

DANIÈLE CRUTZEN

# Viens écouter le monde



GUIDE PÉDAGOGIQUE  
Dix langues à découvrir en classe



# Table des matières

<b>Heureux qui a fait un beau voyage</b> .....	02
<b>Manuel d'utilisation</b> .....	05
1. Genèse du projet .....	09
2. Apprendre à se décentrer.....	12
3. Apprendre sur les langues.....	17
4. Balises et prolongements.....	20
5. Pour aller plus loin : pistes d'exploration pour apprentis linguistes .....	25
6. Fiches descriptives des langues cibles.....	42
<b>Bibliographie</b> .....	45
<b>Annexe 1</b> – Écouter les traductions dans les langues cibles.....	46
<b>Annexe 2</b> – Autres albums plurilingues.....	47
<b>Annexe 3</b> – S'inspirer.....	48

Heureux qui a fait  
un beau voyage



Ce projet est le prolongement d'une rencontre vivifiante entre des enseignants-chercheurs et... *une audacieuse girafe partie à la découverte du monde!* Son histoire, créée et illustrée par Sophie Daxhelet<sup>1</sup>, a été traduite (cf. p. 46) dans une dizaine de langues. Elle est prétexte à voyager entre ces langues dans le cadre d'une animation culturelle, d'un projet de classe ou lors d'ateliers d'éveil aux langues pour ouvrir les oreilles et les cœurs, de façon ludique, aux sonorités et aux usages d'autres langues.

Les apports réflexifs qui suivent s'adressent **aux enseignants et animateurs culturels** qui souhaitent pratiquer l'éveil aux langues avec des groupes de jeunes, francophones ou allophones, à **partir de 9 ans**. Ils proposent à ceux qui se lancent dans l'aventure quelques pistes d'exploitation pédagogique du *Carnet de voyage* destiné aux apprentis linguistes.

Illustration de couverture – *Hauteurs* de Sophie Daxhelet & Illustrations du guide – Sophie Daxhelet

<sup>1</sup> – Issue de la plaquette *Hauteurs* de Sophie Daxhelet, publiée et diffusée dans le cadre de la Fureur de Lire (2013). Cette plaquette a ensuite donné lieu à un album, *Une girafe sur le toit du monde*, publié en 2014 aux éditions À pas de loups.

## Une expérience d'éveil aux langues pour

réveiller les langues dormantes en classe et dans l'école ;

reconnaitre les langues présentes dans l'environnement (langues maternelles, familiales, régionales, d'origine) comme partie prenante du patrimoine collectif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;

questionner la langue française, ses points de repère et ses fausses évidences ;

stimuler le développement de compétences épilinguistiques<sup>2</sup> et métalinguistiques<sup>3</sup> dans la langue scolaire grâce à la comparaison entre les langues ;

valoriser la diversité linguistique et le plurilinguisme ;

développer la décentration linguistique et culturelle par rapport au fonctionnement des langues en général, de la langue scolaire en particulier ;

apprendre sur les langues, sur le monde et sur soi.

### **Public cible**

À partir de 9 ans.

2 – Connaissance intuitive du fonctionnement du langage et savoirs spontanément produits par la pratique. On ne doit pas forcément connaître les règles de grammaire pour les pratiquer intuitivement.

3 – Connaissance consciente du fonctionnement du langage et contrôle volontaire de sa production langagière.

# **Manuel d'utilisation**

Vous trouverez dans ce livret toutes les informations utiles pour utiliser les outils proposés dans la farde pédagogique

**Viens écouter le monde!**

Ils s'adressent aux enseignantes et enseignants, aux animateurs et animatrices qui souhaitent pratiquer l'éveil aux langues avec des jeunes, francophones ou allophones, à partir de 9 ans.

L'objectif est d'apprendre aux élèves à jeter un regard décentré sur la langue française en la comparant à d'autres langues.

Parmi les pistes d'exploitation pédagogique proposées, certaines sont volontairement pointues afin de mobiliser un métalangage précis.

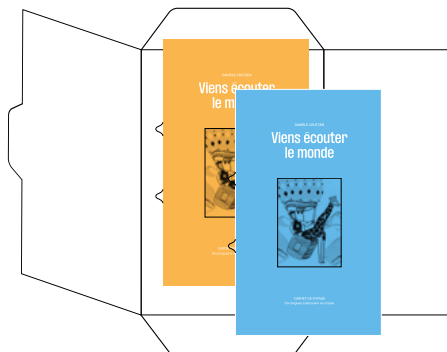
Elles doivent cependant rester ludiques. La plupart des réponses aux questions se trouvent dans les fiches descriptives des langues.

Comme dans tout processus d'exploration, c'est le questionnement qui est visé et non l'obligation de trouver les « bonnes » réponses.

Le but du jeu est d'explorer ensemble des curiosités linguistiques et de susciter des étonnements stimulants pour apprendre à se décentrer des évidences linguistiques acquises.



## Que contient l'outil pédagogique ?



**1 guide pédagogique**  
(à destination des enseignants  
et enseignantes)

**1 carnet de voyage**  
(à destination des élèves  
à partir de 9 ans)

+ à télécharger :  
**Fiches descriptives  
de chaque langue cible**  
(à destination des enseignants  
et enseignantes)

se rendre sur :  
[www.languefrancaise.cfwb.be](http://www.languefrancaise.cfwb.be).



+ sur commande :  
**1 jeu de cartes**  
(pour tester les connaissances  
des élèves)



## Par où commencer ?

### 1<sup>RE</sup> ÉTAPE

Les enseignants et enseignantes prennent connaissance du *Guide pédagogique* qui :

- décrit les enjeux du manuel plurilingue ;
- présente un déroulé de dix propositions pédagogiques pour exploiter les stations du *Carnet de voyage* en classe ;
- fournit un tableau de synthèse qui précise des curiosités linguistiques choisies dans les stations pour être comparées avec les usages du français ;
- propose des pistes d'exploration approfondie pour les plus enthousiastes.

### 2<sup>E</sup> ÉTAPE

Les enseignants et enseignantes prennent connaissance du *Carnet de voyage* et choisissent une ou plusieurs des dix langues proposées pour les exploiter en classe.

### 3<sup>E</sup> ÉTAPE

Les enseignants et enseignantes se rendent sur le site [www.languefrancaise.cfwb.be](http://www.languefrancaise.cfwb.be) pour consulter et télécharger la fiche descriptive de la langue choisie.

### 4<sup>E</sup> ÉTAPE

Les enseignants et enseignantes commandent à la Direction de la Langue française le nombre d'exemplaires souhaités du *Carnet de voyage* via l'adresse : [pedagogie.languefrancaise@cfwb.be](mailto:pedagogie.languefrancaise@cfwb.be). Le *Carnet* peut être photocopié.

### 5<sup>E</sup> ÉTAPE

Les enseignants et enseignantes remettent à chaque élève un *Carnet de voyage*. Ce *Carnet* propose plusieurs activités à mettre en œuvre pour découvrir la langue (cf. point « Comment faire ? »).

### 6<sup>E</sup> ÉTAPE

Les enseignants et enseignantes qui le souhaitent peuvent prolonger l'exploration pédagogique.

### 7<sup>E</sup> ÉTAPE

Les enseignants et enseignantes qui ont exploré plusieurs langues avec leurs élèves peuvent les inviter à tester leurs connaissances grâce au jeu de cartes.

## Comment faire ?

Le *Carnet de voyage* décline les langues en dix stations. Le médiateur, qu'il soit animateur ou enseignant, peut utiliser comme guide les activités proposées dans chaque station. Pour une exploitation complète, il faut compter au minimum deux séances de 50 minutes, mais chaque enseignant et enseignante suit le rythme et pratique les activités qui lui conviennent.



### ACTIVITÉ 1 → UNE PREMIÈRE ÉCOUTE

Pour découvrir une langue, quoi de mieux que de l'entendre ? La plaquette *Hauteurs* de Sophie Daxhelet a ainsi été traduite, enregistrée et sous-titrée dans les dix langues cibles. Elle est disponible sur demande : il suffit d'envoyer le nombre d'exemplaires souhaités via l'adresse [pedagogie.languefrancaise@cfwb.be](mailto:pedagogie.languefrancaise@cfwb.be). Toutes les capsules audio sont sur YouTube.



### ACTIVITÉ 2 → UNE CURIOSITÉ À VISITER

Cet exercice propose un focus sur une spécificité lexicale, syntaxique, sémantique, etc, de la langue cible, à comparer avec le français.



### ACTIVITÉ 3 → UN MOT À CALLIGRAPHIER

Certaines langues décrites ont un alphabet différent de celui que le français utilise. Cet exercice permet de tracer un mot inconnu, de l'approprier, parfois dans un alphabet différent, de le valoriser, d'en conserver une trace, etc.



### ACTIVITÉ 4 → UN PROVERBE À MÉDITER

Chaque langue dessine un monde, dont le proverbe est un fragment énigmatique. Il porte souvent une part littérale de son histoire et une perspective métaphorique intemporelle.



### ACTIVITÉ 5 → POUR ALLER PLUS LOIN

Une question sur la langue est posée pour en approfondir, compléter ou nuancer l'exploration.



### ACTIVITÉ 6 → UN PORTRAIT DE LA LANGUE

Une description historique et géographique de la langue est présentée. Cette description générale peut être approfondie par l'enseignant grâce à la fiche descriptive de la langue. Une question ou une mission bonus destinée à stimuler la curiosité de l'élève clôt ce portrait.



### ACTIVITÉ 7 → J'AI APPRIS

Cette page est destinée à conserver une trace personnelle de l'apprentissage de l'élève.

### LE CARNET PROPOSE ÉGALEMENT →

- un lexique pour qualifier les langues,
- un lexique métalinguistique,
- un lexique de familles de langues,
- un arbre des familles de langues illustrées dans le *Carnet*,
- un répertoire de mots nomades (empruntés par le français à d'autres langues),
- un texte inspiré de *Moby Dick* qui invite les apprentis linguistes à repérer des mots nomades.

CHAPITRE 01

# Genèse du projet

4 – S. Daxhelet, *Une girafe sur le toit du monde*, À pas de loups, 2014. J. Ashbé, *Bon, L'école des loisirs*, 2019. F. Rogier, *Picoti... tous partis!*, À pas de loups, 2018. G. van Genechten, *Petit Poisson blanc*, Mijade, 2004. C. Pineur, *Va-t-en Alfred*, Pastel, 2015. K. Crowther, *Alors ?*, Pastel, 2006. J. Desmond, *Éléphant*, Éditions des Éléphants, 2019. S. De Greef, *Dans les pas de Papa*, Pastel, 2010.

5 – L'interlinguistique est une branche de la linguistique qui étudie la communication internationale entre personnes ne parlant pas la même langue. Elle concerne ici les relations et les influences respectives entre systèmes linguistiques différents.

6 – L'interculturel concerne les relations et les interactions entre des individus ou des groupes dont les conditionnements culturels, au sens le plus large, sont différents (cultures familiales, sociales, ethniques, philosophiques, générationnelles, scolaires, langagières, etc.). L'interculturel dont il est question ici s'appuie sur les travaux de Margalit Cohen-Emerique (2011).

7 – S. Daxhelet, *Hauteurs*, édition dans le cadre de la Fureur de Lire 2013.

---

## Étape 1 – Les langues, c'est classe(s)!

---

Un projet de valorisation des langues parlées à la maison par les enfants (langues *dormantes* en classe) a été mené avec des enseignants et futurs enseignants, de maternelle et primaire, à la Haute École Robert Schuman de Virton. Des parents et autres résidents de différents centres d'accueil pour migrants des environs ont été invités à traduire des albums jeunesse<sup>4</sup> et à animer des séances de lecture plurilingue en classe.

---

## Étape 2 – Viens écouter le monde!

---

L'enthousiasme suscité par le projet débouche sur l'enregistrement de ces traductions et sur l'installation de bornes audio dans plusieurs bibliothèques et musées de la province de Luxembourg. Le centre MENA Les Hirondelles du CPAS d'Assesse est associé à l'expérience : de jeunes demandeurs de protection internationale, mineurs étrangers non accompagnés originaires d'Asie et d'Afrique, prêtent leurs voix à de nouveaux enregistrements. C'est l'occasion de découvrir que nous côtoyons une richesse linguistique insoupçonnée, dont quelques langues rares aux sonorités singulières qui enchantent nos imaginaires. Cette contribution va permettre d'élargir considérablement le panel de langues cibles : pachto, *dari*, *kurmandji*, *vietnamien*, mandarin, tigrinya, *bamileke*, *soussou*, *djoula*, *sérère*, *pular*, lingala, kinyarwanda, albanais, russe, arabe, turc, etc. Plusieurs dizaines de langues sont identifiées et captées dans de petites capsules audio.

---

## Étape 3 – Éveil aux langues

---

La Direction de la Langue française de l'Administration générale de la Culture considère que l'opportunité de développer des compétences interlinguistiques<sup>5</sup> et interculturelles<sup>6</sup> est l'affaire de tous, francophones comme allophones. Elle propose de valoriser ce patrimoine auprès d'un large public de jeunes, au travers d'un outil d'éveil aux langues : ce sera un *Carnet de voyage*. Ce dernier propose un voyage en **dix langues** : albanais, arabe, kinyarwanda, lingala, malinké, mandarin, pachto, russe, tigrinya et turc.

---

## Étape 4 – Carnet de voyage

---

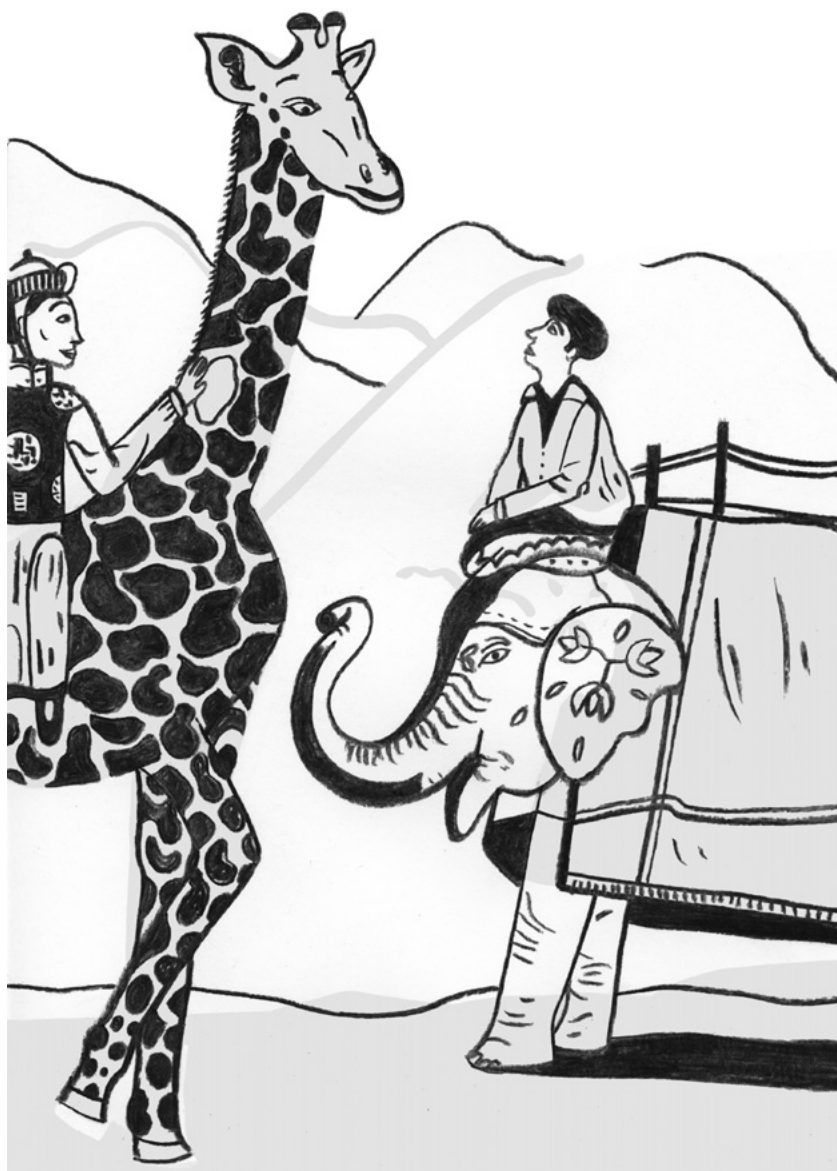
Le *Carnet de voyage*, destiné aux apprenants, dessine un parcours en dix stations dans le sillage d'une girafe aventurière, personnage emblématique de la plaquette *Hauteurs*<sup>7</sup> de Sophie Daxhelet. Chaque station met en scène une *curiosité linguistique remarquable*. À chaque étape, les apprentis linguistes commencent par écouter l'histoire

et se laisser imprégner par les sonorités de la langue cible. Ensuite, la girafe attire leur attention sur un usage langagier particulier ou une singularité syntaxique<sup>8</sup>, que des consignes invitent à comparer avec le fonctionnement de la langue française. Les questions linguistiques deviennent dès lors des ambassadrices culturelles, illustrant diverses façons d'exprimer le monde et revisitant quelques spécificités francophones à identifier et à nommer.

En apprenant à interroger les évidences de la langue française, les apprentis linguistes sont guidés progressivement vers une compétence de *décentration*<sup>9</sup> interlinguistique et interculturelle.

8 – La syntaxe est la partie de la grammaire qui décrit les règles de composition d'une phrase, notamment l'ordre des mots et les relations entre les différents éléments qui se combinent pour produire un sens.

9 – Le terme *décentration* est emprunté à Jean Piaget par Margalit Cohen-Emerique (2011), pionnière francophone en matière de communication interculturelle. Dans le développement de l'enfant, il désigne le passage d'une perception égocentrique à une perception plus objective et empathique de son entourage. Par extension, il signifie la capacité à interroger ses propres perceptions, émotions, représentations, points de vue, attitudes et comportements, comme prérequis indispensable à la compréhension d'autres points de vue et à la rencontre empathique d'autrui.



CHAPITRE 02

# Apprendre à se décentrer

Les langues que nous parlons – entre 6 000 et 7 000 répertoriées – conditionnent notre façon de percevoir et d'exprimer le monde. Elles façonnent en profondeur notre pensée et nos comportements en y imprimant des évidences implicites<sup>10</sup>, des représentations<sup>11</sup>, des usages. Chaque langue exige de ses locuteurs des compétences particulières, sources d'enrichissement mutuel, mais aussi de potentiels *mal-entendus*.

En allant à la rencontre de la diversité linguistique et culturelle qui nous entoure, nous apprenons à interroger nos *évidences* implicites et à nous *décentrer*. Nous devenons sensibles à l'enrichissement qui peut naître de la découverte d'autres langues et cultures, en particulier lorsqu'elles sont liées à nos histoires personnelles ou familiales. Nous ouvrons nos perceptions à d'autres façons de voir, d'exprimer, de communiquer, de structurer la pensée. Nous apprenons que chaque langue a une façon spécifique d'organiser la réalité et que le système de notre propre langue n'est qu'un système parmi d'autres. Nous apprenons que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres (nombre, genre, article, etc.). Nous apprenons qu'il existe des ressemblances et des différences dans les systèmes de communication implicite: l'expression des émotions, les rituels de salutation, les formules de politesse, les règles d'adresse à l'autre, la formulation des questions, etc<sup>12</sup>.

### Comment allons-nous procéder ?

Notre proposition méthodologique s'appuie sur deux visions complémentaires du processus interlinguistique: l'une est **chorégraphique**, selon le concept pionnier de l'anthropologue américain Edward Twitchell Hall<sup>13</sup>; l'autre est **morphosyntaxique**, selon les observations du philosophe allemand Heinz Wismann<sup>14</sup>.

Chaque approche mène inexorablement à l'autre (la morphosyntaxique à la chorégraphique et vice versa), comme nous l'illustrerons dans dix langues cibles, en initiant le questionnement tantôt par l'une, tantôt par l'autre.

---

## Porte d'entrée chorégraphique

---

L'anthropologue **Hall** (1971, 1984) considère que les langues se dansent au moins autant qu'elles se parlent. Il développe le concept de *chorégraphies linguistiques et culturelles* pour décrire ce qu'il observe dans les échanges entre cultures, soulignant l'importance des codes non verbaux qui habitent en silence nos pratiques langagières. Ces codes, la plupart du temps implicites, sont intégrés par imitation dans notre éducation précoce, et ce, dès la naissance. Ainsi, les bébés synchronisent-ils les rythmes de leurs mouvements avec ceux des voix qui les entourent. Selon Hall, *les chorégraphies linguistiques sont de véritables grammaires culturelles cachées*.

10 – Un francophone est conditionné à tout exprimer en genre et en nombre. C'est loin d'être le cas dans toutes les langues.

11 – Il est, par exemple, naturel pour un francophone de conjuguer sur une ligne du temps orientée de gauche à droite. Pourtant, cette représentation linéaire du temps est tout sauf universelle.

12 – CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Conseil de l'Europe, 2012.

13 – E. T. Hall, *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil, 1984; *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971.

14 – H. Wismann, *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel, Bibliothèque Idées, 2012.

Par exemple, les rituels de prise de contact sont vecteurs de convivialité quand ils sont partagés, mais se transforment volontiers en malentendus lorsqu'ils sont dissonants.

Ainsi, pour initier la rencontre, de nombreux rituels de courtoisie développent un art de la conversation futile, une sorte de préalable aux questions de fond, qui ne seront abordées qu'à condition d'avoir atteint un seuil minimal de confiance et d'affinité entre interlocuteurs. Dans un contexte professionnel, un francophone aura tendance – à tort – à sous-estimer l'importance de ces salamalecs ou à les considérer comme une perte de temps. Dans une assemblée plurilingue, l'art de la conversation francophone, allant souvent sans ambages «à l'essentiel» et autorisant dès l'abord des questions directes, risque de passer pour cavalier ou arrogant.

De même, refuser – même poliment – une invitation à partager un repas ou une tasse de thé avant de se mettre au travail, sous prétexte qu'on suit un régime, qu'on est fatigué ou qu'on n'a pas le temps, risque de passer pour du mépris.

Les rituels de salutation, d'accueil, d'expression de la gratitude, du conflit, de l'humour, de l'excuse préventive, de l'amende honorable, du questionnement, etc., sont accompagnés ou non de gestes, de regards, de consignes rythmiques, de mouvements qui sont, en quelque sorte, **chorégraphiés par l'usage**. Autant d'occasions de questionner nos évidences, que ce soit au sein d'une même langue ou dans des langues différentes. Faut-il baisser les yeux quand on est réprimandé ou au contraire regarder franchement son interlocuteur? Sourire signifie-t-il qu'on manifeste une approbation ou un malaise? Faute avouée est-elle à demi pardonnée ou, au contraire, amplifiée? Comment marque-t-on la colère dans l'expression? Remercie-t-on immédiatement ou en différé, par un mot ou par un geste? Comment exprime-t-on ses regrets d'avoir commis un impair?

**Pour apprivoiser le fonctionnement social des langues, Hall suggère qu'il ne suffit pas de prononcer et de combiner correctement des mots: il faut aussi apprendre à les danser!**

La métaphore chorégraphique souligne ce paradoxe: les clés de la compétence verbale sont avant tout largement non verbales.

---

## Porte d'entrée morphosyntaxique

---

Le philosophe **Wismann** (2012), quant à lui, met à profit son expérience d'enseignant allemand exerçant à Paris pour nous inviter à *penser entre les langues*. Il explore en particulier le rôle joué par les structures syntaxiques dans les malentendus culturels, affirmant que les *cultures, comme les langues, sont des grammaires*. La structure de notre langue maternelle agit ainsi de manière inconsciente et précoce sur nos perceptions et nos comportements, au point qu'on la retrouve aisément dans les babillages des bébés. Selon Wismann, ce qui se joue entre les langues aurait surtout lieu au niveau de la syntaxe.



Par exemple, en allemand, le verbe se trouve en fin de proposition. Wismann observe que cette position du verbe contraint un germanophone à écouter son interlocuteur jusqu'au bout avant d'entreprendre de lui répondre. L'usage des conversations francophones tolérerait en revanche volontiers que les interlocuteurs se répondent sans attendre la fin des phrases. Dans la rencontre entre collègues français et allemands, le philosophe observe que l'usage germanophone est perçu comme trop formel ou rigide par les uns, tandis que l'usage francophone est carrément perçu comme désagréable ou grossier par les autres. Il apparaît donc que la syntaxe induit *de facto* une façon de se comporter en société.

Ainsi, sans même y penser, un francophone est conditionné à tout exprimer en genre et en nombre : le jeu d'accords masculin/féminin et singulier/pluriel est pour lui la chose la plus « naturelle » qui soit. Pourtant, de nombreuses langues ignorent cette *évidence*. En mandarin, il n'y a pas d'expression formelle du nombre : c'est le contexte qui indique si c'est singulier ou pluriel. Le genre en *gaélique* comporte bien le masculin et le féminin, mais quelle n'est pas notre surprise de trouver *caillín* (jeune fille) au masculin tandis que *stail* (étalon) est féminin ! En *ouzbek*, comme en turc, il n'y a ni notion grammaticale de genre ni accords en genre ou en nombre.

Plutôt qu'un système de genre et nombre des noms, le *vietnamien* pratique un système complexe de classes. Treize articles invariables classifient les mots selon des critères de sens. La structuration de la pensée qui régit l'identification de ces 13 classes ne manquera pas de dérouter un francophone habitué à un simple système combinatoire M.-F./Sg.-Pl. :

objets inanimés concrets / animaux ou objets inanimés ayant des caractéristiques animales / espèces végétales et objets longilignes / œuvres (comme les chansons ou les poèmes) / gâteaux sucrés ou salés, ainsi que les roues et les pneus / collections ou séries / objets exprimant l'unité d'un objet / mots qui n'ont de sens que s'ils sont précédés d'un autre mot / fruits ou objets nécessitant qu'on spécifie leur nature lorsqu'ils sont suivis d'un ou plusieurs mots / objets de type livres reliés ou roulés / feuilles et objets fins en papier / évènements ou processus en cours / véhicules circulant sur roues.

Dans un autre registre, il est par exemple naturel pour un francophone de conjuguer sur une ligne du temps orientée de gauche à droite. Pourtant, cette représentation linéaire du temps est loin de faire l'unanimité. En *indonésien*, le verbe ne précise même pas si l'événement a eu lieu ou s'il est à venir. En mandarin ou en *vietnamien*, le verbe n'est simplement pas conjugué : des adverbes et le contexte pallient l'absence de conjugaison. En kinyarwanda, langue nationale du Rwanda, le mot *ejo* peut aussi bien signifier *hier* que *demain*. En langue *hopi*, une langue amérindienne parlée en Arizona, la forme verbale choisie pour exprimer qu'« *il a plu cette nuit* » indique le degré de fiabilité de l'information : *soit j'étais dehors quand il a plu et j'en ai fait moi-même l'expérience, soit je le sais parce que quelqu'un me l'a dit, soit j'en ai déduit qu'il avait plu en constatant que le sol était mouillé ce matin*, etc. La notion de temps est totalement absente de la conjugaison.

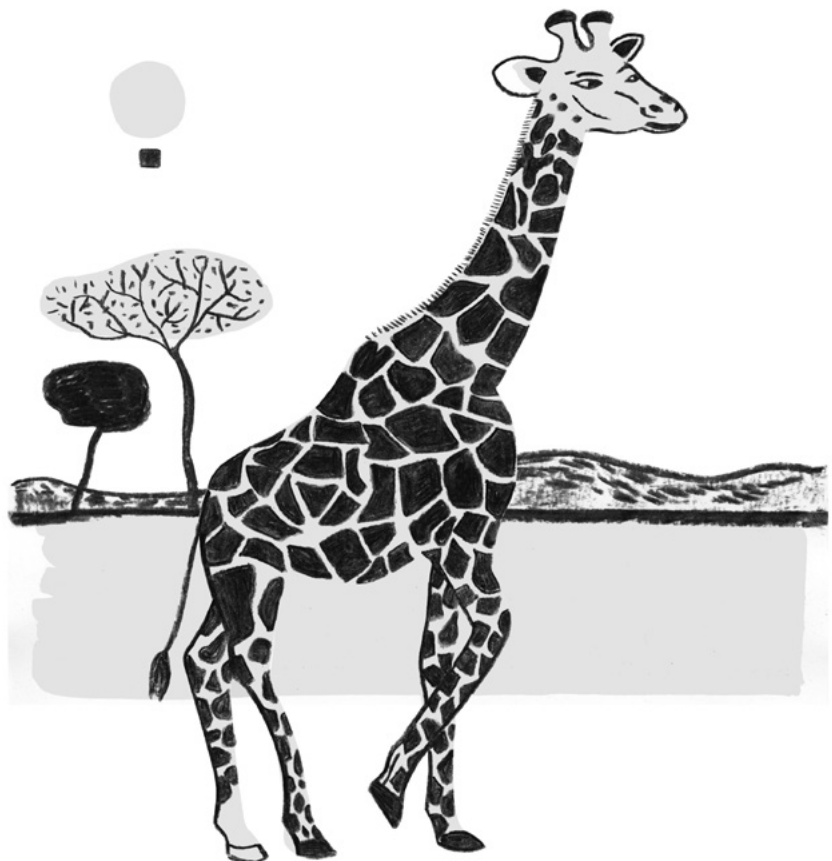
15 – Voir la fiche descriptive de la langue turque.

16 – Voir la fiche descriptive de la langue pachto.

De manière générale, toutes les notions et structures morphosyntaxiques peuvent faire l'objet d'un questionnement: la négation, le pluriel, le genre, la place du verbe, etc. Les verbes sont-ils conjugués? Si oui, sont-ils conjugués sur une ligne du temps ou selon d'autres considérations? Est-ce qu'il existe un verbe *être*, un verbe *avoir*? Sinon, comment la langue exprime-t-elle ces notions?

**Pour apprivoiser le fonctionnement intime des langues, Wismann nous suggère qu'il faut apprendre à les penser à partir de leurs structures syntaxiques.**

Notre *Carnet de voyage* met en scène alternativement des questions morphosyntaxiques et des questions chorégraphiques: les unes interrogent l'intériorité de la langue (structure intime: p. ex., l'agglutination en turc<sup>15</sup>), les autres explorent son extériorité (usage prescrit: p. ex., l'expression en *nous* en pachto<sup>16</sup>). Elles convergent vers le même objectif: apprendre à se décentrer par rapport à nos évidences acquises.



CHAPITRE 03

# Apprendre sur les langues

17 – Professeure des universités en sciences du langage à l'Université Paul Valéry - Montpellier III, Nathalie Auger est chargée de recherche au sein du laboratoire PRAXILING. Responsable d'enseignements dans le cadre de la formation des futurs enseignants de français langue étrangère/langue non maternelle. Elle mène des recherches sur l'interculturel et le plurilinguisme en France, au Canada et en Europe.

18 – Connaissance intuitive du fonctionnement du langage et savoirs spontanément produits par la pratique, au contraire de la métalinguistique qui est une connaissance consciente du fonctionnement du langage, impliquant un contrôle volontaire de sa production langagière.

19 – C'est-à-dire non dirigée, spontanée, par nécessité ou pragmatisme.

20 – Ainsi, un enfant qui n'a pas encore appris les règles grammaticales va spontanément faire usage de celles-ci (accord en genre et en nombre, utilisation de l'anaphore, etc.), grâce au savoir acquis par la pratique.

21 – C. Fisher, M. Nadeau, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », in *Repères*, n° 49, 2014, pp. 169-191.

Les *curiosités linguistiques* que nous recherchons sont donc ancrées tant dans les structures des langues que dans leurs usages. Le simple fait d'en faire un objet de travail, autrement dit de ne pas les considérer comme « évidentes » en soi, indique qu'on se dirige vers une compétence de *décentration*.

Ce faisant, nous développons des compétences *métalinguistiques*, c'est-à-dire des compétences sur le fonctionnement des langues en général et sur le fonctionnement de notre langue maternelle en particulier.

On songe immédiatement aux **bénéfices que peuvent en tirer les allophones** : sur le plan didactique, notre proposition s'appuie en particulier sur les travaux de Nathalie Auger (2018), pédagogue pionnière en matière de pratiques interlinguistiques<sup>17</sup>. Celle-ci plaide notamment pour une reconnaissance et une valorisation explicites du plurilinguisme présent dans l'environnement social et scolaire.

La manière dont l'enfant se représente les langues de son répertoire langagier constitue un enjeu crucial pour sa réussite scolaire. Une image positive de son bilinguisme ou plurilinguisme lui permet de l'utiliser, de façon consciente, comme une ressource légitime pour développer l'apprentissage d'autres langues, à commencer par la langue de l'école.

Cependant, dans la lignée du linguiste Eric Hawkins (1992), de nombreuses recherches mettent aussi en évidence **les bénéfices de l'éveil aux langues pour tous**.

La découverte d'autres langues met en œuvre des activités *épilinguistiques*<sup>18</sup> (Culioli, 1970 ; Auger, 2007) : ce faisant, elle développe la conscience des différentes opérations linguistiques en jeu dans le passage d'une langue à l'autre.

Les activités *épilinguistiques* construisent progressivement une compétence intuitive<sup>19</sup> de contrôle sur la production langagière : un élève va progressivement s'autocorriger efficacement grâce aux règles grammaticales implicitement utilisées<sup>20</sup>. Ce sont ces savoirs spontanément produits par la pratique que nous visons ici en priorité.

Nous visons aussi le développement d'une compétence *métalinguistique*, c'est-à-dire d'un vocabulaire normé et validé par les savoirs scolaires. La maîtrise de ce vocabulaire permet par exemple de nommer des catégories grammaticales (nom, pronom, verbe, préposition, préfixe, suffixe, etc.), de mobiliser consciemment des connaissances morphosyntaxiques plus ou moins familières qui améliorent les performances orales et écrites (accords en genre et en nombre, homonymie, synonymie, concordance des temps, etc.), mais aussi de découvrir quelques concepts inédits d'un langage d'initiés (cas, classe, ton, agglutination, euphonie, etc.). Des notions linguistiques plus générales peuvent aussi s'avérer utiles pour susciter des vocations ou simplement donner envie de poursuivre l'exploration (locuteur, langue, dialecte, argot, diglossie, famille de langues, etc.).

Fischer et Nadeau (2014)<sup>21</sup> observent dans les pratiques en classe une tendance à éviter ou limiter l'emploi du métalangage grammatical

et à privilégier l'analyse sémantique. Par exemple, sur l'accord de l'adjectif dans l'énoncé *les enfants gourmands*, il est dit qu'il y a plusieurs enfants, qu'*enfants* prend un s et que, par conséquent, *gourmands*, qui caractérise les enfants, doit aussi prendre un s. En demeurant dans une phrase particulière, la démarche ne crée pas la possibilité d'accéder à un niveau de généralité (d'abstraction), pourtant nécessaire au transfert des connaissances en écriture.

Un emploi explicite et précis du métalangage contribue à la *clarté cognitive* préconisée par Downing et Fijalkow (1990)<sup>22</sup>. Il aide les élèves à donner du sens à ce qu'ils font et à entrer dans une démarche scientifique.

Notre démarche s'appuie par ailleurs sur l'idée qu'il existe des **universaux du langage**, tels que la nécessité de marquer le pluriel ou la négation, l'utilisation de la prosodie<sup>23</sup> pour exprimer la colère ou l'interrogation, etc. Quand on apprend à passer d'une langue à l'autre, on découvre qu'il existe des façons différentes d'exprimer ces universaux (dimension *épilinguistique*). Lorsqu'on apprend à formaliser cette découverte (les modes d'emploi sont différents d'une langue à l'autre, mais les besoins auxquels ils répondent sont universels), on entre dans la dimension *métalinguistique* (savoir validé et systématisé).

On apprend donc des langues, mais, plus important encore, on apprend « sur les langues ». En traduisant, comparant, identifiant et nommant des fonctionnements linguistiques, on développe de précieuses compétences transversales utiles tant pour la maîtrise de la langue maternelle que pour l'apprentissage d'autres langues.

On apprend que les catégories grammaticales ne sont pas une exacte réplique de la réalité, mais une manière de l'organiser dans la langue: par exemple, qu'il ne faut pas confondre genre grammatical et genre sexué. On apprend qu'il existe une grande diversité de langues dans le monde, d'univers sonores et rythmiques, de systèmes d'écriture. On apprend qu'il ne faut pas confondre le pays et la langue, qu'il y a souvent plusieurs langues dans un même pays, une même langue dans plusieurs pays. On apprend qu'il existe des variétés régionales, sociales, générationnelles, professionnelles, etc.; que chacune de ces variétés peut être légitime dans certains contextes et sous certaines conditions; que les diverses langues de l'environnement jouent des rôles différents (langue commune, langue scolaire, langue familiale, etc.). On apprend que les langues sont en constante évolution, qu'elles sont en relation (emprunts, p. ex.), qu'il existe des familles de langues. On apprend qu'on peut s'appuyer sur les ressemblances structurelles et pragmatiques entre les langues pour apprendre des langues, mais aussi qu'on peut mieux les apprendre lorsqu'on a acquis une forme d'acceptation des différences linguistiques. On apprend qu'en s'appropriant des savoirs sur les langues, on s'approprie aussi des savoirs d'ordre historique et géographique<sup>24</sup>.

Dans la foulée, en apprenant « sur les langues », on apprend donc « sur le monde » et « sur soi ». Autrement dit, on rejoint l'objectif de développer une compétence de *décentration* par rapport à ses propres repères et points de vue.

22 – J. Downing, J. Fijalkow, *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1990.

23 – La prosodie est l'ensemble des traits oraux que nous donnons à notre expression verbale, de manière à rendre nos émotions et intentions plus intelligibles à nos interlocuteurs: inflexion, ton, tonalité, intonation, accent, modulation, etc.

24 – CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Conseil de l'Europe, 2012.

CHAPITRE 04

# Balises et prolongements

Chaque langue cible est illustrée par une version bilingue de la **plaquette Hauteurs** (histoire de la girafe) et par une version sous-titrée et doublée en voix off, accessible sur YouTube (cf. p. 46).

25 – Contrairement à la plupart des langues alphabétiques, dont l'écriture est en lien avec la phonologie (la graphie correspond généralement à la prononciation, et vice versa).

Le **Carnet de voyage** guide les apprenants dans la découverte de dix langues cibles. Selon le tableau de synthèse ci-après, un indice de difficulté (de 1 à 4) permet à l'animateur ou l'enseignant de situer les séquences proposées, dans une progression du plus élémentaire (1) au plus complexe (4). Un code de soulignement (trait plein ou traits pointillés) renvoie les mots techniques à un **lexique**. Quelques propositions pour prolonger la démarche figurent au chapitre 06.

Ces propositions sont volontairement pointues pour mobiliser un métalangage précis. Elles doivent cependant rester ludiques. Pour le confort et la préparation de l'animateur ou l'enseignant, la plupart des réponses aux questions se trouvent dans les fiches descriptives de chaque langue (en ligne sur le site: [www.languefrancaise.cfwb.be](http://www.languefrancaise.cfwb.be)). Néanmoins, le sens de la démarche est davantage dans le questionnement que dans l'obligation de trouver les « bonnes » réponses. L'animateur ou l'enseignant est – presque – à la même enseigne que l'apprenant : il s'agit d'explorer ensemble des curiosités linguistiques et de susciter des étonnements stimulants pour apprendre à se décentrer de ses *évidences linguistiques acquises*. Aucune garantie de résultat n'est exigée : c'est le questionnement qui est visé.

Par exemple, la réponse « *ça dépend* », pour autant qu'on l'approfondisse et qu'on l'explore, est une réponse très intéressante. Elle met en évidence que les usages peuvent varier dans l'espace et dans le temps, que différents usages coexistent au sein d'un même code, etc. Cette dimension relative des réponses fait partie de la compétence de *décentration*.

Notons que l'acceptation de la **relativité des réponses** est, par exemple, un prérequis fondamental pour l'apprentissage du français écrit. En effet, le français est une *langue alphabétique particulièrement opaque*<sup>25</sup> : l'œil ne voit pas ce que l'oreille entend et l'oreille n'entend pas ce que l'œil voit. L'orthographe française est par ailleurs particulièrement aléatoire, et donc souvent imprévisible : les graphies sont multiples et les règles sont systématiquement démenties par des exceptions. C'est le cas aussi pour les pratiques langagières, par exemple, en ce qui concerne le vouvoiement.

La réponse statistiquement la plus probable à nos questions est donc : « *ça dépend* ». L'apprenant qui peut accepter cette incertitude de façon sereine et raisonnée est dans de bonnes conditions pour développer une maîtrise du français écrit, mais aussi pour développer en parallèle plusieurs registres langagiers ou plusieurs langues. L'apprenant dont le fonctionnement cognitif ou psychique exige des réponses univoques sera en revanche en difficulté. La formulation de réponses plurielles et relatives est une opportunité de mettre cette réalité en évidence.

26 – La détermination du public cible dépend de l'introduction explicite du vocabulaire grammatical, à savoir du moment où le vocabulaire grammatical est introduit explicitement dans le cursus scolaire (généralement à partir de P3-P4).

## Dix propositions d'activités pédagogiques

Selon l'âge et le niveau de maîtrise de la langue scolaire des apprenants<sup>26</sup>.

1. Écouter l'histoire dans une langue cible et se laisser porter par ses sonorités. Jouer à deviner de quelle langue il s'agit et ce qui a permis, ou non, de l'identifier (l'avoir déjà entendue dans la rue, la famille, un film ; avoir repéré certains types de sons, un caractère chantant...). Exprimer des sensations en couleurs (dessiner, peindre, coller, modeler, verbaliser, etc.). Illustrer une rêverie semblable à celle de la girafe.
2. Proposer un mot à calligraphier dans la langue cible, pour se familiariser avec une écriture et/ou un alphabet différent(s). Réaliser une affiche « *patchwork* » à exposer. Organiser un atelier de calligraphie.
3. Identifier des locuteurs de cette langue dans l'environnement pour permettre aux élèves d'entendre la langue, de la comprendre de façon plus incarnée. À défaut, les ressources accessibles sur Internet sont suffisantes pour répondre aux principales questions.
4. Découvrir une singularité de cette langue, illustrée avec humour par la girafe. Faire émerger des questions « *sur les langues* » pour comparer la langue cible avec la langue française (cf. tableau de synthèse au point à la page 23) et chercher à y répondre avec l'aide des locuteurs identifiés ou à l'aide de ressources glanées sur Internet.
5. Situer sur une carte l'origine et la répartition de la langue cible dans le monde. Découvrir des familles de langues.
6. Commenter le proverbe proposé, en creuser la signification et l'illustrer. En trouver d'autres dans la langue cible, les illustrer par des dessins, des collages, des montages photographiques, etc.
7. Développer le sens du proverbe dans un atelier d'écriture : changer une partie du proverbe, permuter l'ordre des mots, détourner son sens initial, inventer de nouveaux proverbes en gardant le même thème, utiliser le proverbe pour commencer ou terminer une courte histoire, etc.
8. Lancer une recherche afin de découvrir une particularité culturelle de la langue cible. Confier, par exemple, le sujet à un petit groupe qui viendra ensuite exposer ses découvertes. Développer une approche interdisciplinaire : arts graphiques (Imigongo, Mode Muntu), histoire (*La Reine de Saba*), mathématiques (chiffres arabes), musique (isopolyphonie), sciences humaines (pachtounwali, diplomatie des pandas, Charte du Manden), français (*Les Contes de Baba Yaga*), etc. Mettre en évidence la diversité culturelle et ses interactions ; pointer les influences réciproques, comparer, découvrir les langues par le son et par l'image en partant des représentations des élèves.
9. Produire une synthèse collective de l'expérience : montages photo, vidéo, photo sonore, saynète, récit, peinture, etc.
10. Expliciter le métalangage (classes, fonctions...) et les gestes mentaux (traduire, comparer...) mobilisés durant l'exercice en produisant une synthèse assistée par l'animateur ou l'enseignant : *qu'avons-nous appris ?* Inviter à laisser des traces de l'expérience dans les espaces d'expression du *Carnet* (consignes précises ou évocations libres).



En fin de parcours, un jeu de cartes de synthèse permet de mobiliser le vocabulaire métalinguistique acquis ou en voie d'acquisition dans toutes sortes de questions et mises en situation en lien avec les stations du *Carnet*.

## Tableau de synthèse : que peut-on comparer ?

Indices de difficulté de 1 à 4 : du métalangage le plus élémentaire au métalangage le plus complexe.

INDICE DE DIFFICULTÉ 1 

INDICE DE DIFFICULTÉ 3 

INDICE DE DIFFICULTÉ 2 

INDICE DE DIFFICULTÉ 4 

Station	Préacquis métalinguistiques nécessaires	Que peut-on <u>comparer</u> ?	Indice de difficulté
ALBANAIS	<p>Notion grammaticale de genre, nombre. Fonctions syntaxiques de base.</p> <p>Métalangage : article défini, indéfini ou partitif, préposition, suffixe, sujet, objet direct, objet indirect, complément du nom.</p> <p>On habille et déshabille des mots pour comprendre où se cachent leurs informations.</p>	<p>La clé est dans l'exploration des terminaisons : en français, à l'oral, elles sont pauvres en informations ; en albanais, elles permettent de distinguer trois genres (masculin, féminin, neutre) et deux nombres (singulier, pluriel, comme en français), ainsi que cinq fonctions syntaxiques (cinq cas).</p> <p>Métalangage : langue à cas (notion de désinence).</p>	
ARABE	<p>Notion de langue : standard, régionale, familiale.</p> <p>Métalangage : dialecte, argot.</p> <p>On joue à « ni oui ni non » pour mettre en évidence que le français aussi peut varier ses usages. À noter que, contrairement au français, les variantes du oui en arabe ne sont pas toujours intercompréhensibles.</p>	<p>La clé est dans la recherche de ce qui varie au sein d'une même langue : les registres et niveaux, la prononciation, les accents, le vocabulaire, les usages.</p> <p>Métalangage : diglossie.</p>	
KINYARWANDA	<p>Notion grammaticale de genre, nombre.</p> <p>Verbes de consigne : catégoriser, classer, comparer. L'indice de difficulté est maximal car il faut entrer dans une tout autre logique.</p> <p>Métalangage : article, préfixe, suffixe, radical.</p> <p>On joue au jeu du dictionnaire, mais avec le radical des mots (qu'on prend donc soin de « déshabiller »).</p>	<p>La clé est dans la comparaison entre deux façons de catégoriser le réel : en français, le système est « économe » (genre et nombre) ; en kinyarwanda, 11 classes permettent de nuancer finement les catégories. Nous découvrons ainsi que la notion grammaticale de genre n'est pas universelle. En outre, en comparant le système des articles et celui des préfixes/suffixes, nous mesurons les avantages et inconvénients des deux formules.</p> <p>Métalangage : langue à classes.</p>	

Station	Préacquis métalinguistiques nécessaires	Que peut-on <u>comparer</u> ?	Indice de difficulté
LINGALA	Notion de courtoisie et de gratitude. Métalangage : code culturel, décodage. On joue à « dire sans dire ».	La clé est dans la découverte que les besoins sont universels (respect), mais que les réponses sont culturelles (codes). Métalangage : chorégraphie culturelle (danser les langues).	
MALINKÉ	Notion de contexte. Métalangage : homonyme, homophone. On joue à l'oreille musicale.	La clé est dans la perception de petites nuances sonores et vibratoires qui changent le sens de mots – presque – semblables. Métalangage : langue à tons.	
MANDARIN	Notion de phonème. Verbes de consigne : moduler, chanter (tenter de percevoir et de reproduire les tons chinois via un locuteur natif ou un enregistrement). Métalangage : homophone. On joue à « Shi ».	La clé est dans l'émission de petites nuances vibratoires qui changent le sens de mots – presque – semblables. Celles-ci sont, le plus souvent, imperceptibles à l'oreille francophone (notion de crible phonologique). Métalangage : langue à tons.	
PACHTO	Notion de courtoisie et de bienséance. Métalangage : code culturel, décodage. On joue à « mal-entendus ».	La clé est dans la découverte que les besoins sont universels (respect), mais que les réponses sont culturelles (codes). Métalangage : chorégraphie culturelle.	
RUSSE	Notion grammaticale de genre, nombre. Ordre syntaxique : place du verbe, position par rapport au verbe. Métalangage : article défini, indéfini ; terminaison, désinence. Jouer à rimer, isoler et interpréter les désinences.	La clé est dans la démonstration que la langue française est particulièrement imprévisible, tandis que la langue russe est plus régulière, donc prévisible. L'ordre des mots y a dès lors beaucoup moins d'importance que la précision des terminaisons. Métalangage : désinence, flexion, cas.	
TIGRINYA	Notion grammaticale de genre, nombre. Verbe de consigne : catégoriser. Métalangage : nom, adjectif. On joue avec le second degré.	La clé est dans la comparaison entre des critères de sens et des critères de forme : qu'est-ce qui permet de faire des catégories pour percevoir et exprimer le monde ? Métalangage : sens, sémantique.	
TURC	Notion de phrase : ordre syntaxique, lien syntaxique. Métalangage : déterminant, nom, préposition, verbe, suffixe. On voit ici l'importance, plus encore qu'en français, de « déshabiller » les mots pour les comprendre, les situer par rapport aux autres éléments de la phrase. On joue avec des pièces de Lego.	La clé est dans la décentration : l'ordre des mots est différent selon les langues (verbe à la fin, inversion des priorités). En français, les mots-liens précèdent le nom ; en turc, les suffixes suivent le nom. Percevoir l'articulation syntaxique en turc peut contribuer à développer la compétence d'analyse en français. Métalangage : agglutination.	

CHAPITRE 05

# Pour aller plus loin

Pistes d'exploration  
pour apprentis linguistes

## Traduire et comparer sont des activités très riches pour mettre au travail les compétences visées.

On peut s'exercer à comparer à peu près tout ce qui nous passe par la tête :

- nos rituels, nos habitudes, nos gestes mentaux, nos chorégraphies, nos images-guides, nos salutations, nos conflits, nos convictions ;
- nos mots préférés, nos chansons, nos expressions, nos gros mots, nos mots doux, nos intonations, nos accents, nos phrasés, nos ellipses ;
- nos structures syntaxiques, nos catégories grammaticales, nos conceptions de l'être ou de l'avoir, nos conjugaisons, nos représentations du temps, nos négations, nos verbes, nos adjectifs ;
- nos palettes de couleurs, nos perceptions olfactives, nos humeurs, nos humours, nos tabous, nos émotions, etc.

À chaque fois que nous cherchons des similitudes, nous mettons en évidence que les besoins humains fondamentaux sont universels ; quand nous soulignons des différences, nous mettons en évidence que les modes d'emploi pour y répondre sont des constructions culturelles, sociales, historiques.





Extrait

Carnet de voyage → Station 02 – Arabe Voyage


Carnet de voyage → Station 01 – Albanais Paysage

# Albanais


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	ÉCRITURE	COMPARER LES È ET E MUETS
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	Comparer le <b>ë muet</b> albanais avec le <i>e muet</i> français. Sont-ils identiques? Par exemple, le <i>e muet</i> français est souvent une marque du féminin quand il se trouve à la fin d'un mot. Est-ce le cas en albanais?	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	ÉCRITURE	COMPARER LES LETTRES DOUBLES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	Comparer <b>les lettres doubles</b> de l'alphabet albanais (ce sont des consonnes) avec les diphtongues du français (ce sont des phonèmes vocaliques).	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	ÉCRITURE SONORITÉS	COMPARER LES ÉCRITURES OPAQUE ET PHONÉTIQUE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer <b>l'écriture phonétique</b> de l'albanais (un son/une graphie) avec l'écriture opaque et aléatoire du français (un son/plusieurs graphies; une graphie/plusieurs sons). Par exemple, sept graphies pour le son «s»: <b>S-SS-C-Ç-SC-T-X</b>.</p> <p>Lister:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– magasin, timbre, synthétique, sympathique, train, faim, peinture, canadien;</li> <li>– grand, lampe, content, tempête, paon, Jean;</li> <li>– canadienne, première, fête, laine, neige; etc.</li> </ul> <p>Prendre appui sur <i>La faute de l'orthographe</i>, <a href="https://youtu.be/5YO7Vg1ByA8">https://youtu.be/5YO7Vg1ByA8</a>.</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	HISTOIRE	COMPARER DIGLOSSIE ET LANGUE NORMÉE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer la <b>diglossie</b> historique de l'albanais (morcelé depuis l'époque féodale dans des territoires séparés) avec l'uniformisation du français, instrument politique d'un État centralisé depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle (la langue comme ciment de la nation).</p> <p>Observer que cette uniformité historique du français est en réalité toute relative: des langues régionales, des argots et des accents survivent ou se recréent; des variétés territoriales coexistent, du Québec aux ex-colonies, en passant par les pidgins urbains, les usages des réseaux sociaux, etc.</p> <p>Mettre en évidence <b>à quoi sert le français scolaire</b>.</p>	

# Arabe

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	ÉCRITURE SONORITÉS	PHONÈMES VOCALIQUES ET CONSONANTIQUES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	Comparer le nombre de <b>phonèmes vocaliques</b> (3 en arabe pour 16 en français) et le nombre de <b>phonèmes consonantiques</b> (27 en arabe pour 20 en français). Explorer les difficultés réciproques à entendre et prononcer les nuances vocaliques pour un arabophone, les nuances consonantiques pour un francophone : par exemple, la distinction entre س (s dental) et ص (s guttural), entre ك (k) et ق (q guttural) en arabe ; la distinction entre <i>sucré</i> , <i>secret</i> et <i>sacré</i> en français.	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	EXPRESSIONS DE L'AVOIR
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	L'arabe n'utilise <b>pas de verbe avoir</b> . Il exprime la possession par une expression de type «avec moi quelque chose» ou «chez moi quelque chose». Comparer la façon d'exprimer la possession en français, en arabe et en turc par exemple.	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	EXPRESSIONS DE L'ÊTRE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	En arabe, <b>le verbe être est peu utilisé, jamais au présent</b> : on dira <i>toi gentil</i> pour <i>tu es gentil</i> . Il existe une forme plus ou moins équivalente du verbe <i>être</i> , disons dans le passé ( <i>kana</i> ) ou dans le futur ( <i>sayakunu</i> ), sur laquelle s'appuyer pour expliquer le verbe <i>être</i> en français. Mais il y a aussi, en arabe, un verbe inexistant en français : <i>laysa</i> (ne pas être) fonctionne comme un auxiliaire « <i>ne pas être</i> ». Comparer la négation en français, en arabe et en russe, en prenant appui sur le reportage vidéo <i>Comparons nos langues</i> (cf. p. 48).	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	FORMES POLIES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	Comparer la façon d'exprimer des <b>égards</b> à l'adresse d'une personne âgée. Il n'y a pas de vouvoiement en arabe, mais des formules de politesse : par exemple, <i>minfadlik</i> – «s'il vous plait» pour demander quelque chose ; <i>tafaddal</i> – «s'il vous plait» pour offrir quelque chose.	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	INFINITIF
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	L'arabe ne connaît pas l' <b>infinitif</b> . Comment fait-il pour s'en passer? Exemple: <i>Il faut ranger la classe. C'est l'heure d'aller manger.</i> L'arabe dira: <i>Il faut nous rangeons. C'est l'heure le repas.</i>	

---


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	ASPECT
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Le temps est une notion des langues latines; l'arabe préfère, à la notion de temps, celle d'aspect, n'exprimant le temps que de manière secondaire, en combinant un aspect et un mode.</p> <p>Explorer les bases de la conjugaison arabe à travers le <b>concept d'ASPECT du verbe</b>. Les notions d'ACCOMPLI (c'est fait/c'est sûr) et d'INACCOMPLI (c'est potentiel/ce n'est pas sûr) sont prioritaires. Elles sont complémentaires de la ligne du temps. La conjugaison arabe est structurée par l'aspect et comporte dès lors peu de temps. La conjugaison française est structurée par la ligne du temps et développe d'autres nuances par des modes (conditionnel, subjonctif, etc.).</p> <p>L'accompli correspondrait dès lors à une notion de type «<b>ce qui est sûr</b>» et l'inaccompli correspondrait à une notion de type «<b>ce qui n'est pas sûr</b>» – et ce, indépendamment de la position du locuteur. On pourrait supposer que la notion de «<b>sûr</b>» s'apparente au passé (qui est par essence connu), tandis que la notion de «<b>pas sûr</b>» s'apparenterait au futur (par définition, inconnu). Mais la nuance est plus complexe: par exemple, si je promets quelque chose, ma promesse me lie et m'oblige à l'accomplir, donc l'évènement futur est sûr et sera conjugué à l'accompli. <i>Idem</i> si Dieu l'a dit: l'évènement futur est sûr, il est conjugué à l'accompli.</p>	

## Kinyarwanda

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	HIER OU DEMAIN
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<i>Ejo</i> peut signifier <b>hier</b> ou <b>demain</b> . Comment fait-on la différence? C'est le contexte qui indique s'il faut interpréter <i>ejo</i> au passé ou au futur. Ça peut paraître étrange, mais on trouve quelque chose de similaire en français dans l'expression «tout à l'heure» ou encore «tantôt» (Belgique, Québec).	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	COMPARER <i>UBUNTU</i> ET HUMANITÉ
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer le <b>concept bantou d'<i>ubuntu</i></b> et celui d'<i>humanité</i>.</p> <p>On trouve le terme <b><i>ubuntu</i></b> dans toutes les langues bantoues (en <i>lingala</i> : <i>bomoto</i> ; en <i>kikongo</i> : <i>kimuntu</i> ; en <i>punu</i> : <i>butu</i> ; en kinyarwanda et <i>kirundi</i> : <i>ubuntu</i>). Issu de langues <i>nguni</i> du sud de l'Afrique (<i>zoulou</i>, <i>xhosa</i>, <i>ndébélé</i>, <i>swati</i>), <i>ubuntu</i> est formé à partir du préfixe «<i>ubu-</i>» (nom abstrait) et du radical «<i>-ntu</i>» (être humain). Sa construction est donc analogue à celle du mot français «<i>humanité</i>». Son sens est cependant moins consensuel, car «<i>la qualité inhérente au fait d'être une personne parmi d'autres personnes</i>» porte une exigence radicale de conscience collective. C'est le patrimoine bantou offert au concept d'<i>humanité</i> par de célèbres porte-voix, tels Nelson Mandela, Desmond Tutu, Barack Obama... «<i>Quelqu'un d'<i>ubuntu</i> est ouvert et disponible pour les autres, dévoué aux autres, ne se sent pas menacé parce que les autres sont capables et bons car il ou elle possède sa propre estime de soi – qui vient de la connaissance qu'il ou elle a d'appartenir à quelque chose de plus grand – et qu'il ou elle est diminué quand les autres sont diminués ou humiliés, quand les autres sont torturés ou opprimés.</i>» Desmond Tutu, 1984.</p>	

---


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	CATÉGORIES GRAMMATICALES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer les <b>catégories grammaticales</b>. Par exemple, en kinyarwanda, l'adjectif qualificatif est un nom, qui s'accorde au nom qu'il qualifie en adoptant son préfixe de classe.</p>	

---

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	SONORITÉS	EUPHONIE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>En kinyarwanda, l'écriture ne transcrit ni les tons ni la longueur des voyelles. C'est le contexte qui permet d'identifier le sens du mot et de le prononcer correctement. Par exemple : <i>umusambi</i> peut être une grue (oiseau) ou une natte, selon que le «<i>a</i>» est «<i>chanté</i>» de l'aigu vers le grave ou qu'il est prononcé grave et long. La prononciation «<i>harmonieuse</i>», qu'on appelle l'<b>euphonie</b>, obéit à des règles complexes d'accord vocal : c'est un art subtil qui distingue les locuteurs bien éduqués des autres. Mieux vaut avoir l'oreille musicale ! Comparer les sonorités modulées par les tons du kinyarwanda avec le caractère très monocorde du français (à tel point qu'il est difficile pour un allophone de repérer où commencent et où finissent les mots).</p>	


---




Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	ASPECT
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	Si vous pensez que la conjugaison française est compliquée, essayez celle du kinyarwanda ! Le verbe porte des préfixes pour exprimer le temps et la personne, des suffixes pour exprimer l'aspect. Le kinyarwanda conjugue cinq temps à l'indicatif (marqués par des préfixes), deux temps (présent et futur) aux modes infinitif, potentiel et optatif, selon deux aspects simples et obligatoires (perfectif ou imperfectif, marqués par les terminaisons) et d'éventuels aspects relatifs (pour situer un déroulement par rapport à un autre). Qui dit mieux ? Disons que c'est une occasion de mettre en évidence <b>la notion d'ASPECT</b> , qui renvoie au déroulement de l'action (terminée ou non).	


## Lingala

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	COMPARER DES EXPRESSIONS IMAGÉES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<b>Comparer des expressions</b> kinoises « codées » avec des expressions équivalentes en français. Par exemple, <i>amati nzete</i> , qui signifie littéralement « grimper sur un arbre » en lingala classique, sert à désigner en kinois quelqu'un qui est saoul ou drogué ; <i>abuki biki</i> = littéralement « casser son stylo », désigne le décrochage scolaire ; <i>abeti libanga</i> = littéralement « frapper la pierre », signifie travailler. À comparer avec des expressions telles que <i>tomber dans les pommes</i> , <i>le pot aux roses</i> , <i>en avoir ras le bol</i> ou, plus désuètes, <i>dès patron-minet</i> , <i>morbleu</i> , etc.	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	MUNDELE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	Que signifie le mot <b>mundele</b> ? Comment traduire ce mot-valise chargé d'histoire, alors que la plupart de ceux qui l'emploient ont oublié son sens premier ? Le <i>mundele</i> désigne généralement le Blanc, l'Européen, la personne à peau claire. Mais sa racine vient du verbe <i>wundula</i> (détester, mépriser) : <i>muhundela</i> ou <i>mundela</i> désigne quelqu'un de détestable, d'ignoble. « Les <i>mindele</i> ont aussi été désignés comme des esprits maléfiques, <i>wundele</i> , d'autant qu'ils venaient de la mer et que celle-ci est un lieu d'habitation des esprits, bons et mauvais. » Dans sa connotation kinoise, le terme évoque plutôt aujourd'hui une déformation du mot français « modèle » : l'homme blanc qui aime se présenter en « modèle », donner des ordres ou faire la leçon. À comparer avec d'autres mots désignant les Blancs : <i>muzungu</i> en kinyarwanda, <i>babylon</i> en Afrique de l'Ouest, <i>bwana</i> en Afrique de l'Est, etc.	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	ASPECT
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer le lingala (priorité à l'aspect) avec le français (priorité au temps). Le temps est chronologique, tandis que l'aspect est la façon soit de considérer le déroulement d'un événement en entier, soit d'en saisir un instant ponctuel ou une portion de temps présentée dans son étalement.</p> <p>Le lingala est basé sur l'expression de l'<b>aspect</b>. Il oppose le révolu au non-révolu (absence/présence du morphème [-]ko-). Le radical du verbe se munit de préfixes, comme celui de la personne, et de suffixes aspectuels.</p> <p><i>nakosála</i> (je vais faire) = <i>na</i> (je) <i>ko</i> (non-révolu) <i>sá</i> (radical) <i>a</i> (aspect)</p>	


---


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	COMPARER LES MORPHOSYNTAXES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer la morphosyntaxe française et la morphosyntaxe bantoue. Comment se construit une phrase?</p> <p>Le lingala est une langue agglutinante, à classes et à tons.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Langue agglutinante</i>: la forme typique du mot, nom ou verbe, repose généralement sur un thème précédé de plusieurs préfixes. Pour les verbes, les préfixes servent à préciser la personne, le temps-aspect-mode, l'objet, le relatif... La base est formée d'un radical suivi d'une ou plusieurs extensions qui forment des dérivations (intensif, causatif, réciproque, passif...).</li> <li>– <i>Langue à classes</i>: chaque classe nominale est caractérisée par un préfixe et peut s'apparier à un autre préfixe pour exprimer l'opposition singulier/pluriel ou pour s'accorder avec les autres éléments de la phrase.</li> <li>– <i>Langue à tons ou à accent tonal</i>: la prosodie joue un rôle prépondérant pour distinguer le sens des nombreux homonymes.</li> </ul>	


## Malinké


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	COMPARER LES HOMOPHONIES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer l'<b>homophonie</b> en français et en malinké. Comment fait-on pour attribuer le sens?</p> <p>En malinké, c'est grâce aux tons: quatre tons principaux décrivent la hauteur pour les voyelles courtes, et quatre tons secondaires sont utilisés lorsque la voyelle est longue et accentuée. La dernière marque indique la nasalisation de la voyelle.</p> <p>En français, il n'y a ni ton ni accent tonique: alors <i>quid</i>?</p> <p><i>J'enfile mes pantoufles de VAIR et me dirige VERS la cage de VERRE où se trouve un VER VERT.</i></p>	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	JOUER AVEC LA POLYSÉMIE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Jouer avec la <b>polysémie</b> en français.</p> <p><i>Ce clown-là, c'était un sacré numéro! Surement le numéro 1 dans son domaine. Un soir, il avait réussi son numéro avec un tel brio qu'un agent planqué dans la salle a fini par lui demander son numéro. Cette collaboration a débouché sur une photo en une d'un numéro à petit tirage. Depuis, plus rien... à moins d'avoir loupé un numéro.</i></p> <p><i>Bleu</i> désigne une couleur; désigne un vêtement de travail, résistant; désigne des plans d'architecte, faits sur calque au crayon bleu; désigne les jeunes recrues, par opposition aux anciens (on dit aussi: la bleusaille...); par analogie, désigne tout débutant; désigne le corps de police portant l'uniforme bleu; est le nom populaire de l'ecchymose; qualifie une façon intense d'être amoureux (<i>il en est bleu!</i>); s'inspire d'une technique de repassage pour signifier effacer volontairement (<i>passer au bleu</i>).</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	ÉCRITURE	N'KO
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Qu'est-ce que l'<b>alphabet N'Ko</b>? Comparer avec les alphabets inspirés du latin et de l'arabe.</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	COMPARER L'EXPRESSION DU GENRE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Pour distinguer le <b>genre</b> d'un nom sexué, le malinké lui ajoute un mot: <i>ke</i> ou <i>te</i> (mâle); <i>musu</i> (femelle); <i>dīú</i> (enfant, garçon ou fille), <i>dīú ke</i> (garçon); <i>dīú musu</i> (fille). On n'utilise ces mots que lorsqu'il est nécessaire de préciser le sexe. Pour marquer le pluriel, on ajoute le suffixe <i>-lu</i> ou <i>-u</i>, mais uniquement si le pluriel n'est pas déjà indiqué par un autre élément: <i>moɕo</i> (un homme) - <i>moɕolu</i> (des hommes), mais <i>moɕo saba</i> (trois hommes) plutôt que <i>moɕolu saba</i>. Comparer avec d'autres façons d'exprimer ou pas le genre et le nombre dans les autres langues du <i>Carnet</i>.</p> <p>Que signifie l'expression: <i>la commode n'est pas la femme du buffet</i>?</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	ÇA VA ?
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>La parole, dans les cultures d'Afrique de l'Ouest, diffuse l'énergie primordiale de la Création elle-même: parler, c'est exhaler une essence active. Pour les Mandés, des forêts tropicales de la côte jusqu'au Sahel, la parole incarne le <i>Nyama</i>, dans tout son pouvoir occulte, générateur et fructueux. Une importance très grande et un soin minutieux entourent par exemple les rituels de salutations.</p> <p><b>Anecdote</b> - Dans une culture de pudeur, on apprend dès le plus jeune âge à partager sa bonne humeur: il s'agit d'être généreux avec les cœurs joyeux. En revanche, les émotions négatives, qui risquent d'empoisonner l'atmosphère, doivent absolument être gardées pour soi. Distance et visage fermé signifient que je suis d'humeur → <i>suite</i></p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	ÇA VA ?
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>(→ suite) toxique et qu'il vaut mieux me laisser tranquille. Je fais savoir alentour que ça ne va pas : j'attends certes qu'on me manifeste une forme d'égard ou de compassion, mais surtout qu'on respecte la distance qu'exige ma posture digne. Or c'est précisément ces signaux qui vont inciter un francophone à demander si « ça va ».</p> <p>Notre chorégraphie culturelle de référence autorise – et même recommande – de partager les stress et autres mauvaises humeurs : c'est une manière socialement valorisée de les canaliser. Pas question de laisser quelqu'un « boudier » dans son coin.</p> <p>Le malentendu produit rapidement ses effets. « Pourquoi ils nous agressent comme ça ? » « Ils ne t'agressent pas. Ils viennent s'inquiéter de toi. » « Mais dis-leur de me laisser tranquille. Ils voient bien que ça ne va pas. »</p> <p>À l'inverse, la distance – qui marque ici le respect (éviter de polluer les autres avec mes affects négatifs) – sera probablement interprétée par un francophone comme une forme d'arrogance ou de mépris. « Ils ne sont vraiment pas sympathiques... Après tout ce qu'on fait pour eux ! »</p> <p>Une bonne part du malentendu réside dans la formule très codifiée du « ça va ? » : c'est un énoncé qui ne paie pas de mine, mais auquel il faut être initié ! Les jeunes d'Afrique de l'Ouest qui viennent d'y réagir ne comprennent pas qu'on leur demande si ça va alors que nous savons que non. Ils ne comprennent pas qu'on vienne les extirper de leur distance de sécurité, juste comme ça en passant, pour les planter là deux minutes plus tard... La confusion se confirme lorsque nous expliquons que c'est notre façon de prendre soin d'eux et de marquer notre intérêt pour leur personne. Ils rétorquent : « Non, pas du tout, parce qu'en plus, quand on leur dit que ça ne va pas, ça ne leur va pas ! »</p> <p>En effet, la personne qui s'enquiert de savoir si ça va s'attend à une courte réponse de type <i>oui</i> ou <i>non</i>, mais elle ne s'attend certainement pas à y passer la journée. Elle va continuer de vaquer à ses occupations. Son « ça va ? » est une sorte de connecteur social qui signifie : « Je t'ai vu et tu comptes pour moi... ». Or le jeune fâché qui nous interpelle attend de l'action, pas du <i>blabla</i>, sinon autant épargner notre salive.</p> <p>Le climat s'apaise lorsque nous comprenons que l'expression correspond à peu près à la formule rituelle « c'est comment ? », l'équivalent du « how do you do? », auquel répond en écho un autre « how do you do? ».</p>	


## Mandarin

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	FORMULES DE POLITESSE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Les Chinois disent très peu bonjour, au revoir, merci ou s'il vous plaît. La politesse passe par d'autres biais : petits mots grammaticaux, tournures, adverbes ou adjectifs, qui s'intercalent dans la phrase. L'expression 你好 <i>nihao</i> (tu, bien) qui veut dire « bonjour » n'est utilisée qu'entre personnes qui ne se connaissent pas ou peu, c'est un mot très formel. Il faut par ailleurs l'accorder en fonction du nombre de personnes auxquelles l'expression s'adresse : 你们好 <i>nimenhao</i> (vous, bien), et si c'est un grand groupe, 大家好 <i>dajiahao</i> (tout le monde, bien).</p> <p>Les Chinois sont plutôt pragmatiques ; entre amis, ils utilisent des phrases très concrètes, du genre : « Tu as déjà mangé ? », « Où vas-tu ? », « Oh, tu vas travailler », « Oh, tu vas chercher ta fille à l'école », etc. Au bureau, c'est à peine si vos collègues lèveront la tête à votre arrivée. Quant à dire merci (谢谢 <i>xiexie</i>), plus vous êtes proche de quelqu'un, moins il faut le dire. Entre amis ou entre proches, les Chinois considèrent que dire merci est superflu, voire même blessant : si un ami vous fait un cadeau ou vous rend un service, se confondre en remerciements le vexera, car il en déduira que vous n'estimez pas votre amitié à sa juste valeur ou n'avez pas confiance en lui. → suite</p>	



Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	FORMULES DE POLITESSE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>(→ suite) Cerise sur le gâteau: nous avons en commun avec une tradition chinoise (cependant en voie de disparition) le fait d'évoquer une saine activité intestinale en guise de salutation. Si vous êtes sceptique, visionnez sur YouTube la capsule humoristique de Topito, <i>La langue française expliquée par un Américain</i>:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=opOFm3KV1el">https://www.youtube.com/watch?v=opOFm3KV1el</a>.</p> <p>Comparer la chorégraphie du « ça va ? » en français avec celle du mandarin, le « how do you do ? » anglais avec la chorégraphie du « c'est comment ? » de l'Afrique de l'Ouest. Cf. malinké.</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	CONJUGAISON
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer la façon dont le mandarin et le français utilisent les marqueurs temporels. En mandarin, le verbe n'est simplement pas conjugué: des adverbes et le contexte pallient l'absence de conjugaison. Les morphèmes sont invariables et ne connaissent <b>aucun type d'accord: ni flexion des noms ni conjugaison des verbes</b>. D'où l'importance de l'ordre des mots. Les verbes ne prennent pas de marques morphologiques de temps et de personne. La forme est identique au présent, au passé et au futur: des adverbes indiquent la temporalité et des particules marquent l'aspect (<i>zài</i> = en progrès; <i>huì</i> = une probabilité; <i>-le</i> = une action accomplie, etc.). Par exemple: <i>tā</i> (il) <i>míng tiān</i> (demain) (<i>huì</i> = probable) <i>gēn</i> (avec) <i>wǒ</i> (moi) <i>chī</i> (manger) <i>fàn</i> (riz) = <i>il mangera du riz avec moi demain</i>.</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	COMPARER L'EXPRESSION DU NOMBRE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>En mandarin, il n'y a pas d'expression formelle du <b>nombre</b>: c'est le contexte qui indique si c'est singulier ou pluriel. Le genre est absent à l'oral; le nombre et le caractère défini ou indéfini sont marqués par des mécanismes non morphologiques. Un énoncé ne distingue pas si je vois un/le/les/des chien(s). Les déterminants n'existent pas, raison pour laquelle un locuteur chinois aura tendance à l'omettre en français (<i>il faut apporter panier</i>). Pour indiquer la pluralité nominale, on a recours à des quantificateurs, suivis d'un classificateur qui délimite des entités suivant leur forme, leur taille, leur caractère plus ou moins animé, ou toute autre caractéristique. Les classificateurs indiquent la <b>classe sémantique</b> à laquelle appartient un terme.</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	TRADUIRE, COMPARER, RYTHMER
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Avec l'aide d'un locuteur chinois, jouer avec les structures très connotatives et implicites du mandarin.</p> <p>Tenter d'en percevoir la logique, la sobriété et la puissance d'évocation. Essayer de « traduire » son rythme dans une syntaxe française.</p> <p>你是种子, = <u>Tu es une graine</u>, (tu être graine) → <u>你 = Tu</u> <u>是 = es</u> <u>种子 = graine</u></p> <p>不是石头。 = <u>Pas une pierre</u>. (pas être pierre) → <u>不是 = Pas</u> <u>石头 = pierre</u></p> <p>切割, 钻孔, 磨光, = <u>Couper, percer et polir</u>, → <u>切割 = Couper</u> <u>钻孔 = percer</u> <u>磨光 = polir</u></p> <p>对一颗种子来说, = <u>Pour une graine</u>, → <u>对 = Pour</u> <u>一颗 = une</u> <u>种子 = graine</u></p> <p>毫无意义。 = <u>Sont sans signification</u>. → <u>毫无 = sont sans</u> <u>意义 = signification</u></p> <p>你需要的是光, = <u>Ce dont tu as besoin est de la lumière</u>, (tu besoin être lumière)</p> <p>→ <u>你需要的 = Ce dont tu as besoin</u> <u>是 = est</u> <u>光 = de la lumière</u></p> <p>是水, = <u>Est de l'eau</u>, (être eau) → <u>是 = est</u> <u>水 = eau</u></p> <p>是风, <u>Est du vent</u>, (être vent) → <u>是 = est</u> <u>风 = vent</u></p> <p>是在土里, <u>Est dans le sol</u>, → <u>是 = est</u> <u>风 = dans le sol</u></p> <p>做一场不被惊扰的梦。 = <u>D'avoir un rêve qui ne soit pas dérangé</u>.</p> <p>→ <u>做一场 = D'avoir un</u> <u>不被惊扰的 = qui ne soit pas dérangé</u> <u>梦 = rêve</u></p>	

## Pachto

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	SOURIRE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p><b>Le sourire</b> - fréquent - est multisignifiant. Il signe souvent l'expression d'une pudeur extrême.</p> <p>« Nous, on sourit tout le temps, mais ça ne veut pas dire que ça va... ».</p> <p>« Vous savez, quand quelqu'un de plus âgé m'adresse la parole, encore aujourd'hui, je suis honteux et stressé, je baisse les yeux... et je souris... Je crois que c'est comme ça pour la vie ! »</p> <p>« Madame, plus je suis mal à l'aise, plus je souris. »</p>	
Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	ÉMOTION
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>En pachto, il n'y a pas de mot pour traduire le <b>concept d'émotion ou de sentiment</b> : il existe seulement un emprunt récent à l'arabe (<i>el ehsas</i>), très peu usité et inconnu du langage courant. En pachto, on ressent énormément, mais on n'en parle pas ! Les émotions se vivent dans le corps. C'est le cas aussi pour la résolution de conflits : on évite d'en (re)parler explicitement. Les conflits sont réglés symboliquement par un rituel de pardon, une amende honorable, une main sur le cœur, un signe de la tête. Ils se gèrent par la distance, par une contention ou une transaction si nécessaire, puis se dépassent par un repas qu'on partage ou par un geste de reconnaissance publique.</p> <p>→ suite</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	ÉMOTION
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	(→ suite) S'il est vraiment nécessaire d'en (re)parler, il faudra recourir à une chorégraphie collective, arbitrée par un sage dont l'autorité et la neutralité sont garanties. Ce n'est pas une affaire individuelle, ça se règle en groupe et en préservant la face – souvent, avec une touche d'humour. On y parlera surtout de la solution plutôt que du problème : l'art de taire et de se taire reste l'attribut principal du respect et de l'honneur.	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	COMPARER LES ACCORDS AVEC L'OBJET
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Inviter ceux qui se plaignent de l'accord du participe passé en français à le comparer à celui du pachto.</p> <p>Le verbe est en fin de proposition. L'objet le précède. C'est donc une structure de base sujet-objet-verbe. Une singularité du pachto est que <b>l'objet direct occupe une place prépondérante dans la morphosyntaxe</b> : les verbes transitifs n'ont de sens qu'énoncés avec leur objet. Ainsi, les verbes s'accordent en genre et en nombre avec l'objet, uniquement au passé (au présent, le verbe se réfère au sujet, mais ne s'accorde pas).</p> <p>Par exemple, au présent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– je ne peux pas dire « je mange » sans préciser ce que je mange :  <i>zeu dôdèy kh(eu)reum</i> = « je mange du pain ou le repas »</li> <li>– le verbe ne s'accorde pas  <i>zeu mâṇa kh(eu)reum</i> = « je mange une pomme » (objet féminin)  <i>zeu mâṇey kh(eu)reum</i> = « je mange des pommes » (objet pluriel)  <i>zeu naak kh(eu)reum</i> = « je mange une poire » (objet masculin)</li> </ul> <p>Au passé, le verbe s'accorde en genre et en nombre avec l'objet – et le pronom sujet de la 1<sup>re</sup> personne change = <i>zeu</i> devient <i>maa</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>maa mâṇa weukhwara</i> = « j'ai mangé une pomme » (féminin singulier)</li> <li><i>maa naak weukhor</i> = « j'ai mangé une poire » (masculin singulier)</li> <li><i>maa maṇey weukhwarey</i> = « j'ai mangé des pommes » (féminin pluriel)</li> <li><i>maa naak weukhwareul</i> = « j'ai mangé des poires » (masculin pluriel)</li> </ul> <p>Une concordance des temps s'opère au passé : l'équivalent d'un passé composé et l'équivalent d'un plus-que-parfait concordent entre eux et, comme évoqué plus haut, s'accordent en genre et en nombre avec l'objet lorsque le verbe est transitif.</p>	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	CITOYENNETÉ
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Le mot « <b>citoyenneté</b> » est difficile à traduire, car, en français, il est chargé d'une histoire politique : le terme <i>citoyen</i> (liberté, égalité, fraternité) est utilisé à la Révolution française pour s'opposer au terme <i>sujet</i> (du roi). En France, le mot « nationalité » est utilisé pour désigner ce que d'autres langues appellent « citoyenneté ». → suite</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	HISTOIRE	CITOYENNETÉ
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>(→ suite) La clé de compréhension est que la France se définit comme la République d'une seule nation, contrairement à d'autres États qui se définissent comme multinationaux. Dans la plupart des langues africaines, il n'y a pas de mot pour « nation-État » par exemple. La notion très universaliste de la citoyenneté à la française (qui confond les droits de l'homme et du citoyen) est bien différente de la notion anglo-saxonne de <i>citizenship</i> (statut privilégié au regard du droit de l'immigration). Le <i>citizen</i> est tout simplement un usager et un contributeur des services publics.</p> <p>Le mot « citoyenneté » n'existe pas en pachto. On peut essayer de rendre le sens par la combinaison de deux mots : <i>khari</i> (dans une ville, citadin) <i>zhwand</i> (vie) – quelque chose comme « la vie dans une ville » ou « vie citadine », plus proche du concept de « <i>citizenship</i> » que de celui de « citoyenneté ». Les bases d'organisation de la société sont encore largement claniques et tribales.</p> <p>On peut aller plus loin dans le questionnement ; comment être exilé et citoyen ? immigré et citoyen ? citoyen dans un bidonville ? citoyen en Palestine ? citoyen dans la forêt amazonienne ? citoyen par droit du sang, du sol, de vote, de circulation ?</p>	

## Russe


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	COMPARER DES EXPRESSIONS IMAGÉES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer des expressions surprenantes. Par exemple, l'expression française, <i>piquer du nez</i> peut être comparée à l'expression russe, <i>accrocher son nez</i>, qui signifie <i>déprimer</i>.</p> <p>Explorer des curiosités francophones : <i>un temps à coucher dehors</i>, <i>poser un lapin</i>, <i>tourner autour du pot</i>, <i>tomber dans les pommes</i>, <i>aller se faire cuire un œuf</i>, <i>pédaler dans la choucroute</i>, etc. Chercher des équivalents en russe.</p>	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	COMPARER LES FORMULES RITUELLES QUI INTRODUISENT LES CONTES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>En Russie, les formules rituelles qui introduisent les histoires sont particulièrement poétiques.</p> <p>Notre « <i>Il était une fois ...</i> » est remplacé par : Жил был ... → littéralement « <i>vivait-était ...</i> »</p> <p>Pour définir le lieu de l'histoire, souvent très flou, on utilise des formules telles que :</p> <p>В некотором царстве, в некотором государстве ... → <i>En un certain royaume en un certain État ...</i></p> <p>В тридевятиом царстве, в тридесятом государстве ... → <i>Dans le trois fois neuvième royaume, dans le trois fois dixième État ...</i></p> <p>Pour clore la fin d'une description, la formule est :</p> <p>То [Это] еще не сказка, а присказка → <i>Ce n'est pas encore le conte, mais seulement le début</i> → suite</p>	




Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	COMPARER LES FORMULES RITUELLES QUI INTRODUISENT LES CONTES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>(→ suite) Comparer les phrases rituelles des contes en français, russe, mais aussi en arabe par exemple :</p> <p><b>kâna ya ma kân</b> (ça a été – nombreux ont été) – ناك ام اي ناك</p> <p>Et pourquoi ne pas en chercher d'autres ? En voici une de tradition maorie, qui commence par une généalogie :</p> <p><i>Terre et ciel s'unirent et eurent un enfant appelé Tane, la forêt ; Tane eut alors un autre enfant appelé Mumuwango et Mumuwango eut un autre enfant et cet enfant a dit qu'il avait été élevé sur l'océan... Un jour, cet enfant sur l'océan rencontra un groupe de dauphins...</i></p>	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	ALEXANDRE POUCHKINE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Découvrir, avec l'aide d'un locuteur russophone, les sonorités de la langue et des tourments de l'âme russe au travers d'un poème de Pouchkine.</p> <p><i>Tel l'enfant animé d'un espoir enchanteur, Si je croyais que l'âme, après mille douleurs, Emportait, échappant à la chair qui empeste, La mémoire et l'amour vers l'abîme céleste, J'aurais depuis longtemps quitté ce monde, J'aurais brisé la vie, idole sans merci, Volant vers un pays de liberté, de fête, Vers un pays sans mort, sans forme toute faite, Où la pure pensée luit dans l'azur bleuté...</i></p> <p><i>Mais je m'abuse en vain de ce rêve exalté, Ma raison me poursuit, méprise toute ivresse : À la mort, le néant est la seule promesse. Quoi, rien ? ni la pensée, ni le premier amour ? J'ai peur ! Et je retourne, avide, vers le jour, Et je veux vivre, et vivre, et qu'une image chère Se cache, vibre et brûle en mon âme éphémère.</i></p> <p style="text-align: right;">1823</p>	


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE	COMPARER LES CONTRAINTES ET LES LIBERTÉS
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer les contraintes et les libertés syntaxiques que confère une langue à cas avec celles que confère la langue française. Comparer les priorités que ces contraintes et libertés impriment dans les modes de pensée russophones et francophones.</p> <p>Le russe est une <b>langue flexionnelle</b>. La déclinaison donne une fonction au mot dans la phrase en lui accolant des désinences (terminaisons qui indiquent si c'est un sujet, un objet direct, etc.). Il comporte six cas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nominatif – Именительный (<i>Imenitel'nyi</i>) pour le sujet.</li> <li>2. Accusatif – Винительный (<i>Vinitel'nyi</i>) pour l'objet direct.</li> <li>3. Génitif – Родительный (<i>Roditel'nyi</i>) pour le complément déterminatif.</li> <li>4. Datif – Дательный (<i>Datel'nyi</i>) pour l'objet indirect.</li> <li>5. Instrumental – Творительный (<i>Tvoritel'nyi</i>) pour l'agent.</li> <li>6. Locatif – Предложный (<i>Predlojnyi</i>) pour un complément introduit par une préposition.</li> </ol> <p>Grâce à ses nombreuses flexions, le russe peut omettre certains mots qui seraient essentiels en français, comme les pronoms personnels ou même, parfois, le verbe. <b>L'ordre des mots a peu d'importance</b>, puisque les déclinaisons indiquent les fonctions. L'expression des nuances est donc très libre. Le russe décline en outre différemment <b>les êtres animés et les choses inanimées</b>.</p>	


# Tigrinya


Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	FORMES POLIES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer la façon d'exprimer des <b>égards</b> aux personnes âgées. En tigrinya, on utilise <b>trois formes polies</b> (vous) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– quand on parle de personnes âgées ou inconnues (3<sup>e</sup> personne);</li> <li>– quand on s'adresse à des personnes âgées et connues (2<sup>e</sup> personne);</li> <li>– quand on parle pour son groupe composé de personnes âgées (1<sup>re</sup> personne).</li> </ul>	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	STRUCTURE / HISTOIRE	LANGUE SÉMITIQUE / COUCHITIQUE / INDO-EUROPÉENNE
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Les langues ont une histoire, notamment des liens de parenté entre elles. Le tigrinya est une langue sémitique, tandis que le <i>français</i> est une langue indo-européenne. Qu'est-ce que ça signifie? Quelles sont les grandes caractéristiques des langues sémitiques?</p> <p>Le tigrinya est parlé dans la région du Tigré en Éthiopie et en Érythrée où il est langue officielle et langue vernaculaire de la moitié de la population. C'est le descendant direct de l'ancien <i>guèze</i>. Comme l'<i>amharique</i>, le tigrinya appartient à la branche éthiopienne des langues sémitiques. Il est proche du <i>tigré</i>, l'autre langue importante d'Érythrée. Le tigrinya est la deuxième plus importante langue de la famille éthiopienne des langues sémitiques. Le <i>ge'ez</i> (éthiopien classique), qui lui a légué son système d'écriture, est, quant à lui, éteint. Les variétés parlées du tigrinya diffèrent de la langue officielle, mais, comme elle, ces variétés portent la marque de contacts avec des langues couchitiques, surtout en ce qui concerne le lexique. Les langues couchitiques sont une famille de langues parlées dans la Corne de l'Afrique. Le terme « couchitique » vient de Koush qui, dans la Bible (livre de la Genèse), est le fils de Cham et petit-fils de Noé, ancêtre des Kouchites, associés dans la Bible au royaume de Koush situé au sud de l'Égypte et en Éthiopie.</p> <p>Le verbe en tigrinya est constitué d'une racine consonantique, en général trois consonnes comme en arabe. Par exemple : {sbʃ} « casser » (ሰበረ <i>säbärä</i>), {drʃ} « chanter » (ደረፈ <i>däräfä</i>). Chaque racine trilitère appartient à l'une des trois principales classes de verbes – répertoriées en A, B et C : cette division est une caractéristique des langues sémitiques éthiopiennes. Le tigrinya comprend également un certain nombre de racines quadrilitères, qui forment une classe distincte (dite classe 4). Quelques verbes ont une racine de cinq consonnes (formant la classe 5) : la plupart sont défectifs, c'est-à-dire que leur conjugaison n'est pas complète ; dans leur forme simple, ils sont reconnaissables à leur préfixe <i>tä-</i>.</p>	

## Turc

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	CHORÉGRAPHIE	COMPARER MOTS DOUX/GROS MOTS
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Comparer les mots d'adresse affectueux et les formules d'égard. Le turc y excelle.</p> <p>On peut faire la même chose avec les gros mots.</p> <p>Et – pourquoi pas? – terminer par un répertoire d'injures du Capitaine Haddock... Dont le fameux <i>bachibouzouk!</i></p>	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	HISTOIRE	COMPARER LES MOTS NOMADES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>La langue officielle de la Turquie (<i>öz türkçe</i>) est le <i>turc populaire</i> adopté en 1928, en même temps que l'alphabet latin. Il remplace le <i>turc ottoman</i> (<i>osmanlı</i>), une version plus savante de la langue, parlée par l'élite et qui s'écrivait avec l'alphabet arabe. En adoptant la version populaire de la langue, le turc a été en même temps épuré de son vocabulaire arabe et persan, remplacé par des néologismes turcs ou des emprunts à des langues européennes, dont l'orthographe a été modifiée selon les règles de la phonétique allemande. La langue turque a aussi exporté son vocabulaire : un millier de mots dans les langues des pays balkaniques, de nombreux vocables de l'arabe, etc. Chercher des mots nomades dans la langue française.</p>	

Indice de difficulté	Angle d'approche	Exploration
	SONORITÉS	COMPARER LES SONORITÉS, LE RYTHME, LES VARIATIONS VOCALIQUES
<b>COMPARER &amp; TRADUIRE</b> clés de décodage	<p>Avec l'aide d'un locuteur turcophone, comparer la <i>musique</i> des langues française et turque.</p> <p>Le turc utilise un <b>système complexe d'harmonies vocaliques</b>. On distingue deux types d'harmonie, l'une obéissant à la profondeur des voyelles et l'autre à leur degré d'ouverture. Certains traits grammaticaux sont régis par la première, d'autres par la seconde. Le principe d'harmonie veut qu'un mot se décline avec une voyelle du même type que la dernière voyelle du mot. Toutefois, les mots turcs venus du vieux turc n'ont qu'un seul type de voyelle ; c'est donc tout le mot qui obéit à l'harmonie.</p> <p>Il est possible d'altérer le sens ou l'importance des mots dans la phrase. La règle principale est que le mot placé avant le verbe est toujours accentué, sans exception. Par exemple, si l'on veut dire « Hakan est allé à l'école », avec un accent sur le mot « école » (<i>okul</i>), ce sera « <i>Hakan okul gitti</i> ». Si l'accent est placé sur « Hakan » (le sujet), ce sera « <i>Okula Hakan gitti</i> », c'est-à-dire « <i>c'est Hakan qui est allé à l'école</i> ».</p> <p>Le turc est, par ailleurs, une <b>langue fortement agglutinante</b>. Il utilise fréquemment les affixes, en particulier les suffixes. <b>Les préfixes initiaux sont allitératifs</b>, ils accentuent les adjectifs ou les adverbes en les doublant en début de mot : par exemple,</p> <p><b><i>simsıcak</i></b> (« <i>chaud bouillant</i> » &lt; <i>sıcak</i>) ou <b><i>masmavi</i></b> (« <i>bleu vif</i> » &lt; <i>mavi</i>).</p> <p>Un mot peut avoir de nombreux affixes et ceux-ci peuvent être également utilisés pour créer de nouveaux mots. Il est ainsi possible de créer un verbe depuis un nom, ou un nom depuis une base verbale. Est-ce possible en français?</p>	

CHAPITRE 06

# Fiches descriptives des langues cibles

## Dix langues sont mises en scène dans le Carnet de voyage :

Station 1 → albanais

Station 2 → arabe

Station 3 → kinyarwanda

Station 4 → lingala

Station 5 → malinké

Station 6 → mandarin

Station 7 → pachto

Station 8 → russe

Station 9 → tigrinya

Station 10 → turc

Les fiches descriptives des langues sont téléchargeables sur le site: [www.languefrancaise.cfwb.be](http://www.languefrancaise.cfwb.be).

Les fiches-langues sont des supports préparatoires pour l'animateur ou l'enseignant. Elles décrivent quelques caractéristiques spécifiques de la langue cible et identifient de nouveaux sujets à questionner.

Les enregistrements de l'histoire de la girafe dans les dix langues cibles sont sur YouTube (cf. p. 46).

# **Bibliographie & Annexes**

## Bibliographie

- Auger, N., « Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? », in *Devenir*, 2018/1 (vol. 30), p. 57-66.
- Auger, N., « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », in *Le français aujourd'hui*, 2007/3 (n° 158), p. 76-83.
- Boroditsky, L., « La langue façonne la pensée », in *Pour la Science*, n° 407, 26 août 2011.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.F. (de), Lörincz, I., Meißner, F.J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., Le CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Conseil de l'Europe, 2012.
- Cenoz, J., Genesee, F., *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 1998.
- Cohen-Emerique, M., *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*, Presses de l'École des Hautes Études en Santé publique (EHESP), Rennes, 2011.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997, 2009.
- Culioli, A., Fuchs, C., Pêcheux, M., *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage*, Dunod, 1970.
- Cummins, J., « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n° 49, 1979, p. 222-251.
- Cummins, J., *Teaching for Cross-language in Dual Language Education. Possibilities and Falls*, TESOL Symposium on dual language education, 2005.
- Downing, J., Fijalkow, J., *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1990.
- Fisher, C., Nadeau, M., « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, n° 49, 2014, p. 169-191.
- Hall, E. T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil, 1984.
- Hall, E. T., *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971.
- Hawkins, E., « La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire », in *Repères*, n° 6, 1992, p. 41-56.
- Lambert, W.E., « Culture and language as factors in learning and education », in Aboud, F.E., Meade, R.D. (éd.), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham WA, 5th Western Washington Symposium of Learning, 1974.
- Pelletier, B., Le langage d'un homme vrai ou l'art de la conversation futile, in <http://gestion-des-risques-interculturels.com>, 16 janvier 2013.
- Wismann, H., *Penser entre les langues*, Bibliothèque Idées, Paris, Albin Michel, 2012.
- Zarate, G., Gohard, A., Lussier, D., Penz, H. (éd.), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, 2003.

---

## Annexe 1 – Écouter les traductions dans les langues cibles

---

### 1 – ÉCOUTER HAUTEURS EN ALBANAIS

Langue – ALBANAIS  
Lecture – Vjollca Jetullahu  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=a6uKAZw0To](http://www.youtube.com/watch?v=a6uKAZw0To)

### 2 – ÉCOUTER HAUTEURS EN ARABE

Langue – ARABE  
Lecture – Nasreddine Khatir  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=MXSQ\\_LKl3rM](http://www.youtube.com/watch?v=MXSQ_LKl3rM)

### 3 – ÉCOUTER HAUTEURS EN KINYARWANDA

Langue – KINYARWANDA  
Lecture – Anita Munyaneza  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=KyUt\\_okWXXc](http://www.youtube.com/watch?v=KyUt_okWXXc)

### 4 – ÉCOUTER HAUTEURS EN LINGALA

Langue – LINGALA  
Lecture – Basile Nzolameso  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=1UvYrsI6zw](http://www.youtube.com/watch?v=1UvYrsI6zw)

### 5 – ÉCOUTER HAUTEURS EN MALINKÉ

Langue – MALINKÉ  
Lecture – Moustapha Diakité  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=1L2jMB2E7w](http://www.youtube.com/watch?v=1L2jMB2E7w)

### 6 – ÉCOUTER HAUTEURS EN MANDARIN

Langue – MANDARIN  
Lecture – Mathias Rui-Ping Li  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=YgR4BOWNQPg](http://www.youtube.com/watch?v=YgR4BOWNQPg)

### 7 – ÉCOUTER HAUTEURS EN PACHTO

Langue – PACHTO  
Lecture – Saïd Hazrat Sadaat  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=GfocJ4AAQDw](http://www.youtube.com/watch?v=GfocJ4AAQDw)

### 8 – ÉCOUTER HAUTEURS EN RUSSE

Langue – RUSSE  
Lecture – Kazakevicius Liutauras  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=ENMQJmp2DoQ](http://www.youtube.com/watch?v=ENMQJmp2DoQ)

### 9 – ÉCOUTER HAUTEURS EN TIGRINYA

Langue – TIGRINYA  
Lecture – Saleh Abdu Mohammed  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=UGr7T30GAtA](http://www.youtube.com/watch?v=UGr7T30GAtA)

### 10 – ÉCOUTER HAUTEURS EN TURC

Langue – TURC  
Lecture – Mustafa Balci  
Illustrations – @Sophie Daxhelet  
[www.youtube.com/watch?v=UFUaPAHghAE](http://www.youtube.com/watch?v=UFUaPAHghAE)



## Annexe 2 – Autres albums plurilingues

Perplexe, Tamia se met en route à travers un monde fabuleux et coloré pour aller poser sa question. Émerveillée, elle y croise des collectionneurs d'arcs-en-ciel et des attrape-cœurs avant de finir par trouver une réponse étonnante<sup>27</sup>...

27 – Ph. Winterberg (auteur), N. Wichmann (illustrations), L. Wullemin (traduction), *Je suis petite, moi?*, Édition bilingue, 2016, <https://www.philippwinterberg.com/fr/books.php>.

ALBANAIS

ARABE

KINYARWANDA

LINGALA

MALINKÉ



MANDARIN

PACHTO

RUSSE

TIGRINYA

TURC



## Annexe 3 – S’inspirer

L’animateur ou l’enseignant est également invité à s’inspirer de deux reportages vidéo qui illustrent la démarche sous différents angles.

→ *Comparons nos langues* :  
[https://youtu.be/\\_ZiBiAoMTBo](https://youtu.be/_ZiBiAoMTBo)

*Comparons nos langues* s’inscrit dans une perspective de comparaison linguistique et culturelle en matière de communication et d’apprentissage d’une langue étrangère.



→ *Raconte-moi ta langue* :  
<https://dai.ly/x7k3auy>

*Raconte-moi ta langue*, de M. Feltin, illustre une expérience d’éveil aux langues dans un petit village alsacien aux prises avec la diversité culturelle et linguistique de sa communauté scolaire.



# Viens écouter le monde

DANIÈLE CRUTZEN

Une publication de la Direction de la Langue française  
Pour plus d'informations sur la Direction de la Langue française  
→ [www.languefrancaise.cfwb.be](http://www.languefrancaise.cfwb.be)

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Administration générale de la Culture  
Service général des Lettres et du Livre  
Boulevard Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles

## COORDINATION

Aurore Dumont, directrice  
Stéphanie Debroux, détachée pédagogique

## ÉDITRICE RESPONSABLE

Nadine Vanwelkenhuyzen

La brochure est disponible gratuitement,  
sur simple demande à l'adresse  
→ [languefrancaise@cfwb.be](mailto:languefrancaise@cfwb.be)

Retrouvez-la en téléchargement au format .PDF,  
ainsi que les fiches pédagogiques à imprimer  
(non incluses dans le volume) sur  
→ [www.languefrancaise.cfwb.be](http://www.languefrancaise.cfwb.be)

Les pistes audio des textes sont hébergées sur YouTube.

## ILLUSTRATIONS

Sophie Daxhelet

## ILLUSTRATIONS JEU DE CARTES

Mathilde Vandenbussche

## GRAPHISME

Piknik Studio

## RELECTURE

Christelle Legros, La Plume alerte!  
(orthographe rectifiée)

## IMPRESSION

Graphius

ISBN : 978-930964-76-8  
Dépôt légal : D/2023/7823/1



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES  
CULTURE.BE



