Document généré le 13 juil. 2025 03:55

Québec français

Le lapin et l'escargot

Gilles Cossette

Numéro 74, mai 1989

URI : https://id.erudit.org/iderudit/45403ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Cossette, G. (1989). Le lapin et l'escargot. *Québec français*, (74), 60–64.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1989

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Le lapin et l'escargot

Gilles Cossette

Les élèves néo-québécois peuvent se montrer d'excellents médiateurs ou interprètes de leur culture d'origine, lorsque l'occasion leur est présentée. L'émergence d'un certain courant pédagogique de l'interculturalité n'est pas étrangère à cette prise de conscience de l'importance du vécu culturel en contexte scolaire pluriethnique. Nous montrerons dans ce texte que la langue française peut devenir le véhicule d'une réappropriation culturelle en contexte migratoire. Même plus, elle devient une fenêtre ouverte sur le monde qui permet d'aménager un avenir non encore pressenti aux enfants de la migration. Ces nouveaux Québécois, partagés entre les attentes des cultures d'origine et d'accueil, héritent d'une tâche qui incombe à eux seuls : concilier les contraintes et formuler une synthèse des cultures en contact, non plus sur le mode syncrétique de leurs parents (superposition des identités), mais dans leur intégration réciproque. Lourde tâche pour qui cherche à jeter des ponts entre des univers culturels aussi diversifiés que les cultures française et cambodgienne. Pour la majorité des élèves d'origine asiatique issus des dernières vagues migratoires, l'école représenterait le seul point de contact avec la culture d'accueil.

L'expérience que nous décrivons ici est celle d'une enfant de dix ans, d'origine cambodgienne qui a traduit et reformulé, à sa manière, un vieux conte khmer que sa grand-mère, Sithana, lui avait transmis. Ce conte intitulé « Le lapin et l'escargot » exprime à la façon cambodgienne la fable « Le lièvre et la tortue » de La Fontaine. Seul conte de la série[1] à avoir été raconté et écrit par une enfant de neuf ans, il illustre bien l'une des avenues empruntées par des élèves néo-québécois pour réactualiser leurs racines en français. Les lignes qui suivent décrivent cet itinéraire migratoire littéraire pour le moins unique.

Portrait d'une implantation et de la pratique du français

L'histoire a commencé entre 1979 et 1981, quand quelques 3 065 réfugiés cambodgiens ont migré au Québec, pour s'implanter à Montréal et en région, disséminés dans un réseau de parrainage. Au moment du retour en ville, les Cambodgiens se sont regroupés en familles étendues dans l'axe nord-ouest de Montréal[2]. Ils se sont tout particulièrement concentrés dans Parc Extension, Côte-

Présentation du *Lapin et l'escargot* par la troupe d'enfants d'Arc-en-ciel du M.I.E.L. à l'été 1985. Mise en scène: Gilles et Darasy. Cette pièce a été enregistrée sur cassette. Photo: Gilles Cossette.

Le lancement du conte, en avril 1987, par le C.E.C.M.: les deux acteurs de la troupe, Dam et Siulo. Photo: Gilles Cossette.

IL ÉTAIT UNE FOIS UN LAPIN ET UN ESCARGOT LE LAPIN ALLA SE PROMENER VERS LE LAC POUR BOIRE DE L'EAU. LÀ IL VOIT DES ESCARGOTS TRÈS PETITS. ILS SE DÉPLAÇAIENT COMME DES COQUILLAGES EN RAMPANT SUR LE SOL. ON AURAIT DIT DES CHENILLES DANS LA MER.

C'EST ALORS QUE LE LAPIN DEMANDE À L'ESCARGOT DE BIEN VOULOIR COURIR AVEC LUI L'ESCARGOT ACCEPTA LA COURSE MAIS AJOUTA : "CELUI QUI PERDRA NE POURRA PLUS BOIRE DE L'EAU DU LAC OU DE LA RIVIÈRE, IL NE BOIRA PAS NON PLUS DANS LES MARES OU LA MER, NI MÊME L'EAU DE PLUIE.

des-Neiges et Ville Saint-Laurent où ils se sont vite imposés démographiquement parmi les autres groupes indochinois. Cette nouvelle population résidente a crû par suite de la réunification des familles et du taux élevé des naissances. Par exemple, en 1988, à l'école Enfant-Soleil, la proportion des élèves cambodgiens atteignait 35% pour peut-être doubler d'ici cinq ans.

Youthy, notre conteuse, est arrivée un soir de novembre 1980, sous la neige. Après que ses parents eurent été tués par les Khmers rouges, elle a été adoptée par une grand-mère de proche lignage, comme cela se fait au Cambodge. Sa première expérience d'accueil aura été celle d'un proche parent qui les a accueillies, elle et sa grand-mère, tant bien que mal, dans un petit logement de quatre pièces où ils se sont retrouvés à huit personnes, le temps de refaire ses forces et de terminer son apprentissage au COFI (Centre d'orientation et de formation des immigrants).

Dans ce cadre familial, la pratique de la langue seconde reflétait l'image du ghetto culturel où vivaient confinés la plupart des élèves cambodgiens. Les contacts avec les pairs de souche française se limitaient au seul cadre scolaire. Les élèves cambodgiens pouvaient difficilement compter sur l'aide des parents, souvent analphabètes ou en état de choc culturel, pour sortir de leur isolement linguistique. À l'école, l'apprentissage du français langue seconde devenait alors synonyme d'un trop grand effort dont ils se reposaient à la récréation en parlant dans leur langue d'origine. S'ils accédaient aux premiers rudiments de la langue d'usage, ils le faisaient en escamotant les premières étapes du développement langagier. Les contes et comptines qu'ils découvraient sur le tard dans « Passe-Partout » (la seule émission française à être écoutée dans les foyers khmers) les laissaient insatisfaits, car ils n'avaient pu jouer et jongler à leur manière avec les nouveaux mots, qu'ils cherchaient pourtant à illustrer à toutes les occasions officielles (ex. : Noël). Si l'habitude des jeux de mots et l'humour des proverbes étaient aussi présents dans les discours en langue d'origine, accompagnés d'un insondable sourire, ils pouvaient difficilement se traduire en français, tant que les efforts pour en comprendre l'usage et la finalité accaparaient les énergies. La mémoire, toujours fidèle, suppléait à la compréhension. C'est par bribes de phrases décontextualisées ou apprises d'avance qu'ils parvenaient à passer l'examen final.

Facteurs d'intégration scolaire

Le milieu ou l'environnement lié aux facteurs socio-économiques conditionnent les chances de réussite. Les Cambodgiens ne peuvent certainement pas être identifiés aux « premiers de classe » d'origine sino-vietnamienne. Ils sont venus sans bagage scolaire avec le seul sourire en poche. Dans le but d'aider leurs parents ou un tuteur, ils expérimentent très tôt le travail à la pièce où s'engloutissent les heures normalement réservées à la croissance personnelle et au jeu social. Conséquence à long terme, une moitié d'entre eux décroche au secondaire pour travailler ou se marier, comme le veut la tradition. Notre jeune auteure n'y a pas échappé puisqu'à quinze ans elle sera mère d'une future Apsara. Au départ, sa formation personnelle en langue d'origine et en ballet classique khmer aurait pu être un grand atout dans son intégration au milieu scolaire d'accueil si un programme interculturel avait pris en compte ces apports culturels. Elle n'avait de réelle parenté qu'avec sa culture. À l'école, elle éprouvait beaucoup de difficultés à s'exprimer en français et à noter des liens. La seule initiative pédagogique interculturelle aura donc lieu en dehors du cadre scolaire.

L'intervention pédagogique

L'enseignement du français langue seconde s'est modelé sur les besoins immédiats de l'enfant. Un suivi pédagogique de trois ans s'est exercé en milieu familial. Les activités visaient d'abord à lui faire faire ses devoirs, à veiller à l'application du programme et à socialiser l'apprentissage de la nouvelle langue par des jeux de rôle et la lecture partagée de contes, avant le coucher. Un jour, — il fallait s'y attendre, — elle s'est amenée avec une consigne portant sur la rédaction d'une histoire en quatrième année. Un premier conte surgit des allées et venues constantes entre elle et sa grand-mère. L'histoire de la vieille dame et du lapin, premier conte d'une série, venait de voir le jour. Ce conte a été très apprécié à l'école et elle voulut poursuivre jusqu'à la production d'un deuxième. Petit à petit, en trois ans, comme ses bonds, le conte « Le lapin et l'escargot » s'est ébauché jusqu'à la version que nous lui connaissons actuellement, non sans une certaine adaptation au contexte migratoire. Des éléments de la scène du marché Jean-Talon, à proximité duquel résidait l'élève, ont amplifié le contenu du texte d'origine. Ainsi, profitant d'un répit qui consacrait déjà sa victoire, le lapin a pris congé du Cambodge en saison sèche pour déguster quelques melons et oranges du pays d'accueil, retourner chez lui, puis concourir de nouveau avec l'escargot. Cette superposition de deux contextes a permis la réactualisation du conte en termes plus concrets. Le conte a repris vie et il a été mis en scène par l'auteure et joué, en français, plus d'une fois dans le cadre des activités de la Communauté khmère du Canada. Par exemple, à la Noël 1984, la scène avait été accompagnée par l'orchestre traditionnel khmer, puis diffusée sur le réseau TVEQ. Des danseuses avaient interprété les différents personnages. Lors du lancement du conte par la CECM en avril 1987, il s'est même trouvé une narratrice et un jeune acteur-mime, de la troupe cambodgienne, pour en continuer la tradition. Une classe avait participé à la course. D'ailleurs, elle n'est pas encore finie...

Une approche behavioriste de l'oral[3]

L'approche behavioriste, selon laquelle le langage est un comportement verbal renforcé par la médiation d'une autre personne convient particulièrement en contexte scolaire pluriethnique, où voisinent des valeurs culturelles différenciées. Elle permet, dans un premier contact entre les deux pôles d'une relation, de transcender les différences culturelles et d'aménager l'espace physique de la relation. Grâce à l'intervention behavioriste, on évite souvent de s'empêtrer dans les méandres de l'interprétation sur les multiples raisons d'un comportement verbal. Cette approche intervient pour favoriser une hausse des réponses verbales, selon un tableau de fréquence. Une mise en train simplifiée comme « Dis ni non, ni oui » ou « Je pars en voyage » se présente souvent comme le meilleur moyen d'éveiller le sens social de la communication. Savoir jouer avec des mots sans chercher à tout comprendre est une étape importante dans l'apprentissage d'une langue seconde. Mais ce qui joue d'emblée pour l'intervenant, c'est sa capacité à communiquer sur une base interculturelle ou multidimensionnelle. Celui qui n'entrevoit qu'un seul horizon culturel dans sa vie n'a qu'une seule fenêtre sur le monde. Les enseignants savent qu'en contexte scolaire pluriethnique la nouveauté dynamise les échanges. L'expérimentation de l'enseignement incident (*incident teaching*) permet d'acquérir des types de comportement adéquats à utiliser dans une situation de communication amorcée par une élève pré-

sentant des difficultés d'élocution. L'approche traduit comment l'enseignant doit refléter, une à une, les réponses verbales de l'élève ou les relancer dans son expression, en lui fournissant des indices grapho-phonétiques, sémantiques ou contextuels. Il ne s'agit pas de devancer les réponses verbales ou de les suggérer, mais d'en retrouver le fil conducteur à tout moment. L'enseignement incident procède par façonnement et imitation. Les correctifs sont donnés en petites doses pour éviter de rompre le débit naturel du discours. Refléter le niveau de l'élève, c'est lui montrer le chemin à parcourir dans la production d'un discours. Les outils audio-visuels sont particulièrement adaptés à cette tâche. Ainsi, dans le déroulement de cette expérience, un témoin neutre et objectif sondait et enregistrait les paroles, pour faciliter l'auto-correction et leur reproduction sur un support quelconque. Le conte a donc été enregistré avec la voix de l'auteure sur fond de musique khmère. La mise en scène l'a forcée à disposer des dialogues et à entrevoir une action soutenue pour le jeu dramatique. Le scénario de départ était devenu un projet multi-média.

Utilisation de la méthode

Après que l'élève eut exprimé l'intention de communication, « Mon professeur veut que j'écrive une histoire...et j'aime les histoires du Cambodge », elle a été tout de suite orientée vers la structure du conte, par une question : « Sais-tu comment toutes les histoires commencent ? » Elle a répondu : « Il était une fois, un lapin et une *huite* autour du grand lac du Tonlé Sap ». L'enseignant procéda par façonnement linguistique en répétant cette phrase et en accentuant l'erreur de manière à la lui faire corriger. Quand elle dessina « l'huître », elle découvrit qu'il s'agissait plutôt d'un escargot. L'action se figea lorsque les deux antagonistes se retrouvèrent ensemble pour courir. L'élève se distançait difficilement du jeu dramatique et l'enseignant proposa une extension sémantique sous la forme d'une question : « Alors, quel autre personnage que le lapin ou l'escargot pourrait décider du départ de la course ? » Youthy s'exclama : « Ah, un juge et pourquoi pas une grenouille ? » Une autre expansion est illustrée par la savoureuse image de la rosée que l'auteure a d'abord définie comme suit : « Tu sais, quand le lapin va boire l'eau des fleurs, celle qui tombe le matin dans les roses. »

Lors du Nouvel An Khmer, Louthy, auteure du conte, présentait la danse de l'Apsara. Photo: Gilles Cossette.

Une leçon sur la signification de la famille du nom a suivi. Les deux noms « rose et rosée » ne sont-ils pas de proches parents ? La sélection des autres éléments de l'intrigue consistait à répondre à une question au centre du conte : « Pourquoi, au Cambodge, les lapins ne boivent-ils que la rosée des fleurs, le matin, tous les matins, évitant ainsi les lacs et les rivières où règnent en maîtres les escargots ? » Comment ne pas reconnaître dans cette quête culturelle de sens et de mots le point de départ d'un safari littéraire où l'enseignant est aussi enseigné ?

Conclusion

Aucune relation pédagogique n'est neutre. Celle de l'élève khmer avec le Lok Krou, le maître ou monsieur l'enseignant, traduit un respect quasi sacré du rôle assigné au professeur. L'élève lui doit attention et silence (*sdap*). Il lui est interdit de le tutoyer et de le regarder dans les yeux, car il représente le devenir auquel il aspire. À chaque groupe ethnique correspondant ainsi des sensibilités propres, et les découvrir permet de tisser des relations plus fécondes. Les enseignants s'accordent pour dire que les classes d'Asiatiques présentent un haut niveau de production scolaire, avec un effet d'entraînement sur les autres. Quand nous remarquons la facilité avec laquelle les jeunes d'Asie s'expriment très tôt en langue d'origine, nous ne comprenons pas leur gêne ou leur isolement sur la scène sociale de la classe. Comment assurer le transfert des habiletés premières dans la pratique d'une langue seconde ? Cette liaison est vitale car elle permet à l'élève néo-québécois d'aménager une fenêtre sur le dehors, où il peut se voir et se bâtir avec de nouveaux yeux tout en tenant compte de son vécu culturel. La liaison parents-école est un préalable à toute démarche interculturelle. Après tout, chaque élève de souche migrante n'est-il pas placé au carrefour de deux mondes ? Quand le français devient un outil d'appropriation d'une culture, la gêne cède le pas à la confiance et les gestes verbaux se font plus nombreux, incitatifs. L'enseignant doit maintenir coûte que coûte le canal de la communication et refléter au besoin le cheminement d'une pensée qui surgit de ses tâtonnements. Le conte se bâtit et se défait, pour se reconstruire au rythme des questions qui en recréent la trame universelle. L'apprentissage dépasse la lettre pour accéder à l'esprit, au contexte et au non-dit. S'établit alors une authentique relation interculturelle.

Notes et références

1. CHEA, Youthy, « Le lapin et l'escargot » (conte bilingue français-khmer). Publié dans la collection des *« contes populaires des communautés culturelles »*, vol. 2, C.E.C.M. et M.C.C.I., 1987.
2. COSSETTE, G. et Pen PHAN, coll. L'implantation des Cambodgiens à Montréal, marche vers le village, p. 167-204, dans Chan et Dorais, *L'adaptation linguistique et culturelle, l'expérience des réfugiés d'Asie du Sud-Est au Québec*, CIRB, 1987 (Coll. B-164).
3. LONGTIN, R. et L. VALLIÈRE, « L'approche incidente », vidéo et document adaptés de Hart and Risley, « Incident Teaching of Language ». Ce document est disponible à l'institut Raymond-Dewar, Montréal.