

# APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ET FRANÇAIS : POUR UNE DIALECTIQUE MÉTALINGUISTIQUE PERTINENTE DÈS LE CYCLE 3

Line AUDIN, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS -  
université Lyon 2 - INRP

---

**Résumé :** L'article s'appuie sur une recherche INRP portant sur les débuts de l'apprentissage de l'anglais en cycle 3 (1998-2003) qui s'inscrivait dans le contexte institutionnel des opérations mises en place par le ministère visant l'introduction des langues vivantes à l'école primaire.

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle, en dépit des méthodologies communicatives très répandues en cycle 3, l'apprentissage d'une LE à l'école ne relève pas de l'activité naturelle. L'apprenant est confronté à des obstacles liés, pour la plupart, à l'écart entre le fonctionnement du français et celui de la langue étrangère. Ces obstacles ne sont pas traités en tant que tels, ce qui explique en partie la rupture entre le CM2 et la 6<sup>e</sup>.

À partir d'une réflexion sur la nature de ces obstacles, nous avons élaboré et expérimenté des démarches pédagogiques spécifiques où la réflexion métalinguistique sur le fonctionnement du français joue un rôle essentiel dans la structuration des connaissances dans la langue étrangère. Nous en proposons une illustration pour l'anglais.

---

## INTRODUCTION

Au cours de cette dernière décennie, les langues vivantes étrangères (LE) ont fait une entrée officielle et médiatisée à l'école primaire. Grâce à ce contexte institutionnel particulièrement favorable, l'INRP a développé un domaine de recherche qui lui était déjà familier : celui des débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. L'équipe de didactique des langues a notamment assuré un suivi des différents dispositifs qui se sont succédés depuis 1994. Conduites en toute indépendance, les recherches de l'INRP avaient pour objet de compléter les informations de type quantitatif et statistique recueillies par le ministère de tutelle. Nous rendons compte ici des travaux les plus récents (1998-2003), qui ont porté sur l'enseignement d'une LE en cycle 3 (8-11 ans).

Les bilans publiés, tant en France qu'à l'étranger, mettent en lumière le caractère paradoxal des effets d'un enseignement pré-secondaire. En France, alors que le nombre d'élèves ayant bénéficié d'un enseignement de langue étrangère avant le collège ne cesse de croître, la continuité entre le CM2 et la 6<sup>e</sup> reste problématique et il est manifeste qu'à l'heure actuelle, l'élève de 6<sup>e</sup> redémarre, plutôt qu'il ne poursuit son apprentissage de la langue vivante.

Ainsi, malgré la volonté institutionnelle vigoureuse et clairement affirmée d'accroître l'efficacité de l'enseignement des langues, malgré l'incontestable prestige qui auréole celles-ci, malgré les espoirs souvent démesurés des parents, l'avancement de l'âge d'apprentissage ne se traduit toujours pas par une amélioration notable du niveau de langue au collège. L'enthousiasme et l'optimisme des enseignants du primaire qui ont accepté de se lancer dans l'aventure s'érode peu à peu pour faire place au doute. Pourquoi tous les moyens mis en œuvre (formation accrue, matériaux pédagogiques de qualité, implication des enseignants, ...) donnent-ils si peu de résultats ?

Ces constats répétés, irritants dans leur stabilité, nous ont amenés à nous interroger sur les spécificités d'un enseignement de LE à ce stade : quel statut, quel rôle, quelles finalités, sont assignés à la discipline langue vivante ? Quelle place lui est réservée par rapport aux autres disciplines, quelles relations entretient-elle avec le français, langue de l'école ?

## **1. LA LANGUE ÉTRANGÈRE, DISCIPLINE À PART ENTIÈRE OU SIMPLEMENT... À PART ?**

Désormais discipline à part entière de l'école primaire, la langue étrangère n'en reste pas moins une discipline à part ; contrairement à d'autres « matières » de l'école qui s'appuient sur des savoirs, la langue étrangère se fonde sur une pratique sociale de référence : la langue utilisée par des autochtones en milieu naturel, comme moyen d'expression, véhicule de culture et outil de communication. En cela, elle se rapproche davantage de disciplines comme l'EPS, la musique, dont les activités en classe sont fondées sur des pratiques qui existent à l'extérieur de l'école.

Cet ancrage spécifique de la discipline dans une pratique sociale n'est pas sans conséquence sur les choix institutionnels qui ont présidé à l'introduction des LE à l'école primaire. Au-delà de leurs caractères spécifiques, les dispositifs ministériels successifs reposent tous sur le même double postulat : pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères, il convient, d'une part, de commencer le plus tôt possible et, d'autre part, d'adopter des stratégies d'enseignement qui jouent sur la simulation d'un milieu naturel utilisant la langue dont on vise l'apprentissage. Les contenus d'enseignement qui en découlent, inspirés du *Cadre commun de référence* du Conseil de l'Europe, ne sont donc pas organisés à partir d'un découpage linguistique de la langue, mais à partir de compétences de communication à acquérir. La langue étrangère de l'école doit servir à communiquer, puisque c'est en communiquant qu'on apprend à parler. Dans une visée essentiellement pragmatique, elle se suffit à elle-même.

De fait, l'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement en cycle 3 révèlent l'absence totale d'interactions visibles et volontaires entre la langue de l'école et la langue étrangère.

## 2. LA SÉQUENCE DE LANGUE ÉTRANGÈRE EN CYCLE 3

### 2.1. Un îlot où la langue de l'école n'a pas vraiment droit de cité

Fidèle à ces principes, la séance de langue étrangère en cycle 3 repose sur la simulation d'un environnement de vie où se parle une autre langue. L'enseignant crée des situations proches des situations d'acquisition naturelle où seule la langue étrangère est utilisée. L'élève placé dans ces conditions est censé acquérir cette langue rapidement, naturellement, sans difficulté, et l'utiliser de façon spontanée. Durant ces parenthèses ludiques, la classe devient un lieu préservé où le français n'a plus cours, un espace où s'échangent inlassablement, telles des formules magiques, questions et réponses (*My name is ..., I am ten, What's your nationality ?*), où résonnent chants et comptines du patrimoine culturel, où se jouent des parties enthousiastes de « Jacques a dit », de loto ou de « Bingo »...

Les stratégies d'enseignement recourent quasi-exclusivement à la langue étrangère, elles s'appuient en grande partie sur des activités dites communicatives dans des situations simulées. La séance de langue étrangère est un îlot qui proscribit tout enseignement explicite, qui laisse peu de place aux démarches réflexives s'appuyant sur le français, où l'écrit est réduit au strict minimum, et où, le plus souvent, les élèves, pris au jeu, ne soupçonnent même pas qu'ils sont en situation d'apprentissage. Tout compte fait, la traditionnelle méfiance, voire ignorance — au sens anglais du terme<sup>1</sup> qui renvoie plus à une action délibérée qu'à un état — à l'égard du français, fortement implantée dans la culture des enseignants de langue étrangère du secondaire, se retrouve chez les enseignants du primaire.

### 2.2. Où plaisir et motivation ne vont pas forcément de pair avec apprentissage

Ces méthodologies communicatives, malgré le consensus qui les entoure, n'ont pourtant pas les effets escomptés sur l'apprentissage de la langue étrangère dans le cadre scolaire (il en serait autrement en immersion réelle en pays étranger). La recherche menée à l'INRP sur l'introduction d'une langue étrangère en cycle 3 (Audin, 1999) a mis en lumière les facteurs négatifs qui pèsent sur ce type d'apprentissage : durée très limitée de l'exposition à la langue étrangère (en général deux séances par semaine de 45 minutes en cycle 3), cadre collectif, absence d'enjeux importants, implication affective limitée... Les observations conduites dans les classes ont mis au jour l'absence d'acquis significatifs, en dépit de résultats très positifs en termes de motivation et d'attitude face à la langue étrangère. L'essentiel des prises de parole des élèves relève de la répétition. Les acquis langagiers des élèves restent limités, juxtaposés et très approximatifs. Ce sont essentiellement des mots (noms, adjectifs) qui peuvent être regroupés par rubriques (couleurs, animaux, nourriture, nombre...) et des expressions apprises en bloc dans le cadre de situations de classes souvent ritualisées (donner son âge, sa nationalité ou la demander au camarade, dire le temps qu'il fait, dire qu'on aime les bonbons, qu'on a deux sœurs...).

---

1. *To ignore* : ne tenir aucun compte de, passer sous silence.

### 2.3. Une évaluation révélatrice

Ces acquis, dont la pertinence dans une visée communicationnelle n'est pas contestable, ne servent pourtant pas, tels quels, au développement de la capacité à comprendre et à produire des énoncés nouveaux. Aussi, pour aller plus loin dans l'analyse et saisir les facteurs en cause, un outil de recherche était nécessaire : une « évaluation » spécifique a donc été élaborée à l'INRP pour l'anglais. Destinée aux élèves de CM2 et de 6<sup>e</sup>, elle ne visait pas à tester directement un niveau de compétences communicationnelles (maîtrise de la compréhension...) ou de connaissances lexicales ou grammaticales, mais plutôt à repérer les traces des opérations mentales (implicites) nécessaires à la mise en œuvre de toute activité langagière<sup>2</sup> : capacité à segmenter un énoncé entendu pour en identifier les mots, et au-delà, à les mémoriser ; capacité à repérer des éléments autres que lexicaux (qui en anglais sont presque toujours non accentués) ; capacité à repérer le mode d'adresse, à repérer de qui, de quoi l'on parle (identification du sujet grammatical), à différencier l'unique du multiple...(Audin, 2003b).

Ces compétences, considérées comme allant de soi, ne font pas l'objet d'un enseignement particulier. Or, comme on pouvait s'y attendre, sur ce type de compétences, le taux de réussite est faible dans l'ensemble (inférieur à 40 % tous niveaux et items confondus). Les points qui ont posé le plus de problèmes tournent autour de la question de la référence (de qui, de quoi on parle) et de l'identification d'un élément à l'intérieur d'une phrase. Privés de repères stables dans la langue étrangère, les élèves n'ont aucune stratégie pour résoudre les questions posées sur des énoncés connus. *A fortiori* lorsqu'il s'agit d'un énoncé entendu pour la première fois : même si tous les éléments de cet énoncé ont été rencontrés dans d'autres énoncés, les élèves ne semblent disposer d'aucun moyen pour les identifier et tirer parti de cet acquis pour comprendre le sens d'un énoncé nouveau (Audin, 2003a). Il y a bien là matière à réflexion pour nous, enseignants.

### 2.4. Où l'on s'en remet au caractère naturel de notre accès au langage

En fait, pour devenir objet d'enseignement, la langue étrangère est réorganisée en un répertoire de lexique et de compétences et sous-compétences de communication où chaque unité (mot ou bloc lexicalisé) a sa référence précise dans une situation de la vie quotidienne. Mais comment stocker en mémoire toutes les phrases rencontrées ? *A fortiori* comment passer de ce répertoire fini à l'infini de toutes les phrases potentielles ? Qu'il s'agisse de LM ou de LE, communiquer, c'est-à-dire comprendre et produire des énoncés nouveaux, personnels, nécessite certes des compétences pragmatiques, mais d'abord des capacités de traitement linguistique des données de base. Comprendre et parler une langue suppose des connaissances phonologiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques.

En LM, nous mettons sans cesse en œuvre des opérations complexes sans toutefois en avoir conscience car les processus de compréhension et de production sont hautement automatisés (Segui, 2000). En langue étrangère, en milieu non

---

2. Toutes les phrases proposées oralement dans cette « évaluation » respectaient les contenus du référentiel CM2, cf. BO n° 40 du 11 nov. 1999.

scolaire, quand il s'agit d'une immersion réelle, l'apprenant met en œuvre, de manière inconsciente, des processus de structuration des données linguistiques qu'il reçoit à partir des situations de communication naturelle : cette structuration est rendue possible par l'activité intense de l'apprenant, son implication et le volume très important du temps d'exposition à la langue.

En revanche, pour les raisons évoquées précédemment, il n'en est pas de même à l'école.

## 2.5. Où l'approche communicative trouve ses limites

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre à l'école primaire privilégient des activités très simples, où le contexte est univoque et suggère donc le sens. Elles reposent donc sur son appréhension globale et immédiate, de façon à éviter tout recours explicite au français. Lorsque l'élève entend un énoncé en langue étrangère, sa tâche consiste à en comprendre le sens en mettant directement ce qu'il entend en relation avec la fonction de communication visée par l'enseignant. Pour l'élève, l'énoncé oral *I'm French* est associé à une fonction unique : « dire sa nationalité ». Pour autant, en dehors de l'adjectif *French*, dont la forme phonique est aisément identifiable, aura-t-il repéré dans ce bloc qu'il a appris à reconnaître et à produire, les autres éléments significatifs, porteurs de sens ? Sait-il seulement combien de mots il a entendus ou prononcés ? A-t-il repéré les frontières des mots entendus ? Sait-il qu'il en est un parmi eux particulièrement utile puisqu'il lui permet de parler de lui-même, le marqueur /ai/ (I) ? L'a-t-il identifié ? Saura-t-il s'en servir en d'autres occasions ?

Ces opérations de segmentation et d'identification sont essentielles. En LM elles se mettent en place très tôt, au cours du développement du langage chez le tout jeune enfant. En langue étrangère, en début d'apprentissage, compte tenu du peu d'occasions que l'élève a d'être confronté à la langue, compte tenu aussi du peu d'écrit auquel l'élève est soumis, elles ne peuvent se produire spontanément. Pourtant, on fait comme si la structuration indispensable à l'apprentissage s'opérait naturellement, à force de pratique. Il n'en est rien. Absentes des programmes, ne faisant l'objet d'aucun traitement didactique spécifique, ces connaissances, nécessaires à la mise en œuvre d'opérations complexes, restent dans l'implicite et font cruellement défaut.

En dépit de leur apparente simplicité, les tout premiers savoir-faire proposés dans le cadre d'approches communicatives, relèvent de phénomènes linguistiques extrêmement complexes au regard d'une analyse linguistique classique. Comment, dans ces conditions, dépasser le stade de la répétition de phrases apprises globalement, comment amener les élèves à « créer de l'unique », à comprendre de l'inattendu, voire de « l'inouï »<sup>3</sup> ? Comment les aider à comprendre et à produire des énoncés authentiques nouveaux, même très simples, mais qui correspondent à une véritable intention de signifier ? Dès lors que l'on quitte le terrain rassurant de la répétition pour s'aventurer du côté de l'expression personnelle, dès que l'on place les enfants en position de fabriquer des énoncés nouveaux, bien souvent ils sont désemparés. Ils ne parviennent pas à effectuer seuls les opérations cognitives et linguistiques indispensables à la construction de ces énoncés.

---

3. Au sens premier du terme : qui n'a jamais été ouï (entendu).

Ils sont confrontés, dès les débuts de l'apprentissage, à des obstacles récurrents, munis des structures du français comme seuls repères.

### **3. LANGUE ÉTRANGÈRE ET FRANÇAIS : UNE COMPLÉMENTARITÉ NÉCESSAIRE**

#### **3.1. Influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère**

Tous les travaux récents portant sur l'apprentissage d'une LE (Odlin, 1990) s'accordent sur la question si controversée des rapports entre langue maternelle et langue étrangère. Il semble indéniable maintenant que, notamment dans les efforts d'expression à titre personnel, la langue maternelle est vraiment le seul élément de repérage dont le débutant dispose et qu'elle joue un rôle essentiel. Quand un enfant (ou, plus généralement, un débutant, quel que soit son âge) veut dire quelque chose qu'il n'a pas mémorisé globalement, c'est à dire construire un énoncé personnel, c'est presque toujours la structure du français, qui au-delà de la transposition lexicale (mot à mot le plus souvent), lui sert de guide.

Déjà en 1978, P. Corder s'insurgeait contre un enseignement de LE qui ne prenne pas en compte les compétences langagières acquises grâce à la LM. Selon le degré de proximité ou d'éloignement entre LE et LM de l'apprenant, l'appropriation de tel ou tel contenu linguistique de la langue étrangère sera plus ou moins facilitée. Hawkins (1998) a constaté que dans un même groupe d'élèves de langue maternelle différente, apprenants hispanophones et anglophones ne réagissaient de la même façon lorsqu'il s'agissait d'appréhender la catégorie du genre en français : les premiers s'attendaient à ce que les noms communs aient un genre masculin ou féminin et à ce qu'adjectifs et pronoms s'accordent avec le nom (comme c'est le cas pour l'espagnol). En revanche, les apprenants anglophones étaient totalement déconcertés du fait de la catégorisation différente de l'anglais et de l'absence de marques d'accord.

Ces observations recourent d'autres travaux conduits dans ce domaine (Harley, 1990) qui attestent de la place incontournable de la langue maternelle, même dans le cas d'une pratique régulière de la langue étrangère. En outre, tous ces travaux s'accordent sur le fait que le degré de maîtrise métalinguistique conditionne l'apprentissage des langues étrangères.

#### **3.2. Une démarche pédagogique alliant français et langue étrangère**

Dans les années 88-90, une recherche propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère en cycle 3 (Luc, 1992a), conduite à l'INRP avait montré que ce qui fait souvent défaut à l'élève débutant, c'est une représentation juste du fonctionnement de la langue étrangère dans sa spécificité par rapport à celui de la langue maternelle. Les conclusions soulignaient la nécessité pour l'enseignement d'une armature conceptuelle qui traite de la relation entre les deux langues. Dans cette perspective, la langue maternelle, loin d'être bannie, est alors considérée comme un élément positif pour l'apprentissage de la langue étrangère : la connais-

sance que l'on possède du fonctionnement de sa propre langue peut faciliter l'apprentissage de la langue étrangère.

La recherche avait donné lieu à une expérimentation en grandeur nature, deux années de suite, incluant à chaque fois environ 240 élèves de CM répartis dans neuf classes différentes. Les langues choisies étaient alors l'anglais et l'allemand. Cette expérimentation, qui a mis en lumière les possibilités réelles d'élèves de 9 ou 10 ans, a débouché sur un constat de faisabilité et d'efficacité de la démarche préconisée. En dépit de leur âge, ces élèves « tout venant » adoptaient volontiers - moyennant une méthodologie appropriée - une attitude réflexive et en acceptaient les exigences de rigueur parce qu'elles les munissent de véritables clés pour une pratique réussie de la langue, si modeste soit-elle à ce stade.

### 3.3. De l'intérêt d'une telle démarche aujourd'hui

Aujourd'hui, l'absence d'acquis effectifs à la fin du cycle 3, la difficulté à construire de nouveaux apprentissages en 6<sup>e</sup> à partir des acquis du primaire, nous a conduits à reprendre, poursuivre et affiner ces travaux pour l'anglais.

Les données fournies par les observations de classes en CM2 montrent la difficulté pour les élèves à produire un énoncé complet, même lorsqu'il s'agit simplement de le répéter :

M : *The pig is green*

E : *The pig is green*

M : *The whale is white*

E : *The whale is white*

M : *The cat is brown*

E : *The cat is brown*

Le maître montre un animal et une couleur et demande alors aux élèves de réagir. Les élèves lancent des mots au hasard

E : *butterfly ... black ... the giraffe black*

M : *personne n'a gagné !*

L'« évaluation » de recherche a confirmé que les élèves ne maîtrisent pas les éléments linguistiques indispensables à la construction et à la compréhension d'un énoncé simple en langue étrangère. Ainsi, *Today, I'm happy!* a été interprété par de bon nombre d'élèves de cycle 3 comme un énoncé signifiant *Joyeux anniversaire !* : privés de tout repère linguistique (marqueurs morpho-syntaxiques, place des mots dans l'énoncé), les élèves se raccrochent à des indices lexicaux (noms, adjectifs connus). En fait, tout se passe comme si les seuls repères stables dont ils disposent dans la langue étrangère sont les énoncés appris globalement et reliés à une fonction de communication précise. Dans l'exemple cité, l'erreur est d'autant plus surprenante que l'organisation syntaxique de l'énoncé en anglais correspond à celle du français : même nombre de mots, même ordre.

Mais, dans la plupart des cas, en particulier lors des rares occasions où les élèves produisent des énoncés sans modèle préalable, les erreurs tiennent à l'écart entre le fonctionnement du français et celui de l'anglais. L'énoncé produit est calqué sur la structure du français :

E : *\*It's a pig pink*

E : *\*You me love ?*

### 3.4. Propositions d'intervention didactique

Il nous a donc paru nécessaire de répertorier minutieusement les points qui, dès le début de l'apprentissage, résistent aux seules approches de type communicatif et constituent de ce fait des obstacles avérés, que la pratique seule ne permet pas de surmonter. Parmi les faits de langue ainsi répertoriés, nous avons en particulier travaillé (ou re-travaillé), sur les pronoms personnels de 3<sup>e</sup> personne et la catégorie du genre, le questionnement, la localisation, la détermination nominale, « être » et « avoir », les deux présents, la prononciation de l'anglais, ... (Audin, 2004).

Source d'échec, de retard ou de confusion dans l'apprentissage, ces contenus nécessitent un traitement didactique spécifique qui repose sur une démarche pédagogique rigoureuse. Nous nous proposons maintenant de la développer sur un exemple précis.

## 4. TO BE OR NOT TO BE ? ÊTRE OU AVOIR, UN CHOIX RISQUÉ

Le travail proposé ci-dessous vise très concrètement à éviter aux élèves de se tromper dans les cas où l'anglais exige *be* alors que pour exprimer la même idée, le français requiert « avoir ». L'objectif est de faire découvrir aux élèves que « être » et « avoir » entretiennent des relations privilégiées, à l'intérieur d'une même langue (français), mais aussi de langue à langue (français, anglais, allemand). Ces deux verbes expriment un état même si seul le verbe être a droit à l'appellation officielle.

### 4.1. Délimitation de l'obstacle

Le simple parcours des manuels d'anglais de CM les plus couramment utilisés témoigne de la très grande fréquence du verbe « être » dans les énoncés proposés aux élèves. Ceux-ci sont aisément mémorisés tels quels, mais la difficulté apparaît au bout d'un certain temps, dès lors qu'il s'agit de produire des énoncés de structure analogue, mais avec des sujets différents. Malgré un entraînement intensif dans la langue étrangère, le choix opéré par l'élève dans cette situation nouvelle de production, reste la plupart du temps dicté par le français. Si le français utilise le verbe « être », son équivalent anglais *be* est naturellement utilisé par l'élève ; si au contraire, le français utilise le verbe « avoir » là où l'anglais exige *be*, l'élève, lâché hors du cadre sécurisant de la situation initiale d'apprentissage (dialogue de la leçon, *pair-work* guidé, réponse à une question), a beaucoup de mal à retrouver la structure appropriée dans la langue étrangère : du coup réapparaissent les seuls repères qui lui sont familiers, ceux de sa langue maternelle. Ainsi, on a beau faire pratiquer l'expression de l'âge en anglais,

*How old are you?*

*I'm 10*

on se rend compte incidemment, à l'occasion d'un essai de production personnelle, que l'élève n'a aucun moyen de faire le rapprochement entre ce qu'il sait pro-

duire sans erreur lorsque la situation correspond exactement à celle du modèle initial et ce dont il a besoin pour produire sa phrase. Tel élève, voulant donner l'âge de son père, commence vaillamment son énoncé :

E : *My father....* puis s'interrompt et déclare *mais on n'a pas appris à dire « avoir »...*

Ce type de confusion s'accroît lorsqu'ils apprennent l'expression de la possession, *have (got)*. Cette connaissance nouvelle a tendance à déstabiliser la précédente, et surgissent alors des erreurs nouvelles : *\*I have cold, \*I have hungry...*

#### 4.2. Objectifs à court terme et à plus long terme

Ces constatations nous conduisent à formuler l'hypothèse suivante : en aidant les élèves à prendre conscience du lien de parenté qu'entretient « avoir » avec « être » et du rôle qu'ils jouent tous les deux dans la phrase, on peut limiter lors du passage à une langue étrangère, les risques d'erreur liés à des fonctionnements différents selon la langue.

En outre, ce travail peut contribuer à sensibiliser les élèves à la notion d'état et faciliter l'apprentissage ultérieur des adjectifs composés, structure très usitée en anglais pour les parties du corps, qui n'a pas d'équivalent au sens strict en français :

*She has got dark hair / She is dark-haired.*

*This man has got long legs / He is long-legged ou he is a long-legged man.*

La possibilité d'utiliser *be* dans ce cas montre d'ailleurs que lorsqu'il s'agit d'attributs physiques, on est plus proche de la valeur de caractéristique du sujet que de celle de possession. D'ailleurs, en français, l'adjectif « bleu » dans « j'ai les yeux bleus » a une fonction d'attribut de l'objet (je les ai bleus), alors que dans « j'ai une voiture bleue », il s'agit bien de l'expression de la possession. Dans le deuxième cas, il est possible de supprimer l'adjectif, alors que dans le premier (« j'ai les yeux »), ce serait absurde.

Ces éléments de réflexion sur la langue permettent de mieux comprendre pourquoi les élèves commettent tant d'erreurs en début d'apprentissage lorsque l'on aborde la description physique. En voici parmi les plus courantes :

*\*He is long black hair*

*\*She is blue eyes*

*\*She's got hair are brown*

*\*I am no glasses*

*\*My best friend is brown eyes and her hair is long and fair*

*\*He isn't glasses*

Ces erreurs, en apparence éclectiques, ont une seule et même origine : *be* a ici un rôle de copule, de lien entre le sujet et ce que l'on en dit. Les élèves le sentent intuitivement à tel point qu'il est carrément omis dans certains énoncés.

À plus long terme, ce travail constitue un premier jalon fondamental dans la mise en place progressive du système aspecto-temporel de l'anglais. En effet, la réflexion sur la notion d'état est indispensable pour aborder le présent simple : un

énoncé comme *he teaches English* peut se gloser par *he is an English teacher*. Les élèves, familiarisés avec la notion d'état, aborderont plus sereinement la valeur de caractéristique du sujet de l'énoncé propre au présent simple en anglais.

### 4.3. Stratégie d'enseignement

La séquence d'enseignement se déroule en trois étapes distinctes dont la première (réflexion sur le fonctionnement du français) peut se dérouler en dehors du cours de langue proprement dit.

#### 4.3.1. Étape 1 : réflexion conduite en français sur le fonctionnement du français

Ce qui précède montre la nécessité de mettre au jour de façon explicite la parenté entre « être » et « avoir » en français. Un moyen astucieux d'y parvenir serait de convaincre les élèves qu'on peut toujours **remplacer un énoncé contenant « avoir » par une phrase équivalente avec « être »**<sup>4</sup>. Cette étape doit permettre de déboucher sur une réflexion sur la notion d'état, commune aux deux verbes.

#### 4.3.2. Étape 2 : réflexion conduite en français sur le fonctionnement de l'anglais

Une fois la (re)-découverte du fonctionnement de la langue maternelle effectuée, les élèves peuvent aborder le fonctionnement de l'anglais : à partir de l'examen attentif d'un corpus d'énoncés en anglais élaboré collectivement, les élèves constatent qu'en dehors de l'expression de la possession, le verbe privilégié en anglais est *be*.

#### 4.3.3. Étape 3 : entraînement dans la langue étrangère

La pratique de la langue est indispensable pour renforcer l'idée qu'il n'y a pas de correspondance terme à terme entre les deux langues. Il convient alors de circonscrire les énoncés proposés à l'objectif visé : *be* en anglais à la place de « avoir » en français. C'est pourquoi on laissera volontairement de côté l'expression de la possession, qui, du fait de son analogie avec le français est rarement source de confusion, pour insister sur la caractérisation d'une personne : *J'ai faim / I'm hungry, Jane a sommeil / Jane's sleepy, Quel âge as-tu ? / how old are you?, Je n'ai pas peur / I'm not afraid ...*

4. Attention, équivalente ne signifie pas synonyme. Il est clair que lorsque les deux formes sont en concurrence, une analyse fine du sens des énoncés ferait émerger des différences : on ne peut pas mettre la signe = entre deux énoncés paraphrastiques mais plutôt ≃.

## 4.4. Mise en œuvre de la séquence d'enseignement

### 4.4.1. Réflexion sur le français

#### a. Réalisation d'un corpus d'énoncés

L'enseignant demande aux élèves de recueillir ou de constituer un corpus d'une dizaine d'énoncés avec des sujets différents à chaque fois où « être » et « avoir » sont verbes pleins et non auxiliaires, conjugués au présent.

Il dépouille ces corpus, prélève un éventail représentatif des différents champs référentiels abordés. Il y ajoute les exemples pertinents négligés, en particulier ceux qui ne se traduiront pas par le même verbe en anglais. (cf. les énoncés du tableau p.10 : c'est désormais de ce corpus qu'il est question dans la suite des activités).

À partir des corpus des élèves, il prépare et distribue un tableau sur lequel il a reporté les énoncés contenant « avoir » qu'il a retenus (cf. colonne de droite du tableau p.9).

#### b. Analyse du corpus et correspondances sémantiques

*Activité 1 : découverte de la relation entre « être » et « avoir »*

L'enseignant demande aux élèves de trouver pour chacun des énoncés contenant « avoir » une glose avec « être ». Précisons ce que l'on entend par glose : ce n'est pas forcément un énoncé qu'ils produiraient spontanément, ce sont même parfois des énoncés non attestés (non utilisés) mais qui restent grammaticalement corrects et compréhensibles ; d'ailleurs un même énoncé pourra avoir plusieurs gloses.

Il est clair que l'on ne parlera pas de glose aux élèves. L'exercice peut faire l'objet d'un jeu présenté de cette façon :

*Supposons que vous n'ayez pas à votre disposition le verbe « avoir », comment feriez-vous pour exprimer la même idée avec le verbe « être » ?<sup>5</sup>*

Les gloses du tableau qui suit (de même que les énoncés de départ) ont été proposées par des élèves. Nous n'en avons gardé qu'une par énoncé mais l'activité donne lieu à des réponses multiples, originales et judicieuses.

*Exemples de gloses d'élèves*

ÊTRE	AVOIR
Les cheveux de ma sœur sont blonds	Ma sœur a les cheveux blonds
Je suis âgé de 10 ans	J'ai 10 ans
Deux chats sont à moi	J'ai deux chats
Le bébé est fatigué	Le bébé a sommeil
La voiture du voisin est super	Le voisin a une super voiture

5. Prendre garde à ne pas proposer l'inverse, car « être » et « avoir » ne sont pas exactement symétriques l'un de l'autre.

Les enfants ont été effrayés	Les enfants ont eu très peur
On est assoiffés	On a soif
Je suis occupé	J'ai du travail
On est affamés	On a faim
Tu es chanceux	Tu as de la chance
Le professeur est toujours/dans le vrai	Le professeur a toujours raison
Tu es dans l'erreur/dans le faux	Tu as tort
Ma petite sœur est enrhumée	Ma petite sœur a un rhume
Des rats sont dans le grenier	Il y a des rats dans le grenier
<i>Cet immeuble est haut de cinquante mètres</i>	Cet immeuble a cinquante mètres de haut
Mon envie est d'aller au cinéma	J'ai envie d'aller au cinéma
Des nuages sont dans le ciel	Il y a des nuages dans le ciel

À l'issue de ce travail, on sollicite les remarques des élèves. Ils expriment à leur façon le constat suivant : on peut remplacer « avoir » par « être » et la phrase dit à peu près la même chose. Certains élèves d'origine étrangère parviennent à expliquer comment cela se passe dans leur langue. On découvre à cette occasion que, dans certaines langues, « avoir » n'existe pas, ce qui renforce ce qui vient d'être dit.

*Activité 2 : découverte de la valeur de caractéristique du sujet ; mise en lumière de la notion d'état*

L'enseignant distribue alors un tableau contenant l'ensemble des énoncés du corpus (colonne « être » et « avoir ») qu'il aura préalablement numérotés. Tous ces énoncés, apparemment très éclectiques, présentent un point commun : ils permettent de caractériser le sujet de l'énoncé. C'est l'occasion de familiariser progressivement les élèves avec la notion d'état.

*Tableau distribué aux élèves*

	ÊTRE	AVOIR	De qui, de quoi parle-t-on ?
1		Ma sœur a les cheveux blonds	
2		J'ai 10 ans	
3		J'ai deux chats	
4		Le bébé a sommeil	
5		Le voisin a une super voiture	
6		Les enfants ont eu très peur	
7		On a soif	
8		J'ai du travail	
9		On a faim	
10		Tu as de la chance	
11		Le professeur a toujours raison	

12		Tu as tort	
13		Ma petite sœur a un rhume	
14		Il y a des rats dans le grenier	
15		Cet immeuble a 50 mètres de haut	
16		J'ai envie d'aller au cinéma	
17		Il y a des nuages dans le ciel	
18	Maman est secrétaire		
19	Il est en colère		
20	Il est en retard		
21	Cette montre est en or		
22	Papa est gentil		
23	Ma sœur est un peu râleuse		
24	Adva est un bébé		
25	Il est sans travail		
26	Ma voiture est dans le parking		
27	Mon père est pompier		

Il leur demande de remplir la dernière colonne puis guide la réflexion collective par des questions. Les élèves constatent que les réponses correspondent aux **sujets** des phrases du tableau.

*Est-ce qu'il y a dans ces phrases une information sur ce que fait le sujet de l'énoncé ?*

Les élèves répondent que non. On aboutit dans un premier temps à une sorte de définition en creux de ce que ce n'est pas. Les élèves concluent sans difficulté :

E : *Ce n'est pas une action.*

M : *Qu'exprime la phrase alors ?*

Elle indique non pas ce que fait le sujet mais ce qu'il **est**, comment il est, ce qu'il a... en bref, une **caractéristique du sujet de l'énoncé**. On serait plutôt du côté de l'expression d'un **état**, notion que l'on introduit alors.

### *Activité 3 : différenciation entre état permanent et état temporaire*

Il importe de faire prendre conscience aux élèves que cet état peut être permanent ou temporaire, en les faisant réfléchir sur des énoncés sans ambiguïté. On choisit deux énoncés qui, à première vue, semblent très éloignés l'un de l'autre d'un point de vue sémantique. Par exemple :

*le rectangle est un parallélogramme*

*ma petite sœur a faim*

M : *Existe-t-il un rapport entre ces deux énoncés ?*

Tous deux expriment un **état** du sujet de l'énoncé : dans un cas, il s'agit d'une propriété définitoire, dans l'autre, d'un état réversible<sup>6</sup>. Ils illustrent bien l'étendue

6. Il suffit de nourrir bébé !

de la notion d'état et, par la même occasion, le parallélisme entre « être » et « avoir ».

On peut poursuivre la réflexion en leur soumettant deux énoncés plus ambigus. En effet, sortis de leur contexte, certains énoncés ne permettent pas de savoir si l'état dont il est question est permanent ou temporaire : ainsi, *qu'est-ce qu'il est grincheux !* peut vouloir dire *il est grincheux ce matin* ou *c'est un râleur*.

*Activité 4 : les différentes valeurs de « être » et « avoir »*

On peut maintenant affiner la notion d'état en invitant les élèves à faire des regroupements en fonction du sens des énoncés. Les suggestions des élèves sont exploitées pour définir différents champs de référence. A titre d'exemple, on peut envisager les catégories suivantes :

- ce qui permet d'identifier, c'est-à-dire les caractéristiques et traits distinctifs du sujet de l'énoncé (identité, origine, âge, métier, propriété...);
- ce qui permet de localiser dans l'espace le sujet de l'énoncé ;
- ce qui permet de parler de ce qui appartient au sujet de l'énoncé.

Ce travail sur la langue maternelle aura permis de bousculer les représentations figées des élèves relatives aux différences supposées entre « être » et « avoir », au profit d'une fonction identique : **lien entre le sujet de l'énoncé et ce que l'on en dit.**

Ce résultat fondamental nous permet d'aborder maintenant le fonctionnement de l'anglais.

#### **4.4.2. Réflexion sur l'anglais : be et have ne sont pas le calque de être et avoir**

En première année d'apprentissage, les élèves disposent très tôt d'un stock d'expressions leur permettant de parler d'eux. Or, la plupart de ces expressions – pour ne pas dire toutes – utilisent *be* et *have got*. En s'appuyant sur ces acquis, il s'agit d'amener les élèves à découvrir eux-mêmes la valeur centrale d'énoncés contenant *be*. Rappelons que notre objectif principal dans ce dossier est de mettre en lumière la logique d'un système qui apparaît à première vue comme arbitraire aux élèves (en anglais on dit *je suis 10 ans !*). Il convient donc dans un premier temps de leur remettre en mémoire le maximum d'items lexicaux, d'expressions contenant *be* et *have got*.

Partons de ce qu'ils connaissent déjà, pour mener avec eux une réflexion métalinguistique sur leurs propres productions en langue étrangère.

*Activité 1 : Production d'énoncés authentiques contenant be et have got*

L'enseignant demande aux élèves de donner une information les concernant. Attention : chaque élève prend la parole à son tour pour faire une phrase en anglais, mais il ne doit pas réutiliser la même expression que le camarade qui l'a précédé. Par exemple si un élève donne son nom, le suivant doit trouver autre chose à dire sur lui-même. Cette contrainte a l'avantage de balayer le plus grand nombre d'expressions connues possible. Afin de permettre à tous de s'exprimer, il serait judicieux d'interroger les élèves plus faibles ou plus timides en priorité.

C'est l'occasion de réactiver les structures apprises globalement, en situation, au cours de l'année (ou des années) précédentes. En cycle 3, les élèves proposent surtout des énoncés commençant par le pronom *I* (à l'exception peut-être de l'incontournable *my name's ...*).

*Activité 2 : mise en lumière des valeurs de be et de have*

L'enseignant récapitule sous forme écrite les énoncés produits par les élèves de façon à obtenir un échantillonnage des différents champs de référence connus à ce stade.

*Exemple de corpus proposé à la réflexion des élèves*

1	<i>I'm Andrew</i>
2	<i>I'm French</i>
3	<i>I'm from Algeria</i>
4	<i>I'm ten</i>
5	<i>I'm at school</i>
6	<i>I've got two sisters</i>
7	<i>I've got a cat</i>
8	<i>I'm tall</i>
9	<i>I've got brown eyes</i>
10	<i>I've got short hair</i>

Il demande aux élèves d'observer attentivement les énoncés. Puis, en les guidant par des questions, il amène les élèves à décortiquer l'énoncé en prenant garde de ne jamais séparer la morphosyntaxe du sens. Ce qui est indiqué entre crochets correspond à des formulations correctes d'élèves après tâtonnements et discussions souvent passionnées. Le professeur n'intervient que pour recentrer le débat (car c'en est un !) et valoriser les réflexions intéressantes.

M : *De qui parle-t-on dans chacune de ces phrases ?*

E : *[de moi]*

*Qu'est-ce qui dans la phrase indique de qui je parle ?*

E : *[I]*

*Qu'est-ce que j'en dis ?*

E : *[mon nom, mon âge, mon origine, ma nationalité, ...]*

*Où se trouve ce que je dis à propos de moi ?*

E : *[à la fin de l'énoncé]*

*Qu'y a-t-il entre ce dont je parle I et ce que j'en dis ?*

E : *[I'm, 've got]*

*Savez-vous ce que c'est ?*

E : *[« être » et « avoir »]*

*Est-ce que cela correspond à ce que l'on dirait en français ?*

E : [oui sauf pour l'âge]

*Est-ce que cela vous paraît bizarre ?*

E : [non]

*Pourquoi ?*

E : [On a remarqué en français que les phrases contenant « avoir » pouvaient s'exprimer avec des phrases équivalentes contenant « être ». De la même façon, certaines phrases avec « avoir » en français se retrouveront avec be en anglais]

*Examinez à nouveau les énoncés au tableau. Quand doit-on utiliser be et have got ?*

On arrive alors à la conclusion suivante :

*En anglais, on réserve have got pour parler de ce que « possède » le sujet de l'énoncé. Pour toutes ses autres caractéristiques, on utilise be.*

*Activité 3 : différenciation caractéristique permanente / état transitoire (de la propriété définitoire à l'expression d'un état passager*

On peut maintenant affiner la réflexion en introduisant des phrases nouvelles (si elles n'ont pas été proposées par les élèves au cours de la première activité). Il s'agit d'élargir le champ référentiel des élèves pour qu'ils n'associent pas systématiquement l'idée de caractéristique à celle de propriété définitoire (nom, nationalité,...).

*Exemple de corpus de be*

1	<i>I'm Andrew</i>
2	<i>I'm French</i>
3	<i>I'm from Algeria</i>
4	<i>I'm ten</i>
5	<i>I'm at school</i>
6	<i>I'm happy</i>
7	<i>I'm cold</i>
8	<i>I'm tall</i>
9	<i>I'm tired</i>
10	<i>I'm fine</i>

L'enseignant demande aux élèves de réfléchir sur une paire d'énoncés (par exemple le 1 et le 7). Les élèves découvrent rapidement que certaines propriétés du sujet sont permanentes (le nom, la nationalité) alors que d'autres sont transitoires (les sentiments ou sensations que l'on éprouve, ...).

C'est le moment de mettre en place et de faire pratiquer des items lexicaux nouveaux, usuels, utiles en situation de communication. La mise en lumière et la découverte par les élèves du fonctionnement de la langue étrangère – découverte qui s'effectue très souvent par comparaison avec celui de la langue maternelle – sont par conséquent intimement liées à un travail dans la langue, qui, seul, valide ce type d'approche. C'est en effet en « s'essayant » dans la langue, muni des points de repère mis en place, que l'enfant peut « agir » avec la langue et, par là, se l'approprier peu à peu, en communication réelle ou simulée.

## CONCLUSION

Cette méthodologie suscite l'intérêt de tous les élèves pourvu que leur activité soit constamment sollicitée, sous forme d'écoute, de recherche de régularités, de réflexion, de manipulations de la langue étrangère, de verbalisations en français. Grâce à ce type d'approche – où la réflexion sur la pratique langagière permet une régulation –, nous espérons progressivement convaincre les élèves que, contrairement aux apparences, au-delà des différences de surface, les langues ne sont pas le règne de l'arbitraire. On peut en comprendre les logiques internes.

Loin d'être incompatible avec les approches communicatives mentionnées plus haut, un enseignement de ce type s'articule sur celles-ci aux moments où l'enseignant le juge utile et notamment lorsque les élèves sollicitent des informations sur tel ou tel aspect du fonctionnement de la langue.

Il est manifeste qu'un projet didactique qui inclut ce type de préoccupations n'est pas facile à mettre en œuvre. Traquer les obstacles suppose de la part de l'enseignant une conscience métalinguistique toujours en éveil. Or, celle-ci ne peut exister que si elle est sous-tendue par une aisance dans la langue étrangère et une connaissance des phénomènes didactiques suffisantes pour que l'enseignant soit à même de mettre à distance les objets d'enseignement, d'établir des relations entre eux, de les organiser. Cette aptitude professionnelle, au croisement du linguistique et du didactique, ne s'invente pas et nécessite d'être prise en compte dans les contenus de formation initiale et continue.

Tout compte fait, apprendre à parler une langue étrangère, c'est un peu comme apprendre à lire et écrire dans sa langue maternelle. Comme l'apprentissage de l'écrit en français (Gaonac'h, 1996), l'apprentissage d'une langue vivante à l'école ne relève pas de l'activité naturelle. En langue maternelle, l'accès au sens est immédiat à l'oral, mais à l'écrit, il nécessite la maîtrise d'un nouveau code linguistique. De même pour la langue étrangère, l'accès au sens suppose l'utilisation de nouvelles liaisons construites entre le code linguistique et les significations qu'il porte. Dans les deux cas, l'apprenant doit mettre en œuvre des capacités d'analyse du code linguistique. Or, ces codes sont arbitraires. Leur maîtrise ne s'invente pas. Si en milieu naturel leur appropriation peut se faire par tâtonnements, essais-erreurs, en milieu scolaire il en va tout autrement : on ne peut pas faire l'économie d'un apprentissage formel. Cela paraît évident à tous pour l'apprentissage de la lecture. Pourquoi tant de résistance lorsqu'il est question d'une langue étrangère ?

**BIBLIOGRAPHIE**

- AUDIN (L.), éd., 2004, (à paraître), *Les débuts de l'apprentissage de l'anglais, CM2-6<sup>e</sup>*, Dossiers pédagogiques.
- AUDIN (L.), 2003a, L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel(s) enseignement(s) en tirer ?, *Les Langues Modernes*, 3, 10-19.
- AUDIN (L.), 2003b, *Les débuts de l'apprentissage de l'anglais, CM2/6<sup>e</sup>*, rapport de recherche, INRP, (non publié).
- AUDIN (L.), LIGOZAT (M.-A.) et LUC (C.), 1999, *Enseignement des langues vivantes au CM2*, INRP.
- BLONDIN (C.), CANDELIER (M.), EDELENBOS (P.), JOHNSTONE (R.), KUBANEK-GERMAN (A.) et TAESCHNER (T.), 1998, *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?*, Bruxelles, De Boeck.
- CORDER (P.), 1978, *Understanding second and foreign language acquisition*, Longman.
- GAONAC'H (D.), 2002, *L'enseignement précoce des langues étrangères*, Sciences humaines, 123, Paris.
- GAONAC'H (D.), 1996, Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible ?, *Les langues à l'école : un apprentissage ?*, Colloque IUFM, Dijon, CRDP de Bourgogne.
- GÉNELOT (S.), 1995, *L'enseignement des langues à l'école élémentaire, Quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais*. Irédu, CNRS-Université de Bourgogne.
- HARLEY (B.), ALLEN (P.), CUMMINS (J.), SWAIN (M.), ed., 1990, *The development of second language proficiency*, Cambridge, CUP.
- HAWKINS (E.), 1998, *Foreign language study and Language awareness*, communication de l'auteur, Québec, ALA.
- LUC (C.), 1998, Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexions, constats, analyses didactiques, INRP.
- LUC (C.), 1992a, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol. 1, INRP.
- LUC (C.), 1992b, Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire, INRP, *Repères* n° 6, Paris, 23-40.
- LUC (C.), éd., 1991, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Actes de colloque, INRP.
- ODLIN, 1990, *Language Transfer*, Cambridge, CUP.
- SCOFFONI (A.), 2002, *Rapport de l'IGEN sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*, MEN.
- SEGUI (J.) & FERRAND (L.), 2000, *Leçons de parole*, Paris, éd. Odile Jacob.