cocon et devenir un magnifique papillon, différents mots-clés peuvent être retenus. Les états de la chenille (œuf, chenille, cocon, papillon), les aliments qu'elle mange, les chiffres, les verbes d'action ou les jours de la semaine sont autant de mots-clés qui peuvent être exploités. Un thème, *les jours de la semaine* par exemple, peut être retenu.

Dans un premier temps, parents et enfants auront alors pour tâche de traduire ces mots-clés dans leur langue d'origine. Les familles francophones recevront un glossaire

en allemand à traduire en français. De cette manière, tout le monde aura un travail de traduction à réaliser. À travers cette activité, les jeunes élèves constateront que tous les mots peuvent se traduire oralement et s'écrire. De retour en classe, ils découvriront et observeront tous les mots traduits, dans diverses langues, par les différents élèves de la classe et leur famille.

L'observation des mots-clés

Au fur et à mesure que les traductions arrivent en classe, l'enseignant les affiche pour permettre aux élèves de les observer librement. Il prépare ensuite des étiquettes sur lesquelles figurent les noms des jours dans différentes langues et qui seront découpées puis distribuées à chaque groupe d'élèves. Les différents groupes observent alors l'ensemble des mots et les classent par langue. Pour y parvenir, ils devront se baser sur la fin des mots (-di, -day, -tag...).

Les élèves auront certainement besoin ensuite d'entendre un de leurs camarades ou leur enseignant réciter les jours de la semaine pour pouvoir les classer dans le bon ordre. Tous constateront alors que leur connaissance en lecture dans une langue leur permet de déchiffrer des mots dans une autre langue. Ils comprendront dès lors l'affirmation: *On n'apprend à lire qu'une fois!*

Quelques mots – *samedi* et *dimanche* – sont plus difficiles à classer. Ils exigeront certainement une écoute supplémentaire.

Chaque groupe réalise finalement un tableau, comme dans l'exemple ci-après, qui rend possible, en groupe classe, de nombreuses observations et comparaisons:

- Ce sont des mots écrits dans des langues différentes.
- Ces mots sont les jours de la semaine.

- Plusieurs mots se terminent de la même manière (on peut alors expliquer aux élèves qu'en français -di vient du latin «dies» qui signifie jour; et leur faire ensuite deviner la signification de -tag, de -day, de dia (espagnol) ou, même, de ditë, qui signifie jour en albanais²).
- Il y a une majuscule aux jours de la semaine en anglais et en allemand (on peut préciser qu'en allemand tous les noms propres et communs commencent par une majuscule mais qu'en français seuls les noms propres en ont une; et qu'en anglais les jours de la semaine et les mois ont une majuscule alors que la plupart des noms communs n'en ont pas).
- Etc.

En français comme dans d'autres langues, l'origine de plusieurs jours de la semaine est liée à des noms de dieux romains correspondant à des planètes.

lundi	vient de <i>Lunae dies</i> qui signifie <i>jour de la Lune</i>
mardi	vient de <i>Martis dies</i> qui signifie <i>jour de Mars</i>
mercredi	vient de <i>Mercurii dies</i> qui signifie <i>jour de Mercure</i>
jeudi	vient de <i>Jovis dies</i> qui signifie <i>jour de Jupiter</i>
vendredi	vient de <i>Veneris dies</i> qui signifie <i>jour de Vénus</i>
samedi	vient de <i>Sabbati dies</i> qui signifie <i>jour du sabbat (septième jour de la semaine)</i>
dimanche	vient de <i>dies Dominicus</i> qui signifie <i>jour du Seigneur</i>

Dans les langues anglo-saxonnes, *Twin*, *Wonden*, *Thor*, *Friga* correspondent dans la mythologie nordique aux dieux romains *Mars*, *Mercury*, *Jupiter*, *Vénus*. Ils sont à l'origine de *Tuesday* / *Dienstag*, *Wednesday*, *Thursday* / *Donnerstag*, *Friday* / *Freitag*. *Saturday* est le jour de Saturne alors que *Sunday* / *Sonntag* est celui du Soleil.

Tableau des noms de jours classés selon les langues

français	dimanche	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi
espagnol	domingo	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado
portugais	domingo	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado
albanais	e dielë	e hënë	e martë	e mërkurë	e enjte	e premtë	e shtunë
anglais	Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
allemand	Sonntag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag

...

L'observation de ce tableau doit être complétée par l'observation des autres langues amenées par les élèves. Guidés par leur enseignant, les élèves feront alors de nouveaux constats: sens de l'écriture, utilisation ou non de l'alphabet latin, d'un autre alphabet voire d'un autre système d'écriture, accents particuliers sur certaines lettres... Certaines langues peuvent conduire les élèves à observer la présence ou pas d'un déterminant devant le nom des jours ainsi que le côté arbitraire du genre des noms de jours.

Les langues de la classe deviennent ainsi source d'apprentissage et de connaissances nouvelles pour tous. Chaque notion observée dans une des langues des élèves de la classe peut être reprise et approfondie en français. Il s'agit ainsi de renforcer des connaissances nées d'abord de la confrontation de plusieurs langues.

Cette activité permet en principe à tous les parents d'apporter leur contribution et de voir leur langue présente dans l'école. Une telle complémentarité entre le milieu scolaire et la famille est importante: pour que les enseignants puissent faire découvrir la diversité linguistique à leurs élèves, ils ont besoin de l'apport de tous les parents.

Notes

¹ Voir dans ce même numéro (p. 74) l'article de Chr. Perregaux: *Le sac d'histoires: un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac*. Voir également le film de présentation du projet genevois des sacs d'histoires: http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires

² En portugais, comme dans de nombreuses langues (arabe, grec, russe, somali, swahili, etc.), c'est un ordre numérique qui détermine le nom de plusieurs jours de la semaine: *segunda-feira*, *terça-feira*...

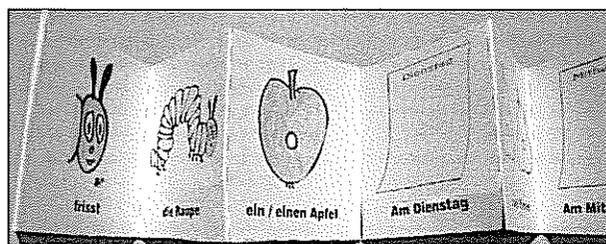
Les-mots clés pour raconter l'histoire en allemand

L'utilisation des mots-clés permet bien souvent de marquer la chronologie de l'histoire et de rendre visible la structure du récit. Les élèves peuvent s'appuyer sur eux pour reformuler une histoire avec leurs propres mots. Cette activité peut aisément se faire en français, la langue de l'école, mais également en allemand, la première langue étrangère enseignée, dans une version alors simplifiée. Des images ou des symboles associés aux mots-clés facilitent la tâche des élèves.

Après avoir découvert l'histoire de *La chenille qui fait des trous* en français, observé les mots-clés en français et dans d'autres langues, les élèves peuvent donc s'intéresser aux mots-clés en allemand.

Ils commencent par les découvrir (cf. fiche élève sur la page suivante). Puis, avec l'aide de leur enseignant, ils essaient de former une phrase ou l'autre: *Am Montag frisst die Raupe einen Apfel.*

L'enseignant continue le récit en montrant au besoin les dessins: *Am Dienstag frisst die Raupe zwei Birnen...* *Am Samstag frisst die Raupe viele Sachen.* *Am Sonntag macht*

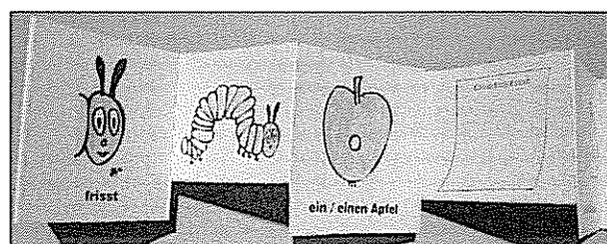


die Raupe einen Kokon und später wird die Raupe ein Schmetterling.

Les élèves observent la structure de la phrase répétée, en l'occurrence: jour de la semaine en début de phrase, verbe, sujet et complément. Ils réaliseront également que certains mots-clés ne sont pas toujours dessinés mais doivent être dits pour que le texte soit correct et compréhensible.

Ainsi, en se basant sur les connaissances développées en amont de l'activité et sur la répétition voulue de l'histoire en randonnée (conte à structure répétitive ou conte «en chaîne»), les élèves vont rapidement pouvoir s'impliquer dans l'histoire en allemand. Après avoir entendu l'enseignant la raconter deux ou trois fois, certains élèves auront déjà envie de se lancer. Il suffira alors de découper l'histoire par ligne (cf. fiche élève) et de mettre bout à bout les différentes bandes.

En pliant les illustrations les unes sur les autres, les élèves disposeront encore d'un autre support qui leur permettra de raconter à nouveau l'histoire (cf. photos ci-après). En dépliant leur livre en accordéon, ils auront toute la chronologie de l'histoire. Ils pourront donc facilement se lancer dans le récit en allemand en s'aidant des mots-clés.



Les mots-clés pour communiquer l'histoire à d'autres

A travers ces activités, les élèves découvriront certainement le plaisir de la répétition et auront peut-être envie de raconter l'histoire à d'autres et de la ramener à la maison pour la conter à leurs parents. Un nouveau défi peut alors leur être proposé: cacher, au fur et à mesure de leur mémorisation, certains mots-clés en les repliant comme sur la photo ci-avant, jusqu'à ce que plus aucun mot-clé ne soit visible.

L'enseignant peut également proposer à certains élèves de découper chaque carte séparément et sans les mots-clés afin d'obtenir vingt vignettes. Avant de raconter à nouveau l'histoire, les élèves devront alors les classer dans le bon ordre.

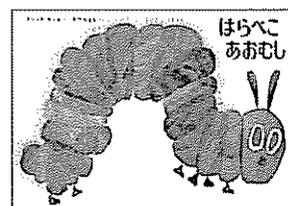
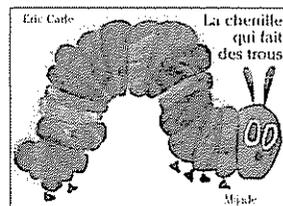
Cette manière de faire motive les élèves. Ils démarrent rapidement dans l'activité car l'histoire a déjà été introduite précédemment. En racontant l'histoire à leurs parents, les enfants prennent conscience qu'ils sont capables de communiquer en allemand et donc d'apprendre une autre langue. Les parents, pour leur part, se sentent aussi rassurés: leur enfant peut raconter une histoire en allemand et, en plus, ils peuvent la comprendre!

Avant de clore l'activité, l'enseignant peut lire l'album *Die kleine Raupe Nimmersatt* en allemand dans sa version intégrale. Le travail sur le texte simplifié entraîne les élèves vers un récit plus complexe. Il peut également être intéressant de leur montrer certaines traductions trouvées en librairie ou dans des bibliothèques interculturelles (cf. liste en bibliographie).

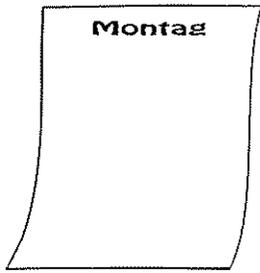
Comme on le voit, de tels albums offrent pour les petits degrés une ouverture intéressante vers une didactique mieux intégrée des langues, en reliant la langue de scolarisation, les autres langues présentes dans la classe et, même, l'allemand en tant que première langue étudiée à l'école.

Bibliographie

- Eric Carle (2003) *La chenille qui fait des trous*, Ed. Mijade (Nathan 1972)
- Die kleine Raupe Nimmersatt*, Ed. Gertenberg
- The very hungry Caterpillar*, Coll. Puffin, Ed. Penguin Books.
- Il piccolo bruco mai sazio*, Ed. Mondadori
- La pequeña oruga glotona*, Ed. Kokinos
- はらべこあおむし, Ed. Kaisei-Sha Publishing



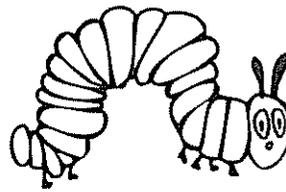
Les Editions Mantra Lingua ont édité de nombreux livres bilingues avec le texte en anglais (*The very hungry Caterpillar*) et sa traduction dans diverses autres langues: en arabe, bengali, chinois, gujarati, pandjabi, somali, ourdou, vietnamien. Cette même maison d'édition (www.mantralingua.com/) a réalisé une cinquantaine de livres bilingues incluant au total 52 langues. (Dans le cadre du projet *Sacs d'histoires*, le français a été collé dans plusieurs de ces livres à la place de l'anglais).



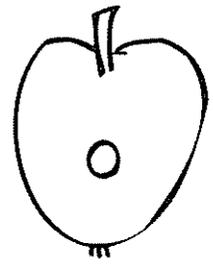
Am Montag



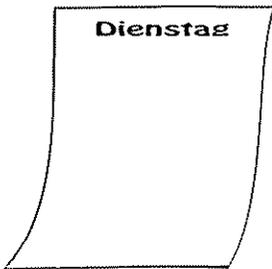
frisst



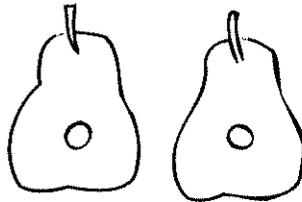
die Raupe



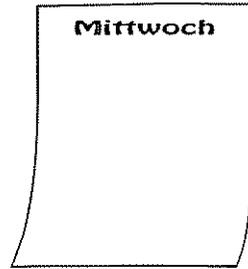
ein / einen Apfel



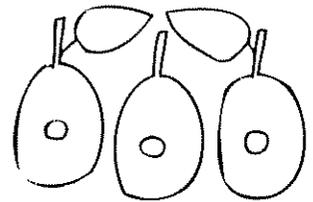
Am Dienstag



zwei Birnen



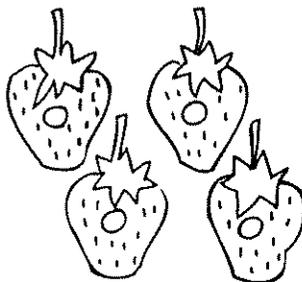
Am Mittwoch



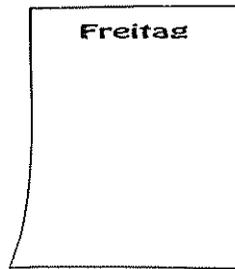
drei Pflaumen



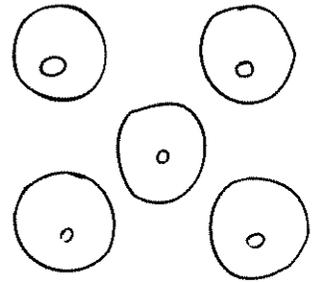
Am Donnerstag



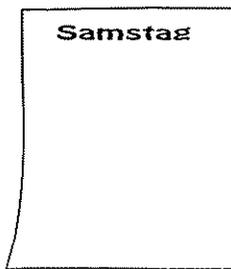
vier Erdbeeren



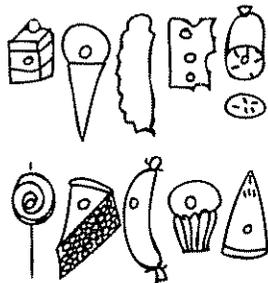
Am Freitag



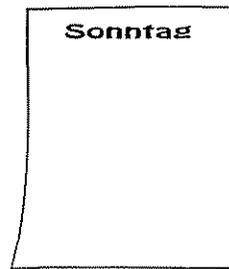
fünf Apfelsinen



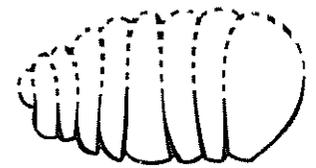
Am Samstag



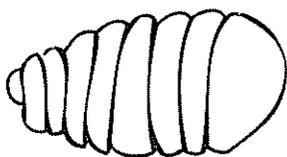
viele Sachen



Am Sonntag



macht



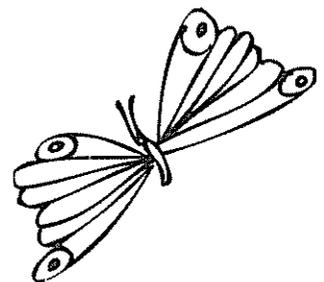
ein / einen Kokon



und später



wird



ein Schmetterling