

Intégrer la culture de tous les enfants.

« Maîtresse, je danse Arabe »

Colette CHARLET

DEMARRAGE

Les enfants de cette classe sont d'origine culturelle très variée. Douze nationalités sont représentées : principalement autour du bassin méditerranéen, plus deux africains :

2 d'Algérie, 1 de Turquie, 1 de Tunisie, 1 du Liban, 1 de Lybie, 1 d'Israël, 1 de Côte d'Ivoire, 1 du Cameroun, 1 d'Italie. 1 d'Espagne. 1 de Grèce et le reste d'enfants français.

En début d'année, cette classe, sorte de melting-pot, a eu du mal à se construire. Beaucoup sont bilingues mais leur mode d'appréhension du « monde classe » s'est fait dans des conflits très violents (jeux de bagarre fréquents, appel au fantastique, super héros, superman, goldo, etc...). Ces réactions étaient révélatrices de leur difficulté de se « froter » aux autres.

Ceux qui développaient le plus d'agressivité étaient les enfants qui ne maniaient pas suffisamment la langue française. Cela s'est

estompé au fur et à mesure qu'ils maîtrisaient la langue.

Pour les mettre tous devant les mêmes difficultés, j'ai commencé un travail sur la langue par une stratégie « de détour » : à la fois approche musicale et étrangère. La collectivité s'est enrichie des différentes approches musicales et les individus s'y reconnaissaient.

Le problème du sens semblait apparemment être passé en second, mais les transformations se sont opérées très vite tant était grande la motivation et le plaisir.

Dans un premier temps, j'ai donc recherché des comptines caractéristiques de chaque langue ou des ritournelles de contes : les Comptines de langue française, Contes de l'Ogresse, Contes africains et du Brésil, etc...

Je leur disais, certaines étaient mémorisées. Ils les retenaient assez bien car une partie de leur langue s'y retrouve (au niveau des sonorités - plus le jeu sur et avec la langue - d'autre part, ils étaient

très sensibles au côté rythmique rappelant certaines litanies - le corps joue aussi une grande importance car cela s'accompagnait du balancement et de mimiques, etc...).

Parallèlement, il me paraissait très important d'entreprendre un travail corporel car la langue chantée, dans tous les pays méditerranéens, est bien souvent dansée. La langue apparaît ainsi dans tous ses aspects. Pour que ceci soit fait dans toute son authenticité, j'ai demandé aux familles de m'apporter des musiques populaires et traditionnelles (grecque, arabe, turque en particulier).

Il était à noter aussi que ces enfants de milieu très protégé et très privilégié éprouvaient beaucoup de mal à s'exprimer corporellement (blocage, inhibition ou répétition de ce qu'ils voyaient à la télé.).

TRAVAIL CORPOREL

Pendant une bonne partie des séances, nous avons essayé de découvrir ces musiques étrangères par des improvisations.

D'abord individuellement, puis par deux, trois, et, enfin, collectivement en fin de trimestre.

Mais ces improvisations n'étaient pas le laisser aller ; je donnais des consignes simples (avec pour objectif la prise de conscience de son corps). Par exemple : « *On se promène ; quand j'arrête la musique on recherche une statue ronde, bossue, sorcière, raide, drôle* ». « *On fait une statue à 2, en se tenant par le coude, la tête, le dos* ». « *A 3, en se tenant par les pieds, par la tête, etc...* »

Progressivement, contact avec l'autre puis nécessité de socialiser pour s'enrichir les uns, les autres. On regardait les autres couples ou groupes (au début, cela leur paraissait insupportable). Mais, peu à peu, il y a eu repérages d'attitudes de danses particulières au bassin méditerranéen ou de l'Afrique. Je les valorisais et les enfants se sentaient reconnus dans leur identité.

L'attitude de Manale à mon égard change quand je la remarque et elle m'adresse un : « *Maîtresse, je danse arabe.* »

Tous ces départs de jeux ont engendré un travail du corps et des déplacements dans l'espace pour

aboutir à des danses qui se structureraient par l'apport de chacun avec ses caractéristiques.

La langue en jeu dans chaque moment de la vie de la classe :

Il n'y a pas de moment noble (privilegié) pour parler.

Même si on est à le maternelle et qu'il est inscrit spécifiquement : activités de langage, ce serait une aberration de considérer ce moment unique.

C'est pourquoi nous avons profité de tous les moments de la vie quotidienne où les enfants sont en activité, pour que la langue fonctionne. C'est ainsi que le jardinier de la ville vient un jour et nous dit : « *Je vais planter des fleurs mais je prendrai les enfants 5 par 5 ; comme ça c'est plus intéressant et il y aura moins de pagaille.* »

Surprise de ma part car c'est la première fois qu'une telle proposition arrive depuis que j'enseigne. Les enfants sont ravis. Il réussit à les intéresser beaucoup. Des tas de questions « germent » dans leur tête : « *Quand fleuriront-elles, faut-il leur donner de l'eau, comment s'appellent ces fleurs, etc...* »

La question du « temps », de la variété des fleurs les tracassent. Par provocation et pour les faire patienter jusqu'au printemps, je leur lance « *et si on inventait des fleurs* » (pour de faux bien sûr, diront la plupart d'entre eux). Nous entreprenons un travail graphique.

TRAVAIL GRAPHIQUE

« *Chacun invente une fleur et lui donne un nom* ». Ils s'investissent beaucoup dans ce travail et communiquent, pour la première fois, beaucoup entre eux et sans agressivité.

Moment de socialisation très valorisant même s'il y a des mal-adresses dans les dessins.

J'affiche tous les dessins dans le couloir. Surprise des adultes. Le jardinier passe et sourit. Les enfants ne comprennent pas pourquoi. J'enregistre au magnétophone tous les noms de fleurs à la suite des uns des autres. Il fut décidé par le groupe classe que nous étions tellement contents qu'il fallait remercier le jardinier.

Réponses habituelles : « *bonbons, gâteaux, des sous de la banque* ». Après discussion orageuse, je propose : « *Et si on lui faisait des histoires avec vos dessins de fleurs ?* »

Enthousiasme : « Oh, ouais, super ». Investissement : « Moi, ma - moi, ma fleur... » répétés à tue-tête.

VERS LA CREATION D'HISTOIRES

Sciemment, je choisis celle de J... car il est timide ; on fait peser toutes sortes de fatalismes sur lui, il n'ose pas encore me parler, il a un groupe restreint d'amis. Sa fleur est très gribouillée, barbouillée, mais il est ravi.

Il y a beaucoup d'agitation, de remous, de protestation ; les autres avaient peur que j'oublie leur nom de fleur.

Ils insistaient pour donner des noms de séries télévisées (manifestation des interdits adultes).

« *Moi ma fleur, je vais l'appeler Superman, Goldo, Générale* ». Je les ai rassurés. en leur disant que j'avais la bande magnétique, que j'avais tout entendu en la réécoulant, mais qu'au moment présent, ils avaient parlé tous ensemble, d'où difficulté d'entendre réellement leur demande.

Je me suis engagée à prendre en compte tous les noms entendus et je les ai cités.

F... qui avait dit : « *Elle veut pas que je l'appelle Superman* » a été rassuré.

Mes propos devenaient crédibles. J'ai annoncé publiquement que chaque fleur du couloir aurait son histoire.

Cette petite phrase a constitué le contrat de projet Etabli dans le temps (à savoir l'année).

Je désignais la fleur choisie (ce qui me permettait d'agir sur la valorisation et l'équilibre de la classe) et le travail oral proprement dit a commencé.

CONSTRUCTION DE L'HISTOIRE

Le nom de la fleur choisie est l'objet d'un travail vocal enregistré. Toute la classe y participe. Parallèlement, se fait un travail graphique, nous inscrivons le nom dans le cahier (sorte de mémoire collective et partagée). Ceci produit :

- une valorisation de celui qui, à un moment donné, s'est investi au niveau des noms des fleurs :

- il y a à partir des sonorités et des jeux phonétiques, productions de sens nombreux, d'images et créations d'associations. Exemple Patamou, patte molle, Pataplouf, patate, pâte à bonbon. Tout ce travail/jeu effervescent est enre-

gistré.

A partir de toute cette stimulation va se construire le récit : on accepte le bouillonnement des propositions. Je m'empare des idées les plus farfelues ou contradictoires et les renvoie aux enfants. Ce sont eux seuls qui tranchent quant au déroulement mais je leur demande de s'expliquer clairement, d'argumenter en leur posant des questions. Exemple : pourquoi un tel a-t-il dit cela... et l'autre le contraire. Ceci permet aux enfants de prendre pouvoir sur la langue et sur la transformation du récit.

Remarque : je dois veiller à ce que le maximum d'enfants puissent s'exprimer. Au fur et à mesure se pose la question du nombre de participants à l'élaboration de l'histoire. L'influence de certains enfants est déterminante quant à la couleur de l'histoire. Exemple : pression d'un groupe d'enfants aimant la bagarre, la bande dessinée, les séries télévisées : Goldo, l'Araignée, Astérix, etc... Il n'est pas question pour moi de laisser ces données mais de prendre appui pour en faire tout autre chose et de permettre aux enfants d'opérer une distanciation. Quand la première trame de l'histoire est faite, je la leur renvoie dans son entier car, dans l'élaboration effervescente, ils

n'en saisissent pas tout le « fil ». Je le fais de deux façons.

- Graphiquement car je les considère comme de véritables lecteurs (textes affichés, travaillés graphiquement dans la classe). Ils sont aussi communiqués (penser aux destinataires).
- Je lis l'histoire mais j'y fais un travail d'adulte et d'éducatrice ; on n'en reste pas à leurs propositions à l'état brut, je leur renvoie leur histoire avec des structures de langue compréhensibles pour l'ensemble des enfants (je ne touche aucunement au sens, au déroulement) je m'appuie d'ailleurs sur le travail de L. Lentin et Hébrard. Cf. « Du parler au lire », mais en situation.

Ceci constitue une seconde valorisation de leur création. Beaucoup d'enfants étrangers ont ainsi progressé au niveau de la langue, tout au long du premier trimestre.

Je considère que c'est un travail d'adulte qui n'est pas honteux. C'est une intervention d'adulte en confrontation avec la réalité. Les enfants peuvent s'inscrire dans une situation de production sociale mais le maître peut aussi s'inscrire en tant qu'adulte.

- Les destinataires. Ils sont multiples : eux bien sûr, le jardinier, les correspondants, les familles, les autres enfants (spectacles). Après la mise en espace, un nouveau conte est abordé.

QUE PEUT-ON TIRER DE CE PREMIER TRAVAIL

Tout au long du trimestre, j'ai constaté une progression quant à la longueur des textes. Fort engagement des enfants, meilleure maîtrise de la langue.

- Ils prennent le pouvoir sur le texte par un langage métalinguistique. Au niveau de la structure du texte, ils amorcent une analyse du fonctionnement des contes et du récit.

Ainsi ils distinguent aisément des types de personnages et leur fonction. Exemple : la « fée et la baguette magique » sont indissolu-

blement liées, elles aident toujours le héros.

Pour eux, ce n'est pas la fée en tant que personne qui a du pouvoir mais bien la baguette magique.

« Une fée, sans la baguette magique, ce n'est rien du tout » ont-ils remarqué à plusieurs reprises.

Les sorciers et sorcières jouent un rôle déterminant et souvent maléfique. Ils veulent à tout prix que le sujet/héros s'en sorte et, souvent, les fins sont très moralisatrices ou meurtrières. Ils n'éprouvent aucun mal à imaginer toute une série d'épreuves aux héros.

- Il s'agit pour nous ; au cours du deuxième trimestre, d'engager toute une réflexion sur le sens véhiculé par ces histoires. Quelles traditions de leur origine culturelle y apportent-ils ? Comment interagissent-elles ? Alors, quel réinvestissement possible dans d'autres activités que la langue ?

C. Charlet