

LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères

Louise DABÈNE
Centre de Didactique des Langues
Université Stendhal
Grenoble III

Résumé : Après avoir rappelé, dans une première partie, le cloisonnement existant entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues étrangères et s'être rapidement interrogé sur ses causes, on se propose d'attirer l'attention des didacticiens et enseignants de français langue maternelle sur un courant de réflexion actuel dont le but est le développement, chez l'enfant, de la conscience métalinguistique à partir d'activités menées sur la langue maternelle et, conjointement, sur les langues étrangères. Cet objectif inspire un certain nombre d'activités d'observation et de réflexion portant sur des faits de langue qui permettent de sensibiliser l'enfant aux spécificités de l'univers du langage. On fait l'hypothèse que ce type de travail est de nature à rendre plus aisée la maîtrise des langages, qu'ils soient maternel ou étrangers.

S'il arrive fréquemment, dans un établissement de l'enseignement secondaire, que le professeur de français mène certaines actions en coordination avec celui d'histoire ou de musique, par exemple, ou si certains amorcent une réflexion commune sur les processus d'apprentissage avec les professeurs de mathématiques, on assiste bien plus rarement à des échanges avec les professeurs de langues étrangères.

Il s'agit là d'un phénomène étonnant, si l'on considère qu'épistémologiquement ces derniers sont ses plus proches voisins, puisqu'ils sont tous des enseignants de langage, c'est-à-dire ayant pour mission commune et essentielle d'amener l'élève à la maîtrise consciente d'un système de communication.

Au niveau de l'enseignement élémentaire, les choses sont encore plus évidentes : les seules langues étrangères enseignées à l'école, de façon quelque peu institutionnalisée jusqu'à une date récente, étaient les «langues d'origine» des enfants issus de l'immigration, dont on doit bien constater que l'enseignement s'effectue dans des conditions de marginalisation totale, à de très rares exceptions près (L. DABÈNE, 1989).

Parallèlement, on constate peu d'échanges entre didacticiens de ces différentes disciplines. Le colloque organisé par le CREDIF en 1987 qui les avait exceptionnellement réunis (voir la synthèse dans LEHMANN, 1988), offrant ainsi aux différents spécialistes l'occasion de confronter leurs approches, n'a pas, semble-t-il, connu de prolongement dans cette perspective.

Il n'est pas sans intérêt, pour l'avenir, de s'interroger sur les raisons diverses qui expliquent ce cloisonnement, et c'est ce que nous tenterons de faire dans un premier temps.

On peut cependant observer les signes précurseurs d'un changement, dont le présent numéro de *Repères* ne constitue pas un des moindres.

Mais ce rapprochement – s'il est appelé à prendre corps à travers des réalisations pédagogiques – doit être mis en œuvre, à notre sens, sous forme d'activités transversales englobant l'apport de toutes les disciplines langagières et se donnant pour but un objectif qui leur est commun, à savoir le développement des compétences métalinguistiques, quelles que soient, par ailleurs, les questions que pose ce type de compétences par rapport à l'apprentissage (GOMBERT, 1990).

Il semble que le moment actuel, avec l'apparition d'un questionnement nouveau lié à la mise en place, à grande échelle, d'un enseignement des langues étrangères au niveau élémentaire, soit relativement favorable à l'instauration de ce travail commun, surtout si l'on pense que bon nombre de professeurs d'école vont être appelés à assurer ce double enseignement linguistique.

Pour notre part, nous menons, depuis plusieurs années, des opérations de sensibilisation «transversale» au langage dont nous donnerons quelques exemples.

On ne peut cependant négliger les incidences de ces perspectives sur la formation des maîtres : c'est ce à quoi nous nous attacherons en conclusion du présent article.

1. UN CLOISONNEMENT NÉFASTE

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer l'état de choses actuel.

Ce sont, en premier lieu, des raisons d'ordre institutionnel : aucune place n'est faite, dans le cursus universitaire des futurs enseignants de français, ni, a fortiori, dans celui des futurs professeurs d'école, à la description raisonnée et comparative d'autres systèmes linguistiques. Les unités de valeur de langues étrangères généralement proposées ne sont d'aucune utilité dans cette perspective. On peut faire la même remarque, symétrique, en ce qui concerne les contenus de formation des futurs enseignants de langues, de sorte que ceux-ci, lorsqu'ils sont confrontés, en situation de classe, à la nécessité de faire référence à la grammaire du français, se trouvent contraints de convoquer péniblement leurs souvenirs de troisième !

Ces lacunes au niveau de la formation ne sont cependant que des indices d'autres problèmes plus complexes.

Si l'on jette un regard sur les méthodologies d'enseignement des deux domaines disciplinaires concernés, et sur leurs évolutions respectives, on ne peut qu'être frappé par la divergence qu'elles ont longtemps manifestée (L. DABÈNE, 1987).

En effet, c'est précisément au moment où la pédagogie du français plaçait au premier rang de ses préoccupations la description du noyau syntaxique de la langue que les méthodologies alors dominantes en matière d'enseignement des langues étrangères bannissaient de la pratique pédagogique le recours aux explicitations grammaticales (grammaire « explicite »), au profit d'une manipulation systématique des structures, dans un premier temps, puis, plus récemment, d'un entraînement plus ou moins simulé à la « communication ». Antérieurement, l'enseignement du latin constituait un lieu de réflexion comparative entre le système de la langue maternelle et celui d'une autre, amenée, de ce fait, à jouer, en quelque sorte, un rôle de miroir. Ce rôle n'a été que très partiellement repris dans la méthodologie des langues étrangères, même si on en retrouve des traces dans certains aspects de l'enseignement de l'allemand, avec les conséquences élitistes que l'on connaît. On imagine donc difficilement, au point où en sont les choses, une possibilité quelconque de collaboration entre ces domaines .

Et, de fait, lors d'enquêtes que nous avons menées il y a quelques années en direction d'enfants de sixième, nous avons pu mettre en évidence d'une part l'incapacité des élèves à établir un lien, si ténu soit-il, entre le savoir métalinguistique acquis à propos de leur langue maternelle et celui qui concerne les langues étrangères dont ils commencent l'apprentissage, et, d'autre part, les effets positifs de cette relation, lorsqu'elle est établie grâce à des exercices appropriés (L. DABÈNE et C. BOURGUIGNON, 1979 et 1982).

Une collaboration est pourtant souhaitée entre spécialistes des deux domaines disciplinaires – tout au moins du côté des enseignants de langue – qui ont souvent une claire conscience du fait que la source des difficultés de leurs élèves est à rechercher du côté d'une insuffisante maîtrise de la langue maternelle, et qui se tournent désespérément du côté de leur collègue de français, lequel n'a ni le temps ni les compétences requises pour répondre à des demandes hétéroclites concernant tantôt l'anglais, tantôt l'allemand, tantôt l'espagnol, etc.

En aurait-il la volonté, les choses ne seraient pas simples pour autant, car le moindre dialogue « interlangue » montre que chacun des systèmes linguistiques concernés a développé, au fil des années, ses propres outils heuristiques, lesquels sont d'abord adaptés à ses caractères spécifiques : les concepts de passif « état » et passif « action », la notion d'apocope, les verbes « modaux », qui figurent en bonne place dans l'arsenal descriptif de l'allemand, de l'espagnol ou de l'anglais, ne correspondent à aucun fait linguistique considéré comme pertinent par les grammaires scolaires du français généralement en usage. Ces concepts sont également les fruits de la tradition épistémologique et des écoles linguistiques dominantes en vigueur dans l'univers culturel concerné. Force nous est donc de constater que pour toutes ces raisons il n'existe pas encore, à l'heure actuelle, de métalangage multilingue unifié, facilement utilisable par tous les enseignants de langue.

Même dans le cas où un tel outil serait à la disposition des enseignants, une autre difficulté demeure : elle est liée au fait que la réflexion métalinguistique

correspond, dans les deux domaines disciplinaires concernés, à des finalités fondamentalement différentes.

En effet, pour l'enseignant de langue maternelle, il s'agit prioritairement de faire réfléchir l'élève sur des phénomènes dont celui-ci possède plus ou moins une connaissance intuitive, de faire fonctionner et d'affiner ses jugements d'acceptabilité, compte tenu notamment de l'évaluation sociale environnante, d'élargir ses compétences expressives en s'appuyant sur celles d'entre elles qu'il maîtrise déjà. Le travail de réflexion métalinguistique peut donc constituer une activité isolable, dotée de sa propre valeur formatrice.

En langue étrangère, la problématique est tout autre : d'une part la réflexion métalinguistique ne s'appuie sur aucun acquis intériorisé préalable, d'autre part elle ne trouve sa justification qu'au niveau de la production langagière de l'apprenant dont elle ne saurait être dissociée.

Cette différence dans les rôles dévolus à l'activité métalinguistique apparaît nettement à travers les réponses que nous avons obtenues à une enquête tentant de cerner les représentations de la grammaire lors des deux apprentissages. A la question « à quoi ça sert de faire de la grammaire ? » les élèves de collège ont fourni des réponses différentes selon les cas. Si, dans le cas de la langue maternelle c'est l'aspect « étiquetage » et identification qui domine (« la grammaire ça sert à savoir reconnaître un sujet et un complément » déclare un élève de sixième), dans celui de la langue étrangère, la grammaire est liée à l'activité langagière (« ça sert à mieux construire des phrases » « à mieux comprendre ce que dit le professeur » affirme un autre) ;

Cette différence de statut des activités métalinguistiques est à la base d'un certain décalage cognitif entre les deux apprentissages, ce qui faisait écrire à H. BESSE que « l'un commence là où l'autre finit ».

Toutes ces raisons contribuent, à notre sens, à rendre malaisés les échanges entre ces deux domaines disciplinaires pourtant voisins.

2. LES VOIES D'UNE ÉVOLUTION

Cette situation d'ignorance réciproque que nous venons rapidement d'évoquer est toutefois en train d'évoluer : d'une part parce que la didactique du français, sous l'influence des disciplines scientifiques de référence, s'est ouverte à une conception plus large du langage, d'autre part parce que, de leur côté, les didacticiens des langues étrangères prennent de plus en plus conscience de l'importance, dans l'apprentissage, des activités cognitives qui se situent nécessairement au niveau métalinguistique.

Divers travaux, en Europe, aux Etats-Unis et au Canada, ont, par ailleurs, mis en évidence la corrélation existant entre la maîtrise de la langue maternelle et celle des langues étrangères, ainsi que la transférabilité des compétences de l'une sur l'autre comme l'affirme J. CUMMINS à partir de ses deux hypothèses du seuil et de l'interdépendance des développements (CUMMINS, 1978 a et b). Pour ce chercheur, il existe un seuil de maîtrise de la langue maternelle en deçà duquel l'apprentissage de la langue étrangère risque de ne pas « décoller », et il estime, par

ailleurs, que les compétences cognitives profondes acquises à travers la langue maternelle peuvent se transférer sur l'apprentissage d'une autre langue.

D'autre part, on peut estimer, sans optimisme excessif, que la période actuelle est relativement favorable à une remise à plat des orientations méthodologiques en vigueur : la confrontation avec un système linguistique étranger, qui est appelée à intervenir maintenant dès le niveau élémentaire du fait de la mise en place à grande échelle de l'apprentissage dit « précoce » des langues vivantes ouvre un nouveau chantier à la réflexion. Si cette innovation correspond de toute évidence à une demande émanant du corps social, elle n'en pose pas moins des questions méthodologiques fondamentales non résolues à l'heure où nous écrivons cet article, notamment celle de la relation qu'il y a lieu ou non d'établir entre cette sensibilisation à un système étranger et le travail sur la langue maternelle (L. DABÈNE, 1991).

Dans de telles perspectives, ne serait-il pas possible de promouvoir l'idée d'une éducation au langage, transversale par rapport aux actuels contenus disciplinaires, et intervenant dès l'école élémentaire ? Cette orientation, proposée il y a quelques années par nos collègues anglais (voir HAWKINS, 1984 ici même et C. JAMES et P. GARETT, 1991) et qui inspire également le travail d'une équipe de l'INRP (voir C. LUC ici-même) nous a paru particulièrement stimulante et apte à répondre aux problèmes de cloisonnement mentionnés plus haut, tout en tirant de leur marginalisation les langues des élèves allophones présents dans la classe.

Les objectifs qu'on peut assigner à cette orientation éducative sont les suivants :

- éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant par des activités portant à la fois sur la langue maternelle et sur diverses langues étrangères mises en confrontation,
- l'entraîner à jeter ainsi un regard distancié sur sa propre langue et à la relativiser,
- l'amener à la découverte d'autres modes d'expression, d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constituent pas de simples calques de la langue maternelle,
- lui faire prendre, plus généralement, conscience du caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue.
- prolonger dans le domaine culturel cette attitude d'ouverture linguistique pour développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre.

La poursuite d'objectifs ainsi définis ne saurait s'accommoder d'un apport de connaissances livrées toutes prêtes à l'appropriation. Elle exige au contraire le recours – parfois d'ailleurs plein d'imprévu ! – à des activités d'observation et de manipulation s'exerçant sur les processus communicatifs et langagiers de façon à mettre en lumière les traits spécifiques qui constituent des objets de réflexion.

Quelques exemples vont nous aider à préciser la démarche mise en œuvre.

3. VERS UNE ÉDUCATION AU LANGAGE

Nous avons choisi, parmi les activités proposées aux élèves d'une école de la banlieue grenobloise, quatre exemples de ce type de travail.

3.1 Réflexions sur la communication :

Un premier type d'activités a consisté, dans une perspective sémiologique, à faire repérer par les enfants les principaux modes de communication non verbaux. Les différentes équipes ont eu à inventer des systèmes sémiotiques gestuels, proposés à la perspicacité des autres. Ce type d'activité a débouché sur la prise de conscience de ce qu'est un signe et de ses principales caractéristiques (conventionnel, social etc)

3.2 Sensibilisation à la notion de sens :

On peut demander aux enfants de dresser une liste de commissions à effectuer et de transmettre celle-ci à un camarade sans employer les mots désignant les objets à acheter, en ayant recours à des périphrases explicatives. Ce jeu permet de mettre rapidement en évidence la notion de sens, d'en montrer les constituants, de s'interroger, éventuellement, sur ce que c'est qu'un synonyme. Dans un deuxième temps, il est possible de prolonger la réflexion en direction d'une langue étrangère. On peut ainsi attirer l'attention des élèves sur le fait que les correspondances entre mots et choses ne s'organisent pas de la même façon selon les langues : ces enfants, vivant au milieu des Alpes, ont découvert avec un vif intérêt que les Esquimaux avaient à leur disposition plusieurs mots pour désigner la neige alors qu'eux-mêmes ont recours, pour rendre compte de ces mêmes distinctions, à la solution de l'adjectif (neige croûteuse, poudreuse, etc.) ou de la métaphore (« la soupe »).

Dans cette même perspective, le jeu du télégramme, consistant, comme on sait, à rédiger un télégramme à partir d'une série d'informations données, a permis un travail fructueux de repérage des éléments porteurs de sens et de la conservation de celui-ci.

3.3 Différents modes d'expression du nombre et de la quantité :

Il est relativement aisé de faire observer aux enfants les diverses façons qu'ont les langues de traduire la quantité. Celle-ci constitue en effet un invariant sémantique aisément compréhensible sous une assez grande variété de marques. Cet exercice mené à partir d'un document communiqué aux enfants et composé d'une série d'exemples en italien, allemand, français et malais a suscité chez eux de nombreux commentaires (cette dernière langue ayant provoqué l'admiration générale par la simplicité du procédé qui consiste à exprimer le pluriel en répétant le terme concerné !).

Si ce type de travail a pour premier effet de répondre à la curiosité amusée des enfants, il permet surtout, à notre sens, d'introduire la notion de marque et d'en faire percevoir le caractère foncièrement arbitraire.

3.4 Réflexions sur l'acquisition du langage

Une des activités les plus intéressantes a pris son point de départ dans une enquête menée par les enfants au sein de leur entourage. Il s'agissait, en effet, dans un premier temps d'observer et de décrire les manifestations du parler des enfants plus jeunes, et, conjointement, de la façon dont on s'adresse à eux.

Ce thème de travail a donné lieu à une impressionnante collecte de données. Les nombreuses observations recueillies ont permis de dégager des faits d'ordre :

- phonétique : difficultés de prononciation
- lexical : existence d'un vocabulaire enfantin, du « parler bébé » (*baby talk*)
- grammatical : relevé de productions déviantes caractéristiques des jeunes enfants, telles que « *j'ai peinturé* », « *j'ai compris* »
- syntaxique : ambiguïté des mots-phrases
- sémantique : différence de sens de certains mots comme par exemple « *papa* » employé avec un sens générique (surextension)
- pragmatique : comment s'y prend-on pour communiquer quand on ne dispose pas d'un code linguistique suffisant ? rôle des gestes, des cris, des mimiques.

Toutes ces données permettent la sensibilisation à bien des notions fondamentales pour la connaissance de l'univers et de la structuration du langage : inventaire des sons, composition du lexique, prise de conscience des régularités et de la notion de système, de l'évolution du sens des mots etc.

Au-delà de ces remarques, portant sur des phénomènes particuliers, une discussion s'est instaurée à cette occasion, sur des aspects plus généraux de l'acquisition et de l'apprentissage. Les enfants ont découvert de façon palpable – et, pour certains d'entre eux, avec un véritable soulagement – qu'il est normal de se tromper lorsqu'on apprend, et ont établi d'eux-mêmes la relation avec l'apprentissage d'un idiome étranger. Ils ont toutefois pointé non sans pertinence les différences qui séparent ces deux situations d'appropriation : contexte et durée de l'acquisition, différence d'âge, rôle des facteurs affectifs liés à l'évaluation (*on ne punit pas un bébé qui parle mal, a fait observer l'un d'entre eux, et pourtant on donne des mauvaises notes à un élève !*).

4. QUELQUES COMMENTAIRES

Il faut d'abord signaler que rien ne nous permet, au point où en est notre approche empirique, d'affirmer que ces activités ont eu des conséquences objectivement mesurables au niveau des performances langagières des élèves. Toutefois, nous avons observé une réelle évolution dans la réflexion et de nets progrès dans les capacités d'analyse.

Cependant, la mise en place de ce travail pose deux types de problèmes :

- Une première question surgit d'emblée : c'est celle du métalangage. Comment mener ces activités de réflexion sans faire abondamment appel à un métalangage que, de toute évidence, les enfants de l'école élémentaire ne maîtrisent pas encore ?

C'est sans doute là un point nodal pour l'orientation que nous nous sommes efforcée de décrire. Signalons toutefois que, jusqu'à maintenant, il a été possible de gérer cette opération sans grave difficulté en optant, empiriquement et au coup par coup, pour des termes relativement simples. Il n'en reste pas moins nécessaire, si l'on souhaite développer ces orientations dans l'avenir, que soit mis au point un métalangage général harmonisé et adapté pour la plupart des langues.

— Un autre problème se pose : sans doute le lecteur se sera-t-il demandé jusqu'à quel point l'enseignant, pour mettre en œuvre des activités de ce type, ne doit pas être lui-même multilingue. En réalité, les faits de langue invoqués au cours de ce travail ne dépassent pas un niveau élémentaire et, lorsqu'il s'agit de langues moins familières, ce sont des considérations relativement lacunaires. De plus, le contexte de notre travail, qui se déroule avec la collaboration d'étudiants étrangers, locuteurs — pourvoyeurs de langues diverses, est éminemment favorable. N'oublions pas non plus, autre élément positif, la présence dans la classe d'un certain nombre d'élèves d'origine étrangère dont les compétences linguistiques sont d'un apport non négligeable. Toutefois, il est parfois arrivé que les élèves, poussés par la curiosité, aient sollicité de l'instituteur des informations que lui-même ne possédait pas. Nous verrions volontiers, dans des situations de ce type, un aspect positif, propre à créer, chez l'enseignant autant que chez l'élève, une attitude de recherche active.

Et c'est à notre avis dans cette direction qu'il conviendrait d'orienter la formation des futurs enseignants, telle qu'elle peut être inspirée par une telle démarche.

Il serait souhaitable, en effet, à nos yeux que les futurs professeurs d'école soient sensibilisés à cette approche, non en les surchargeant d'informations linguistiques hétéroclites difficilement utilisables, mais en suscitant, chez eux, à partir de leur propre acquis en langue maternelle comme en langue étrangère, une attitude de confrontation, d'ouverture et de découverte. Il s'agit plus, à notre sens, d'entraîner les futurs enseignants à établir des ponts entre des disciplines jusqu'ici séparées qu'à accumuler des connaissances nouvelles. On pourrait ainsi, dans cette perspective, susciter l'émergence d'un domaine disciplinaire nouveau, issu de la combinaison de domaines déjà existants, et dont la conception refléterait ce principe de transversalité tant prôné à l'heure actuelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CUMMINS J. (1978) - Bilingualism and the development of metalinguistic awareness, dans *Journal of cross-cultural psychology* (n° 9).
- CUMMINS J. (1978) : Implications of mother tongue maintenance in minority language groups in *Revue canadienne des langues vivantes*, 34, n°3.
- DABÈNE L. (1987) : Langue maternelle, langues étrangères quelques réflexions dans *Les langues modernes*, n° 1.
- DABÈNE L. (1990) : Les langues d'origine, quel défi ? in *LIDIL*, N° 2.

- DABÈNE L. (1991) : Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage dans Enseignements/apprentissages précoces des langues (M. Garabédian dir.), *Le Français dans le monde*, Recherches et applications.
- DABÈNE L. (1982) coll. Ch. BOURGUIGNON : Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignant de langue maternelle et de langues étrangères, in *Le Français dans le monde* (avril).
- GOMBERT, J.E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, PUF.
- HAWKINS E. (1984) : *Awareness of language : an introduction*, Cambridge University Press.
- JAMES C. et P. GARRETT (ed) (1992) : *Language awareness in the classroom*, Longman.
- LEHMANN D. (ed) (1988) : *La didactique des langues en face à face*, CREDIF-Hatier.