

Des noms qui peuvent intégrer ou exclure Quelques propositions didactiques pour un travail sur les noms dans une perspective interlinguistique¹

Jean-François DE PIETRO

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp),
Fbg de l'Hôpital 43, CH-2000 Neuchâtel; jean-francois.depietro@irdp.ch

Der Name ist Bestandteil der individuellen, sozialen sowie kulturellen Identität einer Person – was sich einerseits in der Art und Weise zeigt, wie sie sich selbst darstellt, und andererseits dadurch, wie andere sich an sie wenden oder auf sie verweisen. In den verschiedenen Verwendungsweisen zeigt sich, welche teils subtilen, teils komplexen Prozesse ablaufen, die dann ein besonderes Ausmass annehmen, wenn unterschiedliche Sprachen und Kulturen im Spiel sind.

Nach einer Einführung zum Gebrauch von Namen in verschiedenen kulturellen Kontexten – oder in Kontexten, wo verschiedene Kulturen aufeinander treffen – (Kap. 1, 2 und 3) stellen wir anhand einiger Beispiele didaktische Anwendungsbeispiele vor, die in einer interlinguistischen Perspektive im Rahmen von «Begegnung mit Sprachen» («éveil aux langues») erarbeitet worden sind (innerhalb des Schweizer Projektes EOLE). Sie zielen darauf ab, die SchülerInnen für die Wichtigkeit von Namen und Vornamen zu sensibilisieren, ob es sich um deren eigene Namen oder um diejenigen von anderen handelt: Wie werden sie geschrieben? Wie werden sie ausgesprochen? Woher kommen sie? usw. (Kap. 4) Dabei geht es einerseits darum, die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, dass es auch andere Methoden der Namensgebung, andere Ausspracheregeln und andere «kulturelle Gegebenheiten» gibt. In der Schlussfolgerung versuchen wir, Bezüge zwischen der Namensgebung und anderen Verwendungsweisen von Sprache herzustellen, die sich ebenfalls mit der Frage der Einstellung gegenüber der Diversität und der Norm gegenüber dem Anders-Sein auseinandersetzen (Kap. 5).

Amelia : - J'aime ce prénom parce qu'il signifie la gentillesse, la dureté, la rêverie pour moi. Les copines m'appellent souvent Amel ou Amélie. Je n'aime pas ça ! Je n'aime pas la traduction des prénoms parce qu'un prénom c'est un nom qui nous a été donné et on n'a pas le droit de le changer.

(Elève de 6^{ème}, Genève)

1. Des noms en contexte

Le nom représente, on le sait, un élément important de l'identité, sociale et individuelle, pour soi et pour les autres. Comme le montrent tous les prénoms empruntés à des saints, à des noms de fleurs ou de stars, les noms et prénoms sont des signes dont la signification est souvent transparente et culturellement marquée, que cela soit volontaire ou non, revendiqué ou non.

¹ Les données présentées dans ce texte (exemples, citations...) nous ont pour la plupart été fournies par Chr. Perregaux, que je tiens à remercier chaleureusement.

Et ce sont aussi de bons marqueurs sociaux : ce n'est pas tout à fait par hasard, en effet, si l'on s'appelle *Jean-Hubert* ou *Kevin*...

Dans les pays occidentaux, aujourd'hui, la signification culturelle paraît même, souvent, reléguée au second plan, au profit d'effets de mode – voir à cet égard le palmarès annuel des prénoms que publient de nombreux pays ! – et d'une recherche d'originalité qui exprime bien l'importance que nos sociétés accordent à l'individu *en tant qu'individualité*. Pour Lacan, le nom fonctionne d'ailleurs comme « pur trait de la différence », sorte de signifiant à l'état pur qui ne serait que différence, ce que les autres ne sont pas².

Mais, dans la plupart des pays, la signification culturelle (et sociale) reste très prégnante. En parcourant les usages patronymiques de différents pays, on découvre d'ailleurs des usages qui peuvent nous surprendre. Au Vietnam par exemple³, où les patronymes sont très peu nombreux (une trentaine de noms courants, qui correspondent souvent à des noms de dynasties : *Ly, Tran, Nguyen*...), « [u]ne pratique supersticieuse consiste à retarder l'attribution du prénom, pour tromper les esprits jaloux qui pourraient faire mourir l'enfant, ou – toujours dans le même but –, pour leur montrer à quel point ils sont indignes qu'on s'y intéresse, à leur donner des prénoms grotesques : 'Le Rouge', 'Singe', 'Celui qui pue', 'Petite chiure de mouche', 'Petit chien', etc. » (Hui & Saladin 1991, 178). Ce n'est donc qu'après la petite enfance qu'on donnera à l'enfant un prénom, en lien avec les traits de personnalité qu'on a cru déceler chez lui (*Duc*, qui signifie « vertu », *Thi* ou *Minh* qui évoquent l'idée de lumière...)⁴. En outre, on peut ajouter au nom des particules de liaison et, lorsqu'on est catholique, un nom de Saint qui précède les autres : *Pierre Tran Van Duc* se décompose en un prénom chrétien, un patronyme dynastique, une particule de liaison *Van* signifiant « lettré » et le nom personnel *Duc* (« vertu »). Enfin, ces noms peuvent changer au cours de la vie, après une grave maladie ou un autre événement important comme la migration en Europe.

Chez les Baoulé de Côte d'Ivoire, le nouveau-né reçoit deux prénoms à sa naissance : celui de son père et celui du jour de sa naissance⁵. Comme la semaine Baoulé a elle aussi 7 jours, il n'existe ainsi que 7 noms de garçon et

2 Cité selon Pouillard & Imbert, 1996, 15.

3 Cet exemple est emprunté à Hui & Saladin 1991.

4 Ces usages sont à l'opposé de ce qu'on observe en Roumanie, par exemple, où, selon le rite orthodoxe, l'enfant doit être baptisé le plus vite possible après sa naissance : si un enfant meurt sans être encore baptisé, il ne peut en effet être enterré dans le cimetière ! Toutefois, pour que les bébés morts avant le baptême échappent à ce traitement horrible, il est possible qu'ils soient baptisés juste après leur mort, portant alors obligatoirement le nom de *Ion* (pour les garçons) et *Ioana* (pour les filles). (Informations fournies par Chr. Perregaux et A. Gorga)

5 On pense bien sûr ici à *Vendredi* de Robinson Cruséé...

7 de fille, auxquels s'ajoute le nom du père, on voit que les possibilités sont plutôt limitées et il n'est pas rare, dans un village, que plusieurs personnes portent les mêmes noms (Perregaux, 1994, 103)... Plus extrême encore, en Inde, afin de marquer leur appartenance religieuse et, surtout, leur égalité et leur refus du système des castes, tous les Sikhs s'appellent *Singh*...

Ce qu'on observe ainsi, dans ces noms, ce sont des conceptions du monde, de la société et de son organisation en familles, en lignages, en clans – parfois de véritables cosmogonies. Les noms, prénoms, surnoms sont chargés, voire surchargés, de signification, une signification qui prend toute sa valeur dans le contexte culturel d'utilisation qui est le sien.

2. Le nom : un signe où se rencontrent les cultures

Mais les cultures ne vivent jamais en vase clos. Les contextes se croisent, se mêlent, se télescopent. Et c'est là que les choses « se compliquent »... et deviennent intéressantes ! Un exemple en français d'abord : les prénoms, bien souvent, y sont « faits » d'autres langues ! Il n'est qu'à penser à *Sophie*, à *Philippe*, l'ami des chevaux, qui nous viennent du grec, à *David, Thomas, Simon* (hébreu), à *Albert, Richard* (langues germaniques), à *Brigitte, Hervé, Gwendaelle* (langues celtes), à *Roxane* (iranien, 'brillante comme l'aurore'), etc.⁶

Il est intéressant aussi d'observer comment se comportent les « couples mixtes », bien entendu confrontés de manière directe à ces télescopages culturels, lorsqu'ils doivent nommer leur(s) enfant(s). Une étude portant sur quelques couples 'Maghrébin – Suisse' suggère ainsi qu'ils tendent à éviter les noms trop typés, religieux en particulier (*Ali, Mohammed*...), et choisissent plutôt des prénoms tels *Malik, Karim, Leyla* ou *Myriam* qui situent l'enfant dans une culture plus ouverte⁷.

3. Les noms, sources de malentendus et de conflits, ou : Comment prononcer les noms « étrangers » ?...

De telles situations de contact sont source d'enrichissement pour les gens et les langues ; par exemple, elles élargissent considérablement le stock des prénoms à disposition des parents francophones ! Mais elles peuvent fréquemment aussi conduire à des situations de malentendu, voire de conflit, qui peuvent être difficiles à vivre pour les personnes concernées. Les migrants d'origine tamoule, par exemple, qui eux aussi ont pour tradition de retarder au

6 Les Vietnamiens, nous l'avons vu, recourent parfois eux aussi à des noms étrangers, lorsqu'ils sont catholiques et ajoutent un nom de saint devant tous les autres noms.

7 Informations fournies par Chr. Perregaux et basées sur un travail de C. Akaba-Brunner (2002).

maximum l'attribution du nom pour des questions de superstition, sont placés dans une situation délicate lorsqu'ils sont contraints de déclarer le prénom de leur enfant dès la naissance : doivent-ils se plier aux règles locales ? ou défendre leurs traditions et risquer ce faisant des difficultés avec les autorités ?...

Le passage suivant, extrait d'un article de Moor (1996, 18), exprime bien ces successions de malentendus et conflits :

« Je reprends mon exemple puisque je l'ai vécu. Anna-Katharina (et accessoirement Elisabeth en deuxième prénom) a commencé par se muter en Cathy (à la maison Kataloche) ; en grandissant, il a fallu faire sérieux, on est donc passé à Catherine. Puis le collège, plus formel, a exigé le prénom en entier. Traduit évidemment : Anne-Catherine. Une personne portant ces prénoms (respectables) ne correspond pas du tout à l'idée que je me fais de moi. Donc, j'ai grandi sous de faux noms. Passé l'âge adulte, je me suis révoltée, mais j'ai également capitulé : tant pis, je n'en ai gardé que la moitié (Anna), puisque prononçable, laissant aux orties le Katharina (avec un K !) trop insupportable à la langue d'Ile-de-France... mais alors, n'allez pas m'appeler Anne, parce que là, je fais une scène du deux ! »

La prononciation des noms d'origine étrangère illustre de manière particulièrement saillante les difficultés et ambiguïtés du contact interculturel. Pour les noms de famille *Berger* ou *Leuenberger*, faut-il prononcer [berʒe] ou [bɛrgɛr] ? [lɛjɔnbɛrʒe] ou [lɛjɔnbɛrg] ? Et pour le célèbre J.-S. Bach, doit-on dire [bak], à la française, ou [bax], comme tentent de le faire les Suisses romands ?... Un collègue germanophone, interrogé pour savoir si, identitairement, il avait perdu quelque chose en s'installant en Suisse francophone, ne savait trop quoi dire... sinon qu'il avait en tout cas perdu le « umlaut » de son nom ! Ces exemples, qu'on pourrait multiplier, sont certes anecdotiques mais en même temps révélateurs d'une vraie difficulté à nommer ce qui est différent, étrange et étranger. Et, comme nous le verrons encore, il y a là au niveau des actes de nomination une réflexion intéressante à mener, parallèle aux discussions qui ont cours dans une perspective sociologique, sur ce que peuvent signifier les choix effectués si on avait à les situer sur un continuum allant de l'« assimilation » pure et simple à l'« exclusion » en passant par l'« intégration » (de Pietro 1995).

4. Les noms et les cultures à l'école

C'est à l'école, d'autant plus, que cette question de la prononciation des noms peut soudain prendre une importance réelle : le petit Espagnol qui est dans ma classe, est-ce que je dois l'appeler [xɔse] ou [ʒɔze] ? Et cet enfant qui

vient d'arriver du Kosovo, son nom s'écrit *Xafer*, mais comment le prononcer ?...

Divers témoignages formulés par les élèves d'une classe de 6^{ème} à Genève, rassemblés dans un texte publié dans le numéro de la revue *L'Éducateur* consacré à ces questions de noms et de prénoms⁸, expriment mieux que toute théorie cette situation. En voici donc quelques exemples :

Andrea Je n'aime pas beaucoup ce prénom parce que les enseignants ou les copines m'appellent Andrée. Les camarades disent Andrée pour m'embêter et je déteste cela.

Qendresa D'un côté j'aime ce prénom, de l'autre non. Ce que j'aime, c'est que dans mon pays il est très connu, mais ce que je n'aime pas, c'est qu'en français il n'est pas du tout courant et trop long. Les francophones ont souvent de la peine à le prononcer !

Noha En Egypte, ce prénom signifie « une histoire qui finit bien ». Ma mère ne voulait pas m'appeler comme les autres. J'aime mon prénom en Egypte, mais pas à l'école parce qu'on m'appelle Nora.

Olaya Je n'aime pas trop mon prénom parce qu'il est difficile à prononcer. Les gens qui ne me connaissent pas m'appellent Leïla, Laya, Olaa... jusqu'à ce qu'ils disent Olaya ! Mes copains m'appellent Olay, ou ils se moquent en disant Lay. La maitresse et ses collègues, pour rire (parfois), disent Oh là là ! Moi j'aurais préféré m'appeler Caroline ou Marie.

Tous ces témoignages expriment des difficultés concrètement vécues dans les contacts interculturels et interlinguistiques, parfois même une réelle douleur⁹. C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire de proposer, à l'école, un travail de sensibilisation afin de permettre aux élèves – et peut-être, indirectement, aux enseignant-e-s – de prendre conscience des problèmes que peuvent susciter les noms et prénoms, en tant qu'ils sont porteurs d'une valeur culturelle et identitaire. Toutefois, dans l'optique de *l'éveil aux langues* qui est la nôtre, comme nous le verrons, ce n'est pas tant par un discours à propos de ces questions que l'on peut parvenir à cette prise de conscience, mais *en travaillant le matériau langagier même que les noms fournissent dans une perspective fondée sur la diversité, culturelle et linguistique, comme fondement de la compréhension et des apprentissages.*

⁸ L'Éducateur 11 (1996). *Leur prénom, notre prénom*. Voir également l'exemple en exergue de l'article.

⁹ Comme en écho à Noha et, surtout, Amelia (cf. exergue), Lacan (cité d'après Pouillard & Imbert, 1996, 15) souligne d'ailleurs que la caractéristique la plus fondamentale du nom propre est de ne pas se traduire d'une langue à l'autre.

C'est en effet dans le cadre d'approches dites d'« éveil aux langues » et, en Suisse romande, dans le cadre de moyens d'enseignement intitulés EOLE, « Education et ouverture aux langues à l'école » (Perregaux *et al.* [dir.], 2003), que nous avons développé ce projet. Il consiste donc à permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance des (pré)noms, de la diversité des formes et valeurs qu'ils peuvent prendre à travers le monde, à partir d'une activité concrète sur les prénoms, ceux en particulier qu'ils rencontrent dans leur classe.

Avant de présenter cette activité, voici quelques éléments à propos de ces démarches didactiques, apparues d'abord en Grande-Bretagne sous le terme *Language awareness* (notamment Hawkins 1984) puis, dès les années 90, en Europe continentale, sous des dénominations telles que « Eveil aux langues » ou « Eveil au(x) langage(s) » dans le monde francophone (Dabène 1995 ; Moore 1995 ; Moore [éd.] 1995 ; Perregaux 1995 ; de Goumoëns *et al.* 1999)¹⁰, *educazione plurilinguistica* en Italie (Balboni 1999), *Begegnung mit Sprachen* ou *Sprachen entdecken* en Allemagne (Haenisch & Thürmann 1994 ; Oomen-Welke 1998 ; Kerschbaumer 1999 ; Schader 1999), etc.

4.1. L'éveil aux langues

Ces démarches sont donc initialement apparues en Grande-Bretagne, dans les années 80, dans le but d'apporter une réponse à trois ensembles de problèmes : les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la migration, les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage de langues étrangères et leurs difficultés en anglais, attribuées au niveau trop limité de leurs capacités métalangagières. C'est dans ce contexte que Hawkins propose une autre manière d'aborder l'étude du langage, dans ce qu'il appelle une « matière-pont » (1992). Les activités qu'il élabore avec son équipe mettent l'accent sur des capacités peu exercées habituellement¹¹, telles que l'observation, l'analyse, la comparaison, qui sont travaillées sur des matériaux provenant de langues diverses et nombreuses, mais aussi de systèmes sémiotiques différents (autres systèmes d'écriture, pictogrammes, etc.) ; ces activités portent sur des « problèmes » très divers que Hawkins (1984) regroupe en six domaines : la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain...), la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés

¹⁰ On soulignera le caractère précurseur qu'a joué en Suisse, dans une perspective pédagogique, l'ouvrage de Roulet (1980), *Langue maternelle et langues secondes* : vers une pédagogie intégrée.

¹¹ du moins dans le contexte anglo-saxon.

sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) et l'apprentissage des langues.

Ainsi, par des activités mettant en jeu des langues diverses, proches et lointaines et de tous statuts, et sans avoir nécessairement l'ambition de les enseigner, l'*éveil aux langues* vise notamment à développer chez les élèves :

- des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistiques et métacommunicatifs favorisant entre autres l'objectivation du langage ;
- des savoir-faire réinvestissables dans tout apprentissage linguistique parallèle ou ultérieur ;
- des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- des savoirs relatifs aux langues, à leur diversité, au plurilinguisme, etc. ;
- des savoir-être pour vivre dans une société plurielle.

L'approche a en outre été conçue comme une possibilité d'établir des passerelles entre les différents apprentissages linguistiques (langue(s) familiale(s), langue(s) de l'école et langue(s) étrangère(s)) ainsi, également, qu'entre ces matières et d'autres disciplines au programme (géographie, histoire...).

Bien que ces démarches se situent clairement dans le domaine de l'enseignement des langues, il s'agit pourtant immédiatement de lever un malentendu possible. L'éveil aux langues n'est pas à proprement parler un enseignement de langues : comme le souligne Candelier (1998 et 2003), cette approche porte sur des langues que l'école n'a pas nécessairement pour ambition d'enseigner et elle les aborde non pas en tant qu'objet d'apprentissage linguistique mais en tant qu'elles fondent d'autres développements, métalangagiers d'une part (connaissances et attitudes *sur* les langues), transversaux d'autre part (savoir-faire utiles entre autres aux apprentissages linguistiques : capacités de discrimination auditive, capacités de comparaison et d'analyse, etc.). Autrement dit, les activités proposées ne visent pas en premier lieu l'apprentissage des langues, mais elles accompagnent, renforcent et complètent les apprentissages linguistiques en agissant sur les attitudes et la motivation, en mettant en place des capacités nécessaires à ces apprentissages et en leur donnant leur pleine signification sociale et cognitive.

Bref, par de telles activités, il s'agit, « simplement », de *travailler avec la diversité des langues* : le français, les autres langues présentes (bien que souvent occultées) dans la classe (langues liées aux processus migratoires, dialectes locaux), les autres langues enseignées dans l'école, et toute autre langue qui peut, pour une raison ou une autre, s'avérer pertinente.

4.2. EOLE

Les moyens d'enseignement EOLE ont été élaborés dans le cadre de l'école romande, à la suite de diverses expériences conduites dans les cantons de Genève et Neuchâtel (Groupe L1/L2 1995; Perregaux & Magnin Hottelier 1995; de Pietro 1998; de Goumoëns *et al.* 1999)¹². Il s'agit d'une collection comprenant deux volumes : le premier s'adresse aux enseignants de la division élémentaire (1^{ère} enfantine – 2^{ème} primaire) et le second aux enseignants de la 3^{ème} primaire à la 6^{ème} année. Tous deux offrent des activités concrètes permettant d'aborder et de travailler une grande variété de questions concernant les langues dans une perspective EOLE. Ils expriment ainsi cette volonté forte de prendre en compte à l'école la diversité des langues qui constituent l'environnement linguistique actuel des classes romandes. Et ils représentent en même temps un défi : permettre aux élèves de s'approprier, au cours de leur scolarité, une culture langagière plurilingue dont tous auront besoin dans le monde actuel, tant les élèves monolingues francophones que ceux qui, pour une raison ou une autre (soit qu'ils ont vécu une ou plusieurs migrations, soit que leurs parents forment un couple linguistiquement mixte), ont déjà été amenés à utiliser plus d'une langue dans leur vie quotidienne.

La réalisation de tels objectifs implique la présence et la mise en résonance de nombreuses langues dans les activités proposées aux élèves. C'est pourquoi bien des enseignants pourtant désireux de travailler dans cette perspective se trouvaient jusqu'alors confrontés à la difficulté – parfois insurmontable – de trouver les matériaux adéquats pour élaborer des activités pertinentes pour leur classe : où trouver des informations sur telle ou telle langue ? comment dit-on « bonne année » en *somali* ou en *tigrinia* ? comment savoir si le pluriel ou le genre fonctionnent de la même façon dans les langues parlées par les élèves qu'en français ? Le *kurde* ressemble-t-il au *turc* ? etc.

Les moyens d'enseignement EOLE viennent donc combler ce manque en offrant aux enseignants des outils *pratiques* qui ouvrent de nombreuses pistes de travail à suivre en classe et de nombreuses informations à propos des langues présentes dans les classes. Ils font finalement le *pari* que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes et la société, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, un matériau à même de fonder une compréhension plus en profondeur et plus opératoire des objets d'apprentissage.

Les approches EOLE acquièrent en outre une signification en partie spécifique à chaque moment de la scolarité. Au cours du premier cycle (1^{ère}

¹² Pour l'historique de la réalisation de ces moyens d'enseignement, voir de Goumoëns 1999 et de Pietro 2000.

enfantine – 2^{ème} primaire), elles assument notamment une importante fonction d'*accueil* des connaissances langagières des élèves (Dabène 1989). Par exemple, des activités partant du mot *bonjour* amènent les élèves à s'intéresser à leur environnement langagier : l'enseignant-e recense toutes les façons de dire bonjour en tenant compte des variations du français (*salut !, hello !*) et des différentes langues que les élèves peuvent connaître : *bom dia ! grüezi ! salam ! bos dias !*, etc. C'est là une façon de reconnaître et parfois de découvrir que les enfants sont dépositaires de nombreuses connaissances souvent ignorées par l'école.

Pour les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} primaire, dans une même orientation d'accueil, les activités EOLE proposent cette fois de nombreux supports écrits puisque c'est vers l'apprentissage de l'écrit que ces années sont prioritairement centrées. Plusieurs activités proposent ainsi aux élèves de réfléchir sur les rapports entre phonèmes et graphèmes à travers la diversité des langues. L'activité *Julie, Julieta et Giuliana* porte plus spécifiquement sur les prénoms des élèves : comment se prononcent et s'écrivent les prénoms ? C'est cette activité que nous allons examiner dans le chapitre suivant.

4.3. Julie, Julieta et Giuliana : une activité centrée sur les prénoms... et l'orthographe



Cette activité porte donc spécifiquement sur la question des prénoms. A partir d'exemples d'origines diverses et contenant les sons [u] ou [y], selon les langues, les enfants doivent découvrir les problèmes posés par la réalisation de ces prénoms dans le contexte francophone de la classe, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'activité concerne les degrés 1P-2P, elle s'inscrit dans le domaine « rapport oral/écrit » et poursuit deux ensembles d'objectifs, le premier plutôt d'ordre cognitif, le second d'ordre socio-identitaire : (1) « comprendre qu'un même son ne s'écrit pas forcément de la même manière dans différentes langues et que des mêmes lettres ne se lisent pas forcément de la même manière dans toutes les langues », et (2) « comprendre les liens qui s'établissent entre prénoms et identité » (EOLE, vol. I, 207). Une telle activité va ainsi trouver un ancrage disciplinaire privilégié dans l'apprentissage du code écrit, lorsqu'on travaille les sons [u] et/ou [y] ainsi que les graphèmes qui leur sont liés. Cinq langues au moins sont utilisées : le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol et l'albanais.

Comme presque toutes les activités proposées dans les moyens EOLE, celle-ci comporte trois phases, une mise en situation au cours de laquelle les élèves sont sensibilisés au problème, une situation-recherche durant laquelle ils « résolvent » le problème en travaillant, souvent en groupes, les matériaux qui leur sont fournis, et une phase de mise en commun/synthèse au cours de

laquelle le groupe-classe, guidé par l'enseignant-e, discute les solutions des différents groupes, met en forme les observations et découvertes, explicite les éléments qui constituent les objectifs d'apprentissage.

Lors de la mise en situation, les élèves écoutent et apprennent d'abord les deux premières strophes d'une chanson intitulée *Tout le monde a un nom* et composée par l'une des auteures de l'ouvrage, Janine Dufour. En voici le premier couplet :

*Tout le monde a un nom,
Qu'il soit court ou qu'il soit long.
Tout le monde a un prénom,
C'est comme ça qu'on nous appelle,
C'est comme ça que nous nous appelons.
Moi je m'appelle Anouk,
Moi je m'appelle Juan,
C'est comme ça qu'on nous appelle,
C'est comme ça que nous nous appelons.*

Le second ne diffère qu'en ce qui concerne les prénoms proposés qui, cette fois, sont *Louis* et *Ursula*. Les élèves reçoivent ensuite un document élève qui va leur servir à effectuer différentes tâches:

(1) écrire les quatre prénoms entendus comme ils pensent qu'ils s'écrivent

Les élèves s'appuient sur l'écoute et sur les correspondances graphies-phonies qu'ils sont précisément en train de travailler (sons [y] et [u] et graphies correspondantes). Ils ne rencontrent – normalement – guère de problèmes pour les prénoms Anouk (prononcé [anuk] dans la chanson) et Louis (prononcé [lui]), du moins pour ce qui concerne la représentation du son [u] ; dans le cas de Juan (prononcé [xuan]) et d'Ursula (prononcé [ursula]), le choix est plus délicat, et ils pourraient bien aboutir à quelque chose comme Rouane pour le premier, Oursoula pour le second, à moins qu'ils ne connaissent par ailleurs l'orthographe de ces prénoms ou qu'un élève de la classe s'appelle ainsi...

Après avoir constaté avec ses élèves que tous ces prénoms comportent le son [u], l'enseignant amène alors ses élèves à observer leurs transcriptions : *Est-ce que vous avez écrit tous ces prénoms de la même façon ? Y a-t-il des différences entre les façons d'écrire de chacun ?* S'il apparaît des différences, il les note au tableau et demande aux élèves quelle est selon eux la « bonne » orthographe. Il ne s'agit pas ici d'aboutir à une solution unique et définitive, mais bien de faire apparaître le problème de la transcription et de la prononciation des prénoms.

Durant la phase suivante (situation-problème), après avoir rechanté les versets déjà appris, les élèves vont découvrir de nouveaux versets et de nouveaux prénoms qu'ils vont à leur tour tenter de transcrire : *Lucas, Malou, Luis, Bukurije, Markus* et *Julia*. L'enseignant-e distribue alors la partition de la chanson et les élèves doivent cette fois repérer les prénoms écrits, comparer ceux-ci aux transcriptions qu'ils avaient proposées et copier la forme écrite dans une seconde colonne lorsqu'elle diffère de la forme qu'ils avaient proposée (« (2) Vérifie l'orthographe des prénoms avec le texte de la chanson et copie dans la deuxième colonne ceux où tu as repéré des erreurs »).

Ils passent ensuite à la troisième tâche : (3) entourer les lettres qui disent *ou* en rouge et celles qui disent *u* en bleu dans les prénoms de la chanson. Une discussion s'ensuit au cours de laquelle les élèves sont amenés à comprendre pourquoi ils ont écrit les prénoms autrement qu'ils le sont dans la version « officielle » de la chanson. Ils découvrent que le graphème *u* peut selon les cas être prononcé [u] ou [y] et que cela dépend finalement de l'origine des prénoms ; ils constatent que de nombreux prénoms sont d'origine étrangère et conservent des caractéristiques de leur langue d'origine ; et ils remarquent aussi que le français est à cet égard un cas un peu particulier, en raison de l'existence d'un son [y] qui rend nécessaire une distinction graphique entre [y] et [u].

Au cours de la dernière phase, la synthèse, les élèves poursuivent leurs investigations en découvrant, grâce à une comptine, d'autres prénoms encore (*Umut, Trudi, Mustafa, Julieta...*) pour lesquels ils doivent essayer de deviner la prononciation. Ils sont ainsi amenés à constater qu'il est souvent difficile de savoir comment prononcer un prénom lorsqu'on ne le connaît pas, et même qu'il n'existe pas nécessairement *une* seule façon, « vraie », « bonne », de prononcer un prénom : en fait, seule la personne portant le dit prénom peut décider de quelle façon elle souhaite qu'on le prononce. Les élèves sont ainsi invités à réfléchir collectivement aux prénoms des élèves de la classe¹³ : comment cela se passe-t-il avec ces prénoms ? Se prononcent-ils tous « à la française » ou y a-t-il là aussi des cas comparables aux *Luis, Juan* et *Bukurije* de la chanson ?... Ils pourront également observer quelles sont les lettres qui font le plus souvent problème.

Plus généralement, cette dernière phase permet une réflexion sur les liens entre (pré)nom et identité. A quoi servent les prénoms ? D'où viennent-ils ? Est-ce qu'il leur est déjà arrivé que quelqu'un prononce mal leur prénom ? Qu'ont-ils alors ressenti ? Ont-ils réagi ?...

13 Mais l'enseignant-e est invité-e à rester prudent-e et ne pas oublier que si tous les élèves ont un nom, tous n'ont pas – du moins au sens où nous l'entendons – un prénom !

En outre, quelques « prolongements » sont suggérés aux enseignant-e-s : travail autour d'autres prénoms présentant eux aussi certaines difficultés graphiques (*Kevin, Karin*, etc.) ; travail sur les prénoms de la classe et leur « sens » : référence à des personnages célèbres, à des Saints, à la nature, aux sentiments et qualités personnels, etc.¹⁴

5. En guise de conclusion

Cet article constitue ainsi, dans une perspective didactique, une petite fenêtre ouverte sur les dimensions linguistiques, culturelles et identitaires des (pré)noms, afin de sensibiliser les élèves de classes de plus en plus multiculturelles à ces questions.

Pour les différentes raisons que nous avons évoquées dans l'article, les démarches d'éveil aux langues présentées ici nous paraissent constituer une manière intéressante et efficace d'aborder de telles questions :¹⁵

- Elles permettent de travailler concrètement, en quelque sorte implicitement, avec la diversité des langues (ou plutôt, ici, des prénoms à travers les langues) au service d'apprentissages langagiers – graphiques en l'occurrence – pertinents pour tous les élèves, tout en évitant de recourir à de trop longs « discours sur » la nécessité de respecter l'autre et son nom.
- Elles permettent d'aborder de nombreux aspects du langage et des langues (prononciation des prénoms et correspondances graphies-phonies, mais aussi ressemblances entre langues, fonctionnement du genre, formation des mots, structures textuelles...) en prenant en compte les langues des élèves de la classe – tout en évitant autant que faire se peut les processus de stigmatisation bien connus lorsqu'on aborde de tels phénomènes socio-culturels, puisque les activités d'apprentissage sont *normalement* fondées sur une pluralité de langues (ou dialectes), enseignées ou non dans l'institution.

La diversité apparaît donc ici comme la donnée de base sur laquelle se construisent les savoirs et savoir-faire, sur laquelle s'édifie en même temps les représentations et attitudes. Ces démarches ont par conséquent une orientation à la fois linguistique et cognitive (visant à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues, quelles qu'elles soient et quel que soit leur statut), sociolinguistique (visant à une plus grande légitimation de

¹⁴ Afin de faciliter le travail à l'enseignant-e, l'ouvrage contient diverses informations bibliographiques ainsi que des annexes « théoriques » à propos des noms et à propos des sons [y] et [u] à travers quelques langues.

¹⁵ On trouve d'ailleurs d'autres exemples d'activités sur les noms et les prénoms sur le site du projet européen JA-LING portant sur la diffusion de l'éveil aux langues. Cf. <http://jalng.ecml.at/>

la diversité linguistique et, plus directement encore, à l'accueil dans l'environnement scolaire, avec un véritable statut, des langues associées à la migration), et psychologique (dans la mesure où elles amènent les élèves à se décentrer par rapport à leur L1). Autrement dit, ces orientations permettent d'aborder des processus sociaux, mais sans les isoler des processus d'apprentissage qui restent en quelque sorte le cœur du travail scolaire. C'est ainsi, finalement, en intégrant la diversité dans les processus mêmes d'apprentissage, que ces démarches devraient amener les élèves à mieux accepter l'altérité.

Il est intéressant de souligner, pour conclure, que les processus d'adaptation – mais aussi de malentendus et de conflits – dans les contextes interculturels et interlinguistiques qu'on a mis en évidence en ouverture de cet article et auxquels on tente par nos activités de sensibiliser les élèves sont en fait révélateurs d'attitudes sociales bien plus générales, entre assimilation, intégration et exclusion, qu'on retrouve dans d'autres comportements langagiers, par exemple la manière de traiter les « mélanges de langues », les « emprunts » (*Babylonia 2*, 1999), et plus généralement encore dans notre manière, tout simplement, de traiter ce qui est différent...

BIBLIOGRAPHIE

- Akaba-Brunner, C. (2002). *Des parents d'ici et d'ailleurs : quelles appartenances culturelles des couples suisse-maghrébins transmettent-ils à leurs enfants ?* Genève, Université (mémoire de licence, sciences de l'éducation).
- Babylonia 2 (1999). *S'ouvrir aux langues*. Numéro thématique édité sous la responsabilité de J.-F. de Pietro.
- Balboni, P. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia : Marsilio Editori, 126 p.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG. In: Billiez, J. [éd.]: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, pp. 299-308.
- Candelier, M. [dir.] (2003). *EVLANG : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*. Bruxelles: DeBoeck.
- Dabène, L. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py & R. Jeanneret (Ed.), *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel : Faculté des Lettres & Genève : Droz, pp. 179-186.
- Dabène, L. (1995). L'éveil au langage. Itinéraire et problématique. In D. Moore [éd.]: *Notions en Questions*, No 1, pp. 135-143.
- de Goumoëns, C. (1999). Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues. *Babylonia 2*, pp. 8-11.
- de Goumoëns, C., De Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin VALS/ASLA 69/2*, 7-30.

- de Pietro, J.-F. (1995). Des pratiques quotidiennes à l'intégration. In Lüdi G. et Py B. [Eds.], *Changement de langage et langage du changement : Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, L'Age d'Homme, p. 171-202.
- de Pietro, J.F. (1998). Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?... . In : J. Billiez [Ed.]: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM, pp. 324-333.
- de Pietro, J.-F. (2000). EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou : les moyens d'enseignement ont-ils une âme ?... *Babylonia* 3, pp. 22-25.
- Groupe L1/L2 (1995). *L'éveil au langage: une perspective d'enseignement plurilingue*. La Chaux-de-Fonds, Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles.
- Haenisch, H. & Thürmann, E. (1994). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens*. Soest : Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 30).
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères* 6, 41-56.
- Hiu, J. & Saladin, J. (1991). *La culture des autres. Du côté du Sud-Est asiatique : Chine, Cambodge, Laos, Viêt-Nam*. CNDP Seine-Saint-Denis.
- <http://jalang.ecmi.at/>
- Kerschbaumer, M. (1999). Kinder entdecken Sprachen / Eveil aux langues. *Babylonia* 2, pp. 12-16.
- Moor, A. (1996). Noms et prénoms, question d'identité. *Educateur* 11, p. 18.
- Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia* 2, 26-31.
- Moore, D. [éd.] (1995). *L'éveil au langage*. Revue Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues, Paris, Didier, No 1.
- Oomen-Weiße, I. (1998). Sprachen entdecken. In H. Giese & J. Ossner (Hrg.), *Sprache thematisieren – Fachdidaktische und Unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg : Fillibach, pp. 123-146.
- Perregaux, Chr. (1994). *Odyssea. Accueils et approches interculturels*. COROME, Neuchâtel.
- Perregaux, Chr. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil* 11, 125-139.
- Perregaux Chr. & S. Magnin Hottelier (1995). Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie! *Babylonia* 2/95, pp. 51-55.
- Perregaux, Chr., De Pietro, J.-F., de Goumoëns, Cl. & Jeannot, D. [dir.] (2003). *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement).
- Pouillard, P. & Imbert, F. (1996). Une liste : noms et prénoms des élèves. *Educateur* 11, 14-15.
- Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDIF.
- Schader, B. (1999). *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe*. Zürich : Orell Füssli.