

MAÎTRISE DU FRANÇAIS ET FAMILIARISATION AVEC D'AUTRES LANGUES

Eveline Charmeux
IUFM de Toulouse
Groupe INRP «Constructions Métalinguistiques»

Résumé : L'une des hypothèses sur laquelle travaille le groupe INRP de Toulouse est qu'une situation scolaire bi-lingue, voire pluri-lingue est de nature à favoriser la construction de savoirs métalinguistiques. L'article rend compte du travail mené dans la classe expérimentale bi-lingue, français/occitan, de l'école A.Leygues à Toulouse depuis deux ans autour de la familiarisation avec diverses langues, rencontrées dans l'environnement, et à l'occasion de projets sociaux mis en oeuvre par les enfants eux-mêmes. Cette familiarisation se traduit non seulement par des situations de lecture et de formulations d'hypothèses sur la signification d'écrits en langue inconnue, mais aussi par des remarques d'ordre métalinguistique à partir de comparaisons lexicales et syntaxiques de textes ou de productions orales en langues étrangères diverses. Outre une incontestable aisance dans la pratique de l'occitan et du français, on observe que se développent parallèlement des compétences de lecture et d'écriture liées à un réel plaisir, accompagnant des savoirs métalinguistiques plus précoces et plus profonds que ceux qui sont observés habituellement.

Un des résultats des travaux du groupe INRP «Traitement didactique de la variation langagière» (J.Treignier et coll., 1989) est que le sentiment de sécurité linguistique, condition apparemment essentielle de la réussite scolaire, passe par la maîtrise de la variation langagière. Et l'une des hypothèses majeures que l'on pouvait formuler à l'issue de la recherche était que cette maîtrise passe elle-même par des savoirs d'ordre «métalinguistique» sur les caractéristiques et le fonctionnement de la langue. En marge de la recherche effectuée dans le cadre du programme INRP «Constructions métalinguistiques», le groupe de l'IUFM de Toulouse a pensé qu'il pouvait être intéressant de travailler avec des classes bilingues, afin de repérer si cette situation favorise ou non la construction de savoirs «méta». C'est pourquoi un des secteurs de travail du groupe est la classe expérimentale¹ français/occitan de l'école A.Leygues à Toulouse. Les élèves de cette classe - qui regroupe des enfants depuis le CE1 jusqu'au CM2 -, vivent un bilinguisme effectif puisque l'occitan y est langue véhiculaire autant que langue d'étude, et qu'ils ont appris à lire à la fois en français et en occitan. Bilinguisme sans doute largement construit par l'école elle-même, mais, il faut le reconnaître, avec des élèves qui ne sont pas complètement étrangers à la langue occitane : ils appartiennent pour la plupart à des milieux familiaux occitanistes au moins de coeur, qui ont délibérément choisi de placer leurs enfants dans cette classe bilingue. Deux jeunes instituteurs, récemment sortis de l'Ecole Normale et passionnés de linguistique, sont responsables de cette classe et travaillent à valider l'hypothèse selon laquelle des enfants qui ont une grande

familiarisation, depuis les premiers apprentissages, avec des systèmes linguistiques différents acquièrent une « attitude linguistique » différente, un rapport affectif autre à la langue, et développent des compétences langagières plus sûres et plus efficaces. Aussi ont-ils travaillé d'abord à créer une familiarisation avec diverses langues, à partir de jeux de comparaison entre français et occitan, puis en étendant ces jeux à des comparaisons avec d'autres langues, en utilisant naturellement les données de l'environnement effectif des enfants.

1. CRÉER UNE FAMILIARISATION AVEC LA DIVERSITÉ DES LANGUES

1.1 Créer des conduites comparatives français/occitan

Dès le début de l'année, l'exploration du quartier (relevé des noms des rues, et repérage de ces noms sur le plan de Toulouse) a débouché sur un travail de recherche des origines occitanes de quelques uns de ces noms, travail effectué en groupes hétérogènes, avec l'aide de dictionnaires occitans et français. Précisons que l'hétérogénéité des groupes (enfants d'âges différents) constitue un facteur d'enrichissement mutuel des enfants et un renforcement réel des apprentissages. En confrontant leurs divers savoirs d'expérience, ils ont pu découvrir que le nom de la rue Pargaminière n'est point celui d'un homme illustre (hypothèse formulée par un enfant lors de la visite, affirmant que « les noms des rues, c'est toujours des gens célèbres » ¹), mais qu'il vient de l'occitan *lo pargamin*, le parchemin que l'on y fabriquait ; de la même manière, la rue des Paradoux, n'évoque point le Paradis, mais le fabricant de drap, *lo parador* ; la rue Peyrolière, c'est la rue des chaudrons, en occitan *payrol*, ...etc... Autre découverte, l'Eglise de la Daurade n'a rien à voir avec le poisson du même nom : son origine vient de l'adjectif occitan *daurada* (dorée), parce qu'elle contenait jadis des mosaïques dorées ; et l'on a remarqué au passage que les marques du mot occitan étant celles du féminin, constituaient, dans cette langue comme en français, un précieux indicateur de sens. Premières remarques sur le rôle de l'orthographe...

D'emblée, ce travail, proposé par les enseignants, a déclenché chez les enfants un réel plaisir de la recherche et de la découverte ; c'est que de telles activités ne sont pas nouvelles pour eux : depuis longtemps, des jeux existent de comparaison français/occitan, jeux qui ont créé et entretenu une curiosité quasi inlassable... ce qui laisse à penser que l'intérêt pour le fonctionnement et l'histoire de la langue existe chez des enfants même jeunes, et qu'il n'est sans doute pas suffisamment exploité à l'école primaire ; peut-être même, pourrait-on voir ici l'indice d'un appétit « méta » spontané, que l'enseignement de la grammaire ne semble pas satisfaire. Ce qui vient corroborer cette hypothèse, c'est que, très vite, on a pu observer des conduites de raisonnement utilisant les constats précédents et mettant en jeu une réflexion de type nettement « méta » : ayant appris, par exemple, que la rue Canta-Lauzeta signifiait « rue où chante l'alouette », ils ont déduit immédiatement que la rue Cantegril devait évoquer un animal qui chante, un animal dont la forme française était ici « *gril* », interprétée d'emblée comme le « *grillon* ». La découverte que la rue Negogousses signifiait « rue qui noie les chiens » (*gosses* : les chiens) a d'abord suscité de vifs débats : comment une rue peut-elle noyer des chiens ? Débats qui ont débouché sur

des recherches historiques, concernant les rues de Toulouse au Moyen-Age ; les enfants ont alors trouvé un exemple encore plus étonnant : la rue Nego-Saoumos, «chemin qui noie les juments» : «*Il faut croire qu'il était rudement mauvais, comme chemin !*» a noté un enfant ; «*mais ça prouve aussi qu'on utilisait beaucoup les juments...*» a fait remarquer un autre : où l'on voit que la curiosité linguistique peut déboucher sur la curiosité historique... et si le travail sur la langue était de nature à développer le vouloir-apprendre en toutes disciplines ? Un autre transfert intéressant est apparu lorsque les enfants ont rencontré le chemin de la Bouriette ; ils savaient que *boria*, c'est la «ferme» ; et ils ont fait le raisonnement suivant : *pitchounette*, ça veut dire «petite pitchoune», («*une toute petite, quoi !*» a souligné un enfant), donc *Bouriette*, ça doit être une petite «*boria*», donc une petite ferme. On retrouve ici le pouvoir de construire des règles de fonctionnement de la langue, à partir de constats effectués², maintes fois observé chez les enfants, mais qui confirme bien l'existence probable de cet appétit «méta», évoqué plus haut.

1.2 Construire, à partir de ces constats, des savoirs sur la langue

Les enfants ayant fait des remarques sur les différences de prononciation des mêmes lettres en français et en occitan, les enseignants ont alors demandé aux enfants d'essayer de formuler des règles : par exemple, on a constaté que, dans les noms des rues, on entend fréquemment le son /u/. «*Quelles sont les lettres qui correspondent à ce son en français et en occitan ?*» Ils ont abouti au tableau suivant :

Français : «ou»	Occitan : «o»
<i>Troubadour</i>	<i>Trobador</i>
<i>Toulouse</i>	<i>Tolosa</i>
<i>Bouriette</i>	<i>Boria</i>
<i>Negogousses</i>	<i>Gosses</i>
<i>La Mounède</i>	<i>Moneda</i>

Précisons que, spontanément, un groupe d'enfants a évoqué l'anglais, qui traduit ce son /u/ par les lettres «oo», dans «*foot-ball*» par exemple. Une telle spontanéité n'arrive certes pas par hasard : l'utilisation constante de tout ce que les enfants entendent et apprennent par leur environnement, à la télé, dans les chansons qu'ils aiment, dans la pub etc... a créé une capacité à mobiliser aisément leurs savoirs d'expérience et l'habitude de mettre en relation ce qu'ils voient avec ce qu'ils savent, quelle que soit l'origine de ces savoirs. On peut penser aujourd'hui que cette mobilisation est une des clés de la réussite à l'école, et c'est pourquoi, les deux enseignants cherchent à la favoriser au maximum.

La règle qu'ils ont formulée est la suivante :

«*En occitan, la lettre «o» correspond au son /u/, tandis qu'en français, ce sont souvent les deux lettres «ou» (mais pas toujours : on écrit le «clown») ; en anglais, c'est souvent «oo», mais aussi «ow» : le mot «clown» est un mot anglais.*»

De telles formulations nous semblent de bons indicateurs de la notion d'arbitraire du signe linguistique, notion essentielle à la maîtrise de la langue (E.Ferreiro, 1979). L'idée en effet que les mots devraient être «logiques», ou ressembler à ce

qu'ils veulent dire, dont on sait aujourd'hui qu'elle est fréquente chez les enfants, semble bien un obstacle majeur à la maîtrise de la lecture, à celle de l'orthographe, ainsi qu'à celle de langues étrangères quand elles sont découvertes seulement au collège : l'acquisition d'une prononciation efficace en langue étrangère implique en effet que la combinatoire soit comprise comme arbitraire et spécifique à chaque langue. On touche là du doigt l'un des dangers majeurs d'un apprentissage trop précoce de la combinatoire française, présentée par commodité comme « normale » ou logique ; à la lumière de ces travaux, il semble bien souhaitable que cette notion d'arbitraire de la combinatoire soit construite en même temps que celle-ci, et l'on observe ici que la pratique de systèmes linguistiques différents constitue une aide puissante dans la construction de cette notion.

D'autres constats sur les relations phonies/graphies du français et de l'occitan ont été ainsi formulés : la lettre « a » en fin de mot en occitan correspond le plus souvent au son /ɔ/, et non au /A/ qu'on attendrait en français. En français, la lettre « a », ne correspond pas toujours au son /A/ ; cela dépend de son environnement : si un « i » la suit, on prononce /ɛ/ ; si c'est un « u », on prononce /o/ etc...

Ces remarques ont été synthétisées par les enfants dans le tableau suivant :

on voit la lettre "a"			
	en français	en occitan	en anglais
on entend /A/	<i>dames</i> <i>action</i> <i>armée</i>	<i>carriera</i> <i>la</i> <i>camin</i>	<i>parking</i> <i>basket</i>
on entend /e/	<i>toulousaine</i> <i>maison</i>		<i>base-ball</i>
On entend /ɔ/	<i>daurade</i> (le poisson) <i>Daurade</i> (l'église)	<i>carriera</i> <i>moneda</i> <i>daurada</i> (dorée)	<i>base-ball</i>

Il est possible de discuter ces résultats, notamment les interprétations de la prononciation anglaise ; l'essentiel est le travail d'analyse, que ce classement a provoqué, et la prise de conscience, ainsi révélée, de la diversité des traitements de la relation phonies/graphies d'une langue à une autre. Un grand débat, du reste, s'est instauré entre les enfants, sur la place qu'il fallait donner, dans ce tableau, à la graphie « au » de l'occitan « *daurada* », prononcée /aw/... débat qu'ils n'ont pu clarifier (la notion de diphtongue n'étant point construite à cet âge !) mais qui prouve qu'ils sont déjà capables de percevoir des différences fines, même s'ils ne peuvent les caractériser : celle qui oppose /aw/ et /ɔ/ n'est pas si évidente ! Précisons que quelques enfants ont émis l'hypothèse que « *cela ressemble un peu à la prononciation des mots anglais...* » ce qui laisse à penser que la notion de diphtongue est en voie de construction...

1.3 Jeux de repérage de certaines caractéristiques écrites de quelques langues étrangères

Devant l'engouement provoqué chez les enfants par ces jeux de comparaison français/occitan/anglais, des ouvertures vers des langues étrangères ont été tentées, en relation avec les projets de la classe et les rencontres diverses d'étrangers, volontiers intéressés par le statut particulier de cette classe. Il va de soi, en effet, que les situations de jeux sur des textes écrits en langues étrangères ne sont point parachutées : elles sont toujours en relation avec les projets et événements de la classe : c'est ainsi que, après une visite d'Espagnols, parlant le castillan, qui avait suscité un vif intérêt pour cette langue étrangère ressemblant un peu à l'occitan, les enseignants ont proposé à la classe une comparaison entre une BD en occitan, lue auparavant et comprise sans problèmes, avec la même BD traduite en castillan. La consigne de travail était de faire toutes les remarques possibles sur les ressemblances et les différences entre les deux textes. Autre exemple, lorsque les enfants ont découvert, à propos d'un jeu apporté par un élève de la classe, que le mode d'emploi était rédigé en plusieurs langues, ce type de lecture est devenu une forme de jeux quasi rituel, où il s'agissait de formuler des hypothèses sur la nature des langues proposées, tout en précisant les indices qui permettent de les identifier : on a alors constaté que les enfants étaient capables d'identifier aisément un certain nombre de langues qu'ils n'ont point apprises, et ce, en s'appuyant sur des indices précis et assez rigoureux : l'allure des mots, le retour de certaines formes caractéristiques : la fréquence de la lettre «w», du groupe «th», des finales en «-ing» pour l'anglais ; certains mots sont même «reconnus», comme «the», «book» etc... ; l'allemand est identifié grâce à la longueur de ses mots, la fréquence de la lettre «z», les finales en «en» ; l'arabe, grâce à l'alphabet «très joli», selon la remarque de plusieurs élèves.... Ils ont commencé à chercher et à trouver des critères permettant de regrouper les langues en «familles» : c'est ainsi qu'ils ont pensé que l'italien, l'occitan, le castillan et le catalan appartiennent à une même famille, «sans doute, ont-ils suggéré, la même famille que le français». Très vite, ceci est devenu un jeu et le rite s'est installé dans la classe d'apporter des emballages divers, et de se les proposer mutuellement à la lecture, en cherchant toujours de nouvelles formes d'écriture révélant de nouvelles formes de langues. Comme des contacts avaient été pris parallèlement avec des étudiants japonais, la classe s'est lancée dans une exploration des signes japonais, des katakana et des kanjis, dont ils se sont amusés à repérer quelques exemples dans des coupures de presse apportées par les enseignants, affinant ainsi et leurs pouvoirs perceptifs et leur «œil linguistique» : ces signes ne sont pas facilement discernables pour un occidental ! Et surtout, se développe, ainsi chez ces enfants, la notion de détail linguistique pertinent, notion essentielle pour la construction du sens, en lecture comme à l'oral. Précisons, de plus, que cette exploration a été menée en occitan, avec apprentissage de certaines formules de conversation, aussitôt réinvesties dans leurs jeux et dans leurs cahiers. Une véritable «boulimie» de langues étrangères s'est installée dans la classe.

La participation de la classe au Festival International de Théâtre d'enfants avait provoqué une rencontre avec des enfants allemands qui leur ont appris une chanson.

Grün, grün, grün sind alle meine Kleider



1. Grün, grün, grün sind al - le mei - ne Klei - der, grün, grün, grün ist al - les, was ich hab.



Da - rum lieb ich al - les, was so grün ist, weil mein Schatz ein Jä - ger, Jä - ger ist.

Text: A. Junt

2. Weiß, weiß, weiß sind alle meine Kleider,
weiß, weiß, weiß ist alles, was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so weiß ist,
weil mein Schatz ein Müller, Müller ist.

3. Blau, blau, blau sind alle meine Kleider,
blau, blau, blau ist alles, was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so blau ist,
weil mein Schatz ein Färber, Färber ist.

4. Bunt, bunt, bunt sind alle meine Kleider,
bunt, bunt, bunt ist alles, was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so bunt ist,
weil mein Schatz ein Maler, Maler ist.

5. Schwarz, schwarz, schwarz sind alle meine Kleider,
schwarz, schwarz, schwarz ist alles, was ich hab.
Darum lieb ich alles, was so schwarz ist,
weil mein Schatz ein Schornsteinfeger, Schornsteinfeger ist.

A partir de là, et avec l'aide des enfants allemands et des enseignants, ils ont voulu noter toutes les formules et expressions allemandes, confrontées à leurs traductions en occitan et même en anglais, dont ils ont fait une sorte de lexique personnel à la classe, lexique français/occitan/allemand ; ce lexique leur a permis, après le retour des visiteurs dans leur pays, de leur écrire une carte d'amitié.

Sur le texte de la chanson, les enseignants ont alors proposé diverses activités de structuration, comme celles-ci :

1) Relever les lettres et les signes utilisés pour écrire l'allemand et qui n'existent ni en français ni en occitan.

Lettres différentes

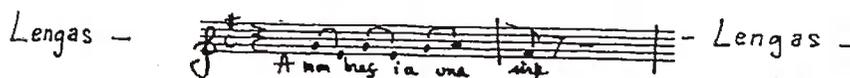
Signes sur les lettres

2) Chercher tous les adjectifs de couleur et donner leur traduction. Quelles remarques peut-on faire sur les familles de langues ?

En allemand	En français	En occitan	En anglais
weiss	blanc	blanc	white
schwarz	noir	negre	black
grün	vert	verd	green
blau	bleu	blau	blue
bunt	multicolore	de totas las colors	multicolour

Sur cet exemple très clair, les enfants n'ont eu aucune difficulté à repérer les liens entre occitan et français d'une part, et entre anglais et allemand d'autre part ; ils ont du reste noté que ces «familles» ne fonctionnent pas également pour tous les mots : peu de ressemblances entre «black» («qui ressemblerait plutôt au mot français «blanc», a fait remarquer un enfant...) et «schwartz», ou entre «bunt» et «multicolour»... donc pas de règles absolues ; il faut toujours vérifier. Ils ont aussi découvert que le mot n'existe pas toujours d'une langue à l'autre : l'allemand «bunt», n'a pas de traduction lexicale en occitan ; ce qui prouve que les mots ne désignent pas des choses qui seraient les mêmes pour tout le monde... Apprentissage de la relativité des constats, appropriation du «doute méthodique», constituant essentiel de la pensée scientifique, amorce de savoirs diachroniques sur les langues... On mesure aussi tout ce que cette situation peut suggérer de motivations possibles vers d'autres apprentissages, historiques, géographiques, sociologiques... Où l'on voit que de telles ouvertures, même si elles ne sont point exploitées sur le champ (à l'évidence !), peuvent être préparées très tôt et permettre de réunir le maximum de chances pour une réussite future des enfants.

Une situation intéressante a permis de mesurer jusqu'où les enfants pouvaient aller dans le repérage de caractéristiques linguistiques sur des textes en langues étrangères : à partir d'une chanson chantée en occitan «La Serp», une consigne leur a été proposée.



*Dans cette chanson
relève tous les noms fémi-
nins et leur déterminant
en occitan puis cherche
ces noms dans les différentes
traductions et place-les
dans le tableau.*

La serp

A mon braç i a una serp
De pel long coma una filha
Que de son còr plegadis
Tot mon sang entortorilha
A la calor de mon còr
I a un nis grand coma un òrt
E me vèn ras de la boca
Una fam barja de pomas

LE SERPENT

A mon bras il y a un serpent / Aux cheveux longs comme une fille / Qui de son corps
 s'enroule / Enlace tout mon sang / A la chaleur de mon cœur / Il y a un nid grand comme
 un jardin / Et me vient ras de la bouche / Une faim folle de pommes.

THE SNAKE

On my arm is a snake / With long hair like a girl / Which, with its supple body /
 Enwines all my blood / In the heat of my heart / There's a nest as big as a garden /
 And there comes filling my mouth / A mad hunger for apples.

LA SERPIENTE

En mi brazo hay una serpiente / Con el pelo largo como una chica, / Que con su
 cuerpo plegadizo / Mi sangre toda enreda — En el calor de mi corazón / Hay un
 nido grande como un huerto / Y me acude a la boca / Un hambre loco de manzanas .

DIE SCHLANGE

Ich habe eine Schlange um den Arm / Mit langem Haar, wie ein schlankes Mäd-
 chen, / Welches mit seinem biegsamen Leib, / Durch die Wärme meines Herzens, /
 Mein ganzes Blut umschlingt. / Es ist ein Nest, so gross wie ein Garten. / Ein
 ungläublicher Hunger für Äpfel / Quält mich bis in den Mund.

<i>Occitan</i>	<i>Castelhan</i>	<i>Francês</i>	<i>Inglês</i>	<i>Aleman</i>
<i>la sèrpe</i>				

Divers constats ont été effectués par les enfants :

* d'abord que le genre des noms n'est pas le même d'une langue à l'autre ; ainsi, on dit «*la serp*», en occitan et «*le serpent*» en français, ce qui prouve que le genre des noms ne dépend pas de l'objet qu'ils évoquent, mais du fonctionnement de la langue, constat capital pour la compréhension et donc la maîtrise de ce qu'est une langue. On peut se demander si un tel constat serait possible sans le concours de langues étrangères (on dit «*le serpent*», mais «*la vipère*»...) ; certes, des exemples comme ceux de la parenthèse pourraient permettre ce genre de remarques ; pourtant, il reste certain que, face à une seule langue, la distinction entre les choses évoquées par les mots et le fonctionnement de la langue est infiniment plus difficile : on peut toujours trouver des raisons inhérentes aux choses elles-mêmes, qui justifient les différences de traitement linguistique. Mais si la même réalité se trouve différemment traitée dans une langue et dans une autre, l'ambiguïté n'est plus possible. Ici, le constat est apparu presque de lui-même, et s'est imposé naturellement à tous les enfants de cette classe ;

* ensuite que la distinction de genre n'est pas une obligation absolue pour une langue : la langue anglaise ne fait pas cette distinction, du moins en ce qui concerne les marques : chez eux, elle se fait autrement. D'ailleurs, a fait remarquer un élève, «*les Anglais, ils se trompent tout le temps sur le féminin et le masculin quand ils parlent français...*»... A vrai dire, c'est surtout le cas des noms français qui, en anglais, sont du neutre, genre qui chez nous n'existe pas en tant que tel. Il faudrait que les enfants puissent affiner ici leurs constats ; c'est pourquoi, les instituteurs préparent actuellement des situations permettant de les amener à la découverte de la relativité de cette notion de genre en grammaire...

* ils ont remarqué également que l'allemand met une majuscule à tous les noms, et pas seulement, comme en français, aux noms propres. «*Comment on les reconnaît, alors, les noms propres en allemand ?*» a demandé un enfant. Il a été décidé de poser cette question, par écrit, aux amis allemands de l'instituteur. Une telle curiosité linguistique qui s'affirme ainsi et prend de l'audace peut être considérée comme un indicateur valable de sécurité linguistique.

D'autres activités d'analyse comparative, portant sur le fonctionnement grammatical des diverses langues considérées, ont été proposées aux enfants, sur la pertinence de l'ordre des mots dans la phrase, et particulièrement sur le fonctionnement des verbes (lieu, on le sait, des plus grandes difficultés en langue maternelle), les marques de leur infinitif, celles des personnes, la présence ou non de morphème de conjugaison : ainsi, les enfants ont-ils eu plus de facilité à comprendre que les mots français, comme «*je*», «*tu*», «*nous*», «*vous*», qui n'apparaissent pas dans toutes les langues, ne puissent être considérés comme des pronoms au même titre que «*il*» ou «*elle*» (qui, eux, remplacent effectivement un groupe nominal...), mais soient en fait, considérés comme des «*marques de personne*», marques traduites autrement par le castillan par exemple. Cette distinction a permis au passage de faire apparaître la différence «*personne/non personne*», qui est essentielle pour la compréhension du système verbal.

Se construisent ainsi progressivement des notions «*méta*» essentielles, et pourtant réputées difficiles dans leurs différences : celles de relations entre les mots

et celles de marques de ces relations, mais aussi notions de substituts, de pronoms, de personne du verbe, toutes notions dont la confusion semble bien aujourd'hui responsable de grosses difficultés chez les élèves. Il faut souligner que ces notions éclairent à la fois la variation des faits de langue, mais aussi les constantes, les régularités qui caractérisent toutes les langues : ainsi le fonctionnement des verbes, est apparu comme à la fois très différent d'une langue à l'autre, mais avec des caractéristiques communes à plusieurs langues ; en particulier, le fait que le verbe change de forme selon la personne : la variation n'est perceptible qu'à travers la découverte de régularités et d'invariants...

1.4 Jeux de repérage de certaines caractéristiques orales de ces langues étrangères

Parallèlement à ces recherches sur l'écrit, un travail de repérage oral est mené. Il faut bien voir que, en matière de langue étrangère, l'oral est nettement plus difficile que l'écrit, qui pouvant faire l'objet d'exploration visuelle, apparaît comme plus accessible. C'est pourquoi ce n'est point par l'oral que commence la familiarisation avec les langues étrangères. Mais il n'en reste pas moins qu'une langue est essentiellement parlée, et qu'un travail sur l'oral s'impose. Ce travail sur l'oral est proposé à partir de diverses cassettes enregistrées : celles du «*Coin Ecoute*»³, celles que publie Nathan, avec livrets de contes en castillan, italien, catalan, auxquelles viennent s'ajouter des cassettes venues de l'étranger, par l'intermédiaire des visiteurs de cette classe. Les enfants, interrogés sur ces situations affirment que «*c'est comme de la musique, quand on comprend pas, mais on peut deviner avec les intonations et ça, c'est amusant...*». De fait, ils se révèlent capables de repérer des caractéristiques intonatives, - et même de les imiter seuls, - de situer la place respective des accents toniques d'une langue à une autre, de souligner la récurrence de certains sons, notamment de ceux qui n'existent pas en français. On a pu constater que, chez les plus jeunes (CE1), ces situations de comparaison constituent une aide importante pour le repérage des phonèmes français, et de leur spécificité par rapport à ceux des autres langues : ainsi, la loi d'accent tonique en français, extrêmement difficile à faire découvrir, même à des adultes quand ils n'ont pas fait d'études dans ce domaine, a été formulée sans effort par ces enfants, dont on peut dire que leur «*écoute linguistique*» a été fortement affinée par ce bain de variations linguistiques.

1.5 Des situations de lecture/production de textes en langues diverses.

Un des constats qui s'imposent ici, c'est une réelle confiance langagière chez tous les enfants de cette classe, confiance qui les conduit à produire des textes sans aucune réticence, aussi bien dans des langues étrangères qu'en français : on en a vu un exemple avec les enfants allemands. Une situation de projet social illustre ce propos.

Une pratique très populaire dans la culture occitane est celle des concours de poèmes-énigmes, ouverts en général aux écoles primaires. En 1991, le concours proposé par le Conseil Régional Midi-Pyrénées et le Centre Régional d'Etudes Occitanes portait sur un poème de J.Pécout⁴.

*Ven de l'arbre
e
es pas un aucel
ven del cap
e
es pas un somi
es teu quand l'as
mas es pasmens de totes
se cala quand l'oblidas
e parla quand l'escotas
Qu'es aquo ?*

Les enfants ont compris sans difficulté le texte de ce poème ; et la recherche de la réponse a donné lieu à de vives discussions et pas mal de commentaires : pourquoi dire que le livre vient de l'arbre ? que signifie « *il parle quand tu l'écoutes ?* » Autant de questions qui ont permis une réflexion approfondie sur ce qu'est un livre, et quelles sont ses fonctions sociales et psychologiques.

Mais surtout, la production d'écrit qui a suivi leur a permis de découvrir un nouveau type d'écriture, l'élaboration d'une traduction d'un texte étranger : d'abord, que « traduire » est une activité nettement différente de « comprendre » : « *pour traduire, il faut que ce soit comme un poème, il faut que ça fasse le même effet qu'en occitan ; c'est pour ça qu'il faut chercher les mots qui font plus joli...* » En fait, traduire est une activité d'écriture en français, et non des moindres : il faut connaître les ressources du français, pour arriver à rendre les effets de la langue étrangère. Découverte essentielle qui les aidera fortement plus tard... Mais un autre intérêt est venu de ce que ce poème était traduit en diverses langues, déjà présentes sur la première page, autour de la question « *qu'est-ce que c'est ?* ».

(voir pp. 166 et 167)

<p style="text-align: center;">ITALIAN</p> <p style="text-align: center;">CHE COSÈ?</p> <p>Viene dall'albero e non è un uccello Viene dalla testa e non è un sogno E' tuo quando lo possiedi e tuttavia è di tutti Tace se la dimentichi e parla se lo ascolti</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">BRETON</p> <p style="text-align: center;">PETRA EO ?</p> <p>Dond a ra euz ar wezenn hogen n'eo ket eur wezenn Dond a ra euz ar prenn hogen n'eo ket eun huñvre Dit e vez pa vez ganez ha koulskoude eo d'an oll Tevel a ra pa zijonjez dioutañ ha komz a ra pa zelaouez anezañ</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">CATALAN</p> <p style="text-align: center;">QUE ÉS AIXÒ ?</p> <p>Ve de l'arbre i no és un ocell Ve del cap i no és un somni Es teu si el tens i tanmateix és de tothom Calla si l'oblides i parla si l'escoltes</p> <p>Responsa :</p>
<p style="text-align: center;">PER UNA AUTRA LENGA AL VOSTRE CAUSIR</p>	<p style="text-align: center;">PORTUGÊS</p> <p style="text-align: center;">O QUE É, A QUE É ?</p> <p>Vem da árvore e não é pássaro Vem da cabeça e não é um sonho É teu quando o possuis mas ele é de todos Cala-se quando tu o esqueces e fala se tu o escutas</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">CREÒL :</p> <p style="text-align: center;">TTIM... BOIS SECH</p> <p>Man pa zibié magré an soti an piébwá Min'm si ou pa sonjé mwen man ka féw sonjé Si ou pa sonjé mwen man ka pé Man taw mé man ta tout' moun' An'ni si ou kouté man ka palé</p> <p>Responsa :</p>
<p style="text-align: center;">MOORÉ</p> <p style="text-align: center;">YA BWÊ ?</p> <p>A yii tiisè la ka lil ye A yii zuugé la ka zamsg ye Fom n so fo sá n tar a</p> <p>la neba faá n so A pa tar gom ye fo sá n yiim a n goomde fo sá keligd a</p>	<p style="text-align: center;">ANGLÈS</p> <p style="text-align: center;">WHAT IS IT ?</p> <p>It comes from the tree and isn't a bird It comes from the head and isn't a dream It's yours when you own it however it belongs to everybody It is silent if you forget it and speaks if you listen to it</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">ARABE</p> <p style="text-align: center;">ما صو ؟</p> <p>يأتي من الشجرة لغير عصفور يأتي من العقل لغير حلم صديق إذا ملكته رغم أنهم للجميع يسكت عندما تنساه يتكلم حين تسمعه</p> <p>Responsa :</p>

Maitrise du français et familiarisation avec d'autres langues

<p style="text-align: center;">OCCITAN</p> <p style="text-align: center;">QU'ES AQUÒ ? QU'ES AQUÒ ?</p> <p>Ven de l'arbre e es pas un aucèl Ven del cap e es pas un sòmi Es teu quand l'as mas es pasmens de totes Se cala quand l'oblidas e parla quand l'escotas</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">JAPONÈS</p> <p style="text-align: center;">それ何</p> <p>木のてまきのはち 鳥はひない。 頭の中、てまきのはち 夢はひない それが何を 手にしている時何 夢は 何は 皆のてま。 それが何を 手にしている時何 夢は それが何を 手にしている時何 夢は</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">CABIL</p> <p style="text-align: center;">DECHOUDTH ?</p> <p>Yek'ed si essedjra Macci defroukh Yeked seg karrou Yella ara targuit Inek meyela ghoureK Ghas mden yek Yessousse m ara teisough Ad yehdar mas teslagh</p> <p>Responsa :</p>
<p style="text-align: center;">BASC</p> <p style="text-align: center;">ZER DA ?</p> <p>Zuhaitetik sortzen da bainan ez da zuh ai tza Burutik sortzen da bainan ez da amentsa Zurea da Ukaiten duzularik Baina hala ere denena da Ixiltzen da ahanzen Duzularik Eta mintzatzen entzuten duzularik</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">CASTELHAN</p> <p style="text-align: center;">¿ QUÈ ES ESO ?</p> <p>Del árbol viene y pájaro no es De la cabeza viene y sueño no es Es tuyo cuando lo posees sin embargo es de todos Calla si lo olvidas y habla si lo escuchas</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">POUR UNE AUTRE LANGUE DE VOTRE CHOIX</p>
<p style="text-align: center;">NEERLANDÈS</p> <p style="text-align: center;">WAT IS DAT ?</p> <p>Het komt nit de boom een is geen vogel Het komt nit het hoofd en is geen droom Het is van jou als je het bezit en toch is het van iedereen Het zwijgt als je het vergeet en spreekt als je eenaar luistert</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">ALEMAND</p> <p style="text-align: center;">WAS IST DAS ?</p> <p>Das kommt aus dem baum und ist kein vogel Das kommt aus dem kopf und ist kein traum Das ist dein wenn du es besitzt und doch gehört es allen Das ist stumm wenn du es vergisst und spricht wenn du ihm zuhörst</p> <p>Responsa :</p>	<p style="text-align: center;">CORSE</p> <p style="text-align: center;">CHI' SARA' ?</p> <p>Ghjunghje da l'arburi è acellu ùn hè Esce da u capu è sognu ùn hè Hè toiu quand'è tù l'ai Ma di nimu ùn hè S'è tù u lasci si stà mutu E' s'è tù u stai à sente Tandu si chi dice</p> <p>Responsa :</p>

L'exploration de toutes ces traductions a provoqué chez les enfants une intense jubilation et a donné lieu à des «projets adjacents» à la fois riches et diversifiés : recherches géographiques sur les pays qui parlent ces langues, consultation d'atlas, productions de cartes dans les dossiers «*lengas*», dossiers qui regroupent leurs activités en langues étrangères. Le domaine des poèmes-devinettes, a permis de découvrir Le Clézio et ses «*Sirandanes*», qui ont fait connaître la pratique des devinettes telle qu'elle existe dans l'île Maurice ; les enseignants ont apporté quelques extraits de ces *Sirandanes* à lire, et les enfants ont découvert une nouvelle langue, le créole, découverte qui a réveillé la curiosité linguistique des élèves : un groupe s'est empressé de fabriquer un petit glossaire de mots créoles, dont il a fait un petit poème ! Sans doute, ce dernier devait-il manquer de rigueur syntaxique... mais les enfants en avaient bien conscience et ont fait remarquer eux-mêmes qu'il faudrait demander leur avis à des gens du pays «pour qu'ils corrigent...» Surtout, ils ont eu envie d'écrire des poèmes-devinettes, en français et en occitan, poèmes produits par groupes et soumis à la sagacité des autres groupes, dont voici un exemple, en français et en occitan, publié ensuite dans le journal de la classe, «*Lo Pichon Occitan de Tolosa*» :

<p><i>Il est transpercé par le soleil Et étouffé par les brumes ; Jamais il ne s'arrête, mais ce n'est pas l'enfer ; Il met, le soir, sa longue robe d'étoiles, Et le matin, il met sa cape d'oiseaux... C'est quoi ? C'est quoi ?^s</i></p>	<p><i>Lo soleilh lo trauca Las brumas l'estofan ; Jamai non s'arresta, Mas es pas l'infern ; La ser, bota sa longa rauba d'estelas, E lo maitin bota sa capa d'aucels... Qu'es aquo ? Qu'es aquo ?</i></p>
--	--

A côté de ces productions en situation de projets sociaux, les enseignants ont proposé, comme toujours, des activités de structuration. L'exemple qui suit porte sur le lexique, comparé à travers dix langues ; le tableau a été élaboré par le groupe des plus grands de la classe.

occitan	arbre	auçil	cap	sòmi	libre
italian	albero	uccello	testa	sogna	
catalan	arbre	ocell	cap	semai	
portugués	árvore	pássaro	cabeça	sogna	
castilhan	árbol	pájaro	cabeça	sueño	
creól	piebwa	sibié	ka pé	sonjë	
còrse	arvuri	àcellu	capu	sognu	
inglès	tree	bird	head	dream	book
neerlandés	boom	vogel	hoofd	droom	
alèmand	baum	vogel	kopf	traum	

2 - QUELLES RETOMBÉES SUR LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS ?

Elles sont visibles à divers niveaux :

* D'une part, celles qui ont déjà été évoquées, notamment sur les conduites méta-langagières et méta-linguistiques des enfants, conduites qui favorisent la construction de savoirs effectifs sur ce qu'est une langue, sur l'arbitraire du signe linguistique, sur l'arbitraire de la combinatoire et des règles de fonctionnement syntaxique et lexical. Dans cette classe, la grammaire est une activité non seulement admise, mais sollicitée et comprise : « *C'est amusant de voir comment ça marche dans une langue étrangère...* » ont dit plusieurs enfants lors d'une régulation.

* D'autre part, on observe une attitude beaucoup plus ouverte face à la prononciation et aux accents du français : l'écoute de cassettes en français régionaux ou étrangers (Francophonie), ne provoque ni moqueries, ni étonnement, mais des comportements spontanés d'analyse fine des différences avec nos propres habitudes. On peut formuler l'hypothèse qu'il y a là une nette ouverture contre tous les dangers de l'intégrisme linguistique, et l'intolérance en tous domaines... Où l'on voit que l'étude de la langue n'est pas seulement au coeur de la maîtrise du français, mais bien au coeur de l'éducation tout entière.

* Mais les retombées les plus nettes sont certainement dans les situations de lecture et de production de textes : les enfants ont acquis des comportements de lecture efficace, jamais arrêtés par ce qu'ils ne connaissent pas, mais toujours prêts à raisonner, à chercher des indices, sans jamais se fier à leurs premières interprétations. Ils savent utiliser le péritexte, les données pragmatiques, (celles de la situation de communication), pour formuler des hypothèses d'ensemble, qu'ils cherchent ensuite à valider soit par une lecture linéaire, quand ils connaissent la langue, en français et en occitan, soit par des informations auprès des personnes compétentes : on peut dire qu'ils ont acquis un comportement de lecteur adulte. Et le caractère hétérogène du groupe favorise encore cette acquisition chez les plus jeunes.

Ils ont découvert aussi le plaisir de traduire, activité purement «langue maternelle», nettement distincte de celle de comprendre et de la production d'écrits sociaux ou de plaisir. Mais surtout, ils manifestent un élan vers la production d'écrits tout à fait intéressant et qui donne lieu à des réalisations fort réjouissantes.

Un exemple de ce plaisir d'écrire nous est fourni par la production d'un groupe du CM, au moment du Carnaval, lorsqu'il a fallu produire des textes poétiques pour le numéro spécial «Carnaval» du journal de la classe. L'objectif du groupe étant d'écrire un poème sur le Carnaval, un des groupes a réinvesti à sa façon le poème de V.Hugo étudié précédemment en relation avec le cours d'histoire sur la chute de Napoléon... Cela a donné un résultat assez savoureux dont voici le début :

*Il brûlait. Il était vaincu par notre conquête.
Pour la centième fois on lui brûlait la tête.
Sombre jour de sa faute ! Carnaval partait lentement,
Laissant derrière lui sa carcasse fumante,
Il brûlait. L'âpre feu montait en avalanche.
Après un brasier rouge, un autre brasier rouge. (...)*

On peut objecter peut-être que des classes vivant des situations d'écriture en français, sans familiarisation avec des langues étrangères, pourraient aboutir à des productions aussi réussies, mais il est important de souligner qu'on observe ici le produit d'un réinvestissement spontané d'apprentissages effectués dans d'autres domaines sans que l'enseignant ait sollicité directement ce réinvestissement. De plus, il s'agit de l'utilisation à la fois spontanée et intelligente des savoirs relatifs à la variation des types de textes et de discours, variation fortement éclairée par les comparaisons de langues différentes. Les situations sociales et ludiques de confrontation ont permis la construction de savoirs, ici réinvestis autrement, sur le fonctionnement des discours en situations diverses. Or, savoir réutiliser spontanément des savoirs acquis dans des situations autres que celles de l'apprentissage, constitue, on le sait, un indicateur majeur de maîtrise des savoirs acquis.

On peut aussi craindre que ce plaisir d'écrire, si fortement manifesté, ne prenne parfois des allures un peu téméraires, non dépourvues de dangers... Mais, il suffit peut-être d'apprendre à le gérer, et puis, qui viendrait se plaindre que la mariée soit trop belle ?

CONCLUSION

Donc un double constat : d'une part, l'existence, chez ces enfants, d'une curiosité linguistique, et d'un incontestable goût pour les langues en général, leurs différences, leurs caractéristiques, lesquelles, loin d'être considérées comme des difficultés rebutantes, sont au contraire reçues comme de sources de jeux, de recherches, de découvertes passionnantes et toujours renouvelées ; d'autre part, on observe une grande confiance en leurs possibilités linguistiques, des audaces d'écriture et de lecture, une sûreté de repérage, dont on ne peut nier qu'elles sont parties intégrantes d'un sentiment de sécurité linguistique extrêmement positif. Sans doute, ces constats peuvent-ils paraître quelque peu idylliques, et redevables surtout aux milieux familiaux relativement favorisés de ce quartier centre ville de Toulouse, et il n'est pas question ici de le nier : le militantisme même des parents est un aspect favorisant les apprentissages et la réussite scolaire ; de plus, l'absence complète de situations diglossiques⁶ est de nature à conforter ce sentiment de sécurité linguistique. Mais on a observé aussi que les enfants qui sont arrivés en difficulté scolaire, ont considérablement progressé tout au long des quatre années de leur présence dans cette classe : seuls ont eu du mal à remonter ceux qui y sont venus seulement en CM. On peut donc formuler l'hypothèse que ce type de travail pourrait être de nature à transformer les situations diglossiques, inévitables chez la plupart des enfants migrants et des enfants défavorisés en général, français ou non, en bi- ou pluri-linguisme positif, à l'égal de celui qui fonctionne ici ; on peut certainement faire disparaître les conséquences traumatisantes de l'opposition entre la langue dominante de l'école et la leur, dominée, si on situe cette différence de statut social dans la diversité des langues parlées, qu'elles soient nationales ou régionales. C'est au cœur de cette diversité que les inégalités de jugements sociaux ont une petite chance de s'émousser, par la mise en relation et la compréhension des différences : où l'on perçoit le rôle effectivement libérant des savoirs d'ordre métalinguistique et de la grammaire, quand elle est conçue autrement ; ceci est d'autant plus vrai que, si les statuts sociaux sont différents, les statuts linguistiques, eux, sont les mêmes.

On peut ainsi penser qu'à l'aube d'une société nécessairement pluri-lingue, l'expérience mériterait d'être tentée dans toutes les classes et le plus tôt possible.

NOTES

- 1 Classe de Maryse Enjalbert et Didier Agar.
- 2 C'est ainsi que des tout-petits affirment «*je suivrai bien sage*», appliquant une règle construite à partir des couples: «*je chante/je chanterai; je crois/je croirai*» etc... règle qui donne, si on l'applique, * «*je suis/je suivrai*»
- 3 Editions SEDRAP Toulouse.
- 4 Que l'on peut traduire ainsi: «Il vient de l'arbre, mais ce n'est pas un oiseau; il vient de la tête, mais ce n'est pas un songe; il est tien quand tu le possèdes, mais il est pourtant à tous; il se tait quand tu l'oublies et il parle quand tu l'écoutes; qu'est ce que c'est?»
- 5 Le lecteur a deviné, je pense, qu'il s'agit du ciel...
- 6 On appelle «*diglossique*», une situation bilingue dans laquelle une des deux langues est de statut socio-politique inférieur (définition du Larousse de Linguistique)

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- E. CHARMEUX, (1988) : «L'occitan, une chance de réussite pour tous», dans *LA CLAU DE L'ESCOLA*, n°1, 1988, Toulouse, Bulletin de pédagogie de l'occitan.
- E. CHARMEUX, (1989) : «La présence précoce des langues régionales à l'école : une chance de réussite pour tous les enfants», dans *LANGUES ET REGIONS EN EUROPE*, 3èmes Rencontres nationales de la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public, Albi, Octobre 1989.
- E. CHARMEUX, (1987) : «Construire la notion de variation dès les premiers apprentissages», dans *REPERES* n°71, INRP.
- M. CLARY et S. FABRE, (1983) : «Un exemple de prise en compte des différences ; une UF d'environnement culturel régional», dans *REPERES* n°61 INRP.
- S. FABRE, (1985) : *Approche de la représentation que les enfants se font de la langue régionale* dans *REPERES* n° 67, INRP.
- E. FERREIRO, (1979) : «La découverte du système de l'écriture par l'enfant» dans *REPERES* n° 56, INRP, Paris.
- J.B. MARCELLESI, (1983) : «Langues de France» dans *REPERES* n°61, INRP.
- H. ROMIAN, J. TREIGNIER, (1985) : «Quel(s) traitement(s) pédagogique(s) de la variation des normes langagières ?» dans *REPERES*, n° 67, INRP.
- J. TREIGNIER, (1987) : «Quels savoirs mobilisés et construits par l'action didactique à l'école maternelle ?» dans *REPERES*, n°71, INRP.
- J. TREIGNIER, (1989) : «Vers un traitement didactique de la variation langagière», dans H. Romian et alii : *Didactique du français et Recherche-Action*, INRP coll., Rapport de Recherche, 1989 n°2, pp. 39 à 79.
- J. TREIGNIER et coll, (1989) : «Didactisation de la variation langagière» dans *REPERES* n° 78, INRP.