

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 6
NOUVELLE
SÉRIE
1992

Langues Vivantes et Français à l'École

REPÈRES

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Grenoble III
Suzanne DJEBBOUR, IUFM dde Créteil, Centre de Melun
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens
Colette FINET, IUFM d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, XVIème, Circonscription de Paris
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription de Doullens
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN, Département Didactique des disciplines, INRP
(rédactrice en chef)
Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
Jean-Louis CHISS, ENS de Saint-Cloud, CREDIF
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Francette DELAGE, IEN, Nantes
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, Université de Poitiers
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
Claudine GRUWEZ, MAFPEN de Lille
Guislain HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Claude LELIÈVRE, Université Paris V
Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
Yves REUTER, Université de Lille III
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel; Suisse

Directeur de la publication : Francine DUGAST, directeur de l'INRP.

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés, ou mieux, saisis sur traitement de texte, et comporter 10 à 15 pages de 3 500 signes.

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

"Repères" nouvelle série

La revue

- améliore sa présentation, adopte un format plus lisible,
- publie désormais 2 fois par an des dossiers plus importants, (160 pages environ),
- s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle à l'école primaire.

"Repères"

- **Un espace d'échange, de débat scientifique** pour tous ceux qui interrogent le rôle fondamental du langage oral, écrit dans les apprentissages, l'échec ou la réussite scolaires, le devenir des élèves.

"Repères"

- **Un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle :**
 - la didactique du Français, discipline d'enseignement et composante des autres enseignements,
 - des recherches menées à l'école et pour l'école, pour la formation des maîtres,
 - des problématiques de recherches en cours, des dossiers prospectifs.

À paraître en 1993 : _____

N° 7 : Oral / Écrit / Image

un rendez-vous raté avec l'école.

Les problèmes incontournables de réception/production/analyse des discours pluricodiques (livres illustrés, spots publicitaires télévisés...).

Les apports potentiels de la sémiotique.

N° 8 : Le vocabulaire aussi

D'utiles avancées dans les années 1970, occultées depuis par l'irrésistible ascension de la syntaxe, puis de la (psycho)linguistique textuelle.

Où en sont les travaux de lexicologie, de sémantique ? Quelles pistes en didactique ?

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés, ou mieux, saisis sur traitement de texte, et comporter 10 à 15 pages de 3 500 signes.



Institut National de Recherche Pédagogique

LANGUES VIVANTES ET FRANÇAIS À L'ÉCOLE

Sommaire

• <i>Enseignement des langues vivantes et enseignement du Français à l'école : des interactions et des recherches à construire</i> par Gilbert DUCANCEL	3
• <i>Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères</i> par Louise DABÈNE	13
• <i>Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire</i> par Christiane LUC	23
• <i>La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire</i> par Eric HAWKINS	41
• <i>La diversité des langues à l'école : réflexions sur la place d'une langue romane, le portugais</i> par Maria Helena ARAÚJO CARREIRA	57
• <i>De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit : esquisse d'une graphématique</i> par Alain DESCHAMPS	69
• <i>L'écrit dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en F.L.M. - Implications en L.E. ?</i> par Catherine LE CUNFF, Patrick JOURDAIN, Martine ROLLAND et Solange SARAF	81
• <i>Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue : point de vue psycho-cognitif et réflexions didactiques</i> par Michel GRANDATY	95
• <i>Propositions pour faciliter le passage de L1 à L2 : réduire la gestion compensatoire des apprenants</i> par Jean-Paul NARCY	109
• <i>Des langues étrangères à l'école primaire, composantes de cet enseignement et apprentissage de l'écrit</i> par Martine MARQUILLÓ	121
• <i>L'occitan au service des apprentissages linguistiques au cycle 2 de l'école primaire</i> par Agnès LOBIER et Sylvette FABRE	139
• <i>Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues</i> par Éveline CHARMEUX	155
Notes de lecture , par Héléne ROMIAN	173

ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE

Des interactions et des recherches à construire

Gilbert DUCANCEL,
IUFM de Picardie – INRP Français, Didactiques des Disciplines

Depuis trois ans, en France, dans environ une classe de Cours Moyen sur cinq, il est dispensé un enseignement des Langues Vivantes.

Le ministre L. JOSPIN a fixé trois objectifs à cet enseignement. «(Il) devra permettre aux enfants d'enrichir leurs capacités d'audition et de prononciation. Il conduira à l'utilisation des structures grammaticales de base et à l'emploi d'un vocabulaire usuel simple. Il aura également pour but de créer et de développer le goût pour l'étude des langues étrangères, perçues comme un moyen de communiquer et de s'exprimer ; d'ouvrir l'esprit des enfants à la culture des pays où se parle la langue enseignée.» (Colloque Europe Éducation. Lyon. 21 janvier 1989). Le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale du 16 mars 1989 (Circulaire du 6 mars 1989) reprend ces objectifs et y ajoute celui d'une consolidation, en quelque sorte en retour, «des acquisitions fondamentales» des élèves : «Cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. En même temps, il doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire.»

Il s'agit donc bien d'un enseignement «d'initiation» certes, mais de l'enseignement d'une langue étrangère (désormais L.E.), en réception et en production, qui vise des apprentissages syntaxiques et lexicaux «de base». La finalité de communication et d'expression de ces apprentissages, affichée par l'enseignant, perçue par les élèves, doit permettre de créer, chez eux, des motivations, des attitudes favorables à «l'étude des L.E.». Ces apprentissages doivent aussi être le point de départ d'une ouverture culturelle vers les «pays où se parle la langue enseignée.»

Enfin, et cela concerne directement notre propos, cet enseignement «doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire». Le texte ne précise pas lesquelles. Mais, s'agissant d'un enseignement qui vise l'acquisition et le développement de compétences et de savoirs langagiers dans une L.E., il vient immédiatement à l'esprit que, s'il est un domaine disciplinaire dans lequel cette contribution doit s'exercer, c'est avant tout celui de la maîtrise du français langue maternelle (désormais F.L.M.), qui vise des compétences et des savoirs de même nature, «compétences (qui) servent tous les autres apprentissages» («Les cycles à l'école primaire» M.E.N.).

Dès 1980, L. PORCHER insistait sur le fait que «c'est par le décloisonnement des disciplines (...) que passe une formation intellectuelle rigoureuse, une initiation épistémologique réelle. (...) L'enseignement précoce des langues vivantes constitue, à cet égard, un atout important : il permet, et même il requiert, le recours à des connaissances de provenances diverses, offre la possibilité de placer devant la

réflexion des apprenants des données que l'on ne rencontre pas d'habitude à ce moment du cursus scolaire.» (PORCHER, 1980) Mais, regrette-t-il dans le même article, cet enseignement est «à peine erratique», à cette date.

Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Par ailleurs, l'enseignement actuel des L.E. à l'école ne souffre pas de la dispersion, du manque de coordination et de suivi qu'un rapport de l'Inspection Générale (GIRARD, 1974) déplorait pour les expériences des années soixante et soixante-dix. Il est un élément de la politique éducative dans les secteurs des collèges comme du projet des écoles concernées. Des réunions d'organisation, de régulation se tiennent dans les écoles, et entre elles. L'enseignant de L.E. siège au conseil de cycle.

Et pourtant...

1. DES ENSEIGNEMENTS CLOISONNÉS

Il est d'observation courante que, pour l'instant, ces deux enseignements entretiennent peu de rapports. Il semble que, dans le meilleur des cas, il y ait un partage des tâches entre le maître titulaire de la classe et l'enseignant de L.E.. Le premier se charge de l'approfondissement de l'ouverture sur les nations et les cultures correspondant à la langue enseignée. Le second, parfois un autre instituteur, le plus souvent un professeur du collège voisin, assure essentiellement les apprentissages linguistiques.

Le comportement des uns et des autres devant les stages de formation continue qui leur sont offerts va dans le même sens. Les stages à dominante culturelle sont plutôt boudés par les enseignants de L.E. à l'école, sauf dans les rares cas où il s'agit du titulaire de la classe. Par ailleurs, dans les stages à dominante linguistique, ce qui ne paraît pas directement utile, opératoire en L.E., — par exemple : comment apprend-on à parler en L.M. ? ; analyses linguistiques comparées L.M. — L.E. ; histoire des didactiques ; ... — paraît, dans le meilleur des cas, «intéressant», «apportant un enrichissement personnel», sans plus.

Les formateurs, quant à eux, — et l'auteur du présent article peut, à partir de sa propre expérience, en témoigner... —, éprouvent des difficultés à poser les problèmes didactiques et interdidactiques en termes clairs et pertinents, et à proposer des solutions opérationnelles et convaincantes.

D'une part, ils ne peuvent guère s'appuyer sur des innovations en la matière, soit que celles-ci n'existent pas, soit qu'elles ne soient pas ou pas largement diffusées. (C'est le cas, par exemple, de celles qui sont rapportées dans «*Le Monde de l'Éducation*» de mai 1989). D'autre part, les travaux et les problématiques théoriques, nécessaires à la critique des pratiques existantes, à la conception et à la régulation de pratiques nouvelles, sont à la fois peu nombreux et peu connus. Ou bien, ils sont si fortement ancrés dans leur contexte propre, la L.M., telle ou telle L.E., qu'on ne voit pas bien comment les mettre en synergie. Soulignons le contre-exemple, mais, hélas, quasi unique, qu'offre la collection CREDIF-Hatier.

Ces deux états de fait expliquent, au moins en partie, la rareté des recherches portant sur les interactions entre l'enseignement/apprentissage de la L.M. et celui des L.E. Deux colloques récents témoignent de cette rareté.

2. DE RARES RECHERCHES SUR LES INTERACTIONS ENTRE ENSEIGNEMENTS DES L.E. ET DU F.L.M.

Le colloque «Les langues vivantes à l'école élémentaire» (INRP, 1991) n'a comporté que quelques interventions qui évoquent cette interaction, et leurs auteurs ne réfèrent pas tous à des recherches existantes ou envisageables, sinon envisagées. À l'exception d'E. HAWKINS et de L. DABÈNE, ils mettaient surtout l'accent, comme le thème du colloque les y incitait, sur le profit que l'apprentissage des L.E. pouvait tirer d'approches interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Il était tentant, dans ce numéro 6 de «*Repères*» de leur demander s'ils pouvaient envisager la réciproque.

Un autre colloque, organisé en 1987 par le CREDIF (LEHMANN, 1988) réunissait didacticiens du F.L.M. et des L.E. Si, en première analyse, il a surtout été un «face à face» (LEHMANN), une «occasion de confronter (les deux) approches» (L. DABÈNE - ici même), il a, par là même, fait ressortir leurs spécificités, à partir desquelles pourrait s'élaborer une problématique interdidactique. À notre connaissance, il n'a cependant, pas eu, pour l'instant, cet effet.

À l'INRP, des recherches ont eu lieu ou sont en cours, qui peuvent, pour leur part, contribuer à cette construction.

Une recherche «Articulation École-Collège» (INRP, 1987) a permis, pour ce qui nous intéresse ici, de cerner quelques caractéristiques des représentations que des élèves de Cours Moyen ont de l'apprentissage et des activités en L.M. et en L.E. D'une part, il est frappant de constater (C. LUC ici même), qu'ils parlent en termes d'activités et d'apprentissages scolaires, et que les traits dominants de ceux-ci sont les apprentissages lexicaux réalisés essentiellement par répétition et réponse à des stimuli externes, même en ce qui concerne la L.M. Les pratiques scolaires dominantes semblent avoir rendu les élèves incapables d'analyser ce qu'ils font réellement quand ils parlent ! (Mais il faut noter que le questionnaire utilisé référerait avant tout aux disciplines scolaires). D'autre part, ils projettent directement cette image sur leur futur apprentissage d'une L.E. Il s'agira simplement d'apprendre un autre dictionnaire... Il est clair que ces représentations constituent de véritables obstacles didactiques, aussi bien en L.E. qu'en F.L.M., et que leur traitement didactique pourrait constituer un objectif majeur de recherches inter-disciplinaires.

C'est sur les obstacles à l'apprentissage des L.E. que se centre une recherche INRP entamée depuis par l'équipe de Didactique des Langues Vivantes. Comme «propédeutique à l'enseignement des langues», «une préparation à l'apprentissage d'une L.V.» est expérimentée et analysée en Cours Moyen. (LUC et AUDIN, 1990-93). On trouvera ici, dans l'article de C. LUC, l'exposé succinct de sa méthodologie, illustré de quelques exemples. Les chercheurs ont, par ailleurs, entrepris la publication de trois volumes rendant compte de cette «Approche d'une langue étrangère» (LUC et coll. 1992 et à paraître).

Cette recherche, qui se déroule dans des classes où une L.E. est enseignée, vise à transformer les représentations que les élèves ont des langues, de leur apprentissage et de leur usage, avant tout par une réflexion sur la L.M. et des comparaisons entre L.V. (dont le F.L.M.). Elle rejoint, par là, les travaux entrepris à grande échelle depuis une quinzaine d'années en Grande-Bretagne et aux États-Unis pour introduire, dans les programmes scolaires, l'«awareness of language» (réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique) (HAWKINS, 1984). Elle rejoint les travaux réalisés en France par le Centre de didactique des langues de l'Université de Grenoble III (DABÈNE, 1982), qui visent, eux aussi, le développement de la conscience métalinguistique des apprenants.

3. DES RECHERCHES INRP EN D.F.L.M. OUVERTES AUX INTERACTIONS L.M.-L.E.

Sans qu'il y ait eu ni volonté ni projets communs, dans la même dernière décennie, des recherches INRP en didactique du F.L.M. se sont déroulées, qui ont à voir avec les recherches évoquées plus haut, de différents points de vue.

Une recherche sur le traitement didactique de la variation langagière (TREIGNIER et coll., 1989) s'est, à côté des normes et codages mathématiques, scientifiques, technologiques, consacrée «aux problèmes de diglossie socio-ethnique et socio-régionale», à «leur maîtrise et leur connaissance par les enfants». Ainsi, par exemple, «l'initiation à la langue régionale fait expérimenter concrètement aux enfants les problèmes de passage d'une structure linguistique à une autre, et leur permet, par là même, de découvrir le fonctionnement de leur L.M., faisant affleurer au niveau de la conscience raisonnée les difficultés ou les pratiques jusqu'alors occultées par l'habitude.» (FABRE dans TREIGNIER, 1989). Le traitement didactique de la variation langagière consiste donc à développer des pratiques langagières diversifiées et, par un travail de mise à distance et de mise en contraste, à construire un réseau inédit de repères et à mettre en place des représentations plurielles des langues, des discours et des normes.

Les recherches «Pratiques d'évaluation des écrits» (GARCIA-DEBANC et MAS, 1989) et «Enseigner le français par les résolutions de problèmes» (DUCANCEL, 1989) se sont efforcées, chacune pour son propre objet, de dépasser l'alternative, qui existe aussi en L.E., d'un enseignement reposant quasi exclusivement sur l'analyse de la langue comme système, ou bien confiant avant tout les apprentissages à la mise en situation et à la communication fonctionnelles. Elles proposent des «entrées» plurielles pour l'évaluation des écrits et pour les résolutions de problèmes à l'oral, en lecture et en écriture : le textuel, l'inter-phrastique et le phrastique pour la première ; l'extra-langagier, le discours et ses opérations, la langue et ses contraintes pour la seconde.

Par ailleurs, toutes deux se fondent sur une dialectique pratiques langagières diversifiées / analyses de ces pratiques, qui confère une place importante aux activités métalangagières, à la mobilisation et au développement des savoirs métalinguistiques des élèves.

Ainsi, c'est le croisement des analyses pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique et graphique avec le textuel, l'inter-phrastique et le phrastique qui définit les «lieux d'intervention didactique» pour l'élaboration des critères d'évaluation des écrits. (EVA, 1991). Ce sont, par ailleurs, la centration plus ou moins forte sur les savoirs métalinguistiques des élèves et le degré de contextualisation/décontextualisation des problèmes auxquels sont confrontés les élèves qui distinguent le plus nettement les résolutions de problèmes «en situation», les résolutions «différées» et les résolutions «décrochées», «en langue». (RESO, à paraître).

Enfin, une recherche s'est mise en place en 1991 : «Constructions métalinguistiques» (G. DUCANCEL et C. LE CUNFF dir.). Il s'agit du début de la Maternelle au Cours Moyen 2, d'étudier les situations, les procédures et les stratégies didactiques qui permettent, à partir de résolutions de problèmes de mise en texte, à l'oral et à l'écrit, le développement et la structuration des savoirs métalinguistiques des élèves sur les fonctions discursives des unités linguistiques. On vise à la fois à montrer l'interaction entre ce développement et celui des compétences langagières, discursives des élèves, et à reconsidérer l'enseignement grammatical classique, tant du point de vue des contenus, des faits pris en compte, que de celui des modes d'approche de ces faits.

Ces recherches en didactique du F.L.M. ne peuvent, évidemment, constituer, telles quelles, le fondement de recherches interdidactiques L.M.-L.E. Par contre, il semble que leur problématique, leur méthodologie et leurs résultats puissent être analysés dans cette perspective, et constituer un des points de départ de la formulation d'une problématique et d'une méthodologie de recherches interdidactiques

4. CE NUMÉRO : UN ESPACE D'ÉCHANGES

Ce qui a conduit à la réalisation de ce numéro 6 de «*Repères*», c'est donc à la fois le constat que les recherches centrées sur l'interaction entre l'enseignement/apprentissage du F.L.M. et celui des L.E., à l'école, et au-delà, sont rares, et le fait qu'il existe des recherches portant sur l'un ou l'autre, qu'elles ont des choses à se dire, qu'elles peuvent contribuer à la définition d'une problématique et de recherches interdidactiques, mais que, pour l'instant, elles entretiennent peu de relations.

Les contributions reçues dessinent, comme nous l'espérons, un espace d'échanges possibles.

Elles traitent du thème du numéro selon quatre points de vue différents, qui ne s'opposent pas, mais au contraire, se répondent, comme se répondent les contributions qui adoptent le même point de vue.

Un premier ensemble d'articles situe les interactions entre l'enseignement/apprentissage de la L.M. et celui des L.E. au plan des **apprentissages métalangagiers et des savoirs métalinguistiques des élèves.**

L. DABÈNE (Centre de didactiques des langues. Université Stendhal - Grenoble III), pose, d'entrée de jeu, que «le développement de la conscience métalinguistique» doit être «un objectif commun pour l'enseignement de la L.M. et des L.E.», sous forme d'activités transversales englobant l'apport de toutes les disciplines langagières». À partir des recherches qu'elle conduit, elle en propose

plusieurs exemples. Deux problèmes majeurs se posent, selon elle. D'abord, le nécessaire recours à «un métalangage (...) harmonisé et adapté pour la plupart des langues.» Il y a là, semble-t-il, matière à recherche... Par ailleurs, il faut se poser la question de la formation nécessaire à cet enseignement. Pour l'auteur, il ne s'agit pas de surcharger les maîtres «d'informations linguistiques hétéroclites difficilement utilisables», mais de susciter, chez eux, «à partir de leur propre acquis en L.M. comme en L.E., une attitude de confrontation et d'ouverture.»

C. LUC (INRP - Didactique des langues vivantes), elle, se situe du point de vue de l'apprentissage des L.E. Les activités de comparaison L.M.-L.E. qu'elle propose visent, avant tout, à ébranler les représentations construites par les élèves à partir de la seule L.M., et à mettre en place les concepts nécessaires à l'apprentissage d'une L.E. Elle insiste sur un certain nombre de difficultés que pose l'interaction «légitime et même nécessaire» entre «didactique du français et didactique des L.E. à l'école élémentaire.»

Tout d'abord, les processus à l'œuvre dans l'apprentissage de la L.M. et d'une L.E. semblent différents. Par ailleurs, la didactique des L.V. revendique, depuis fort longtemps, une autonomie qui la conduit à sauvegarder farouchement «le travail dans la L.E.» Enfin, le contexte français, monolingue, souligne la nécessité de confier l'enseignement des L.E. à l'école à des spécialistes dûment formés. Or l'Institution n'a pas encore tranché entre les deux termes de l'alternative : «préparation à l'apprentissage» d'une L.E. ou «simple sensibilisation».

E. HAWKINS (Université d'York - Angleterre) s'appuie, quant à lui, sur «une nouvelle approche de l'enseignement des langues», à laquelle il a puissamment contribué, et qui se développe «depuis une quinzaine d'années dans bon nombre d'écoles britanniques.» Il s'agit de l'introduction, dans le programme scolaire, d'une «matière-pont» («a bridging subject»), l'«awareness of language» : «réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique». Il présente les éléments du constat qui a conduit à cette innovation à grande échelle : programmes linguistiques lacunaires, incohérents, fragmentés ; échecs, tant en L.E. qu'en L.M. ; fort taux d'illettrisme.

Il décrit quelques unes des stratégies employées et montre leurs effets sur la formation de l'oreille, l'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire, et plus largement, les changements d'attitude observés chez les apprenants vis-à-vis des langues et de leur apprentissage. Ces effets s'observent aussi bien en L.M. qu'en L.E., et l'on aperçoit une interaction entre le développement des compétences dans ces différents domaines. L'auteur termine en soulignant les effets bénéfiques du travail d'équipe ainsi mis en place entre enseignants.

Les apprentissages, les savoirs métalinguistiques sont présents, comme un fil directeur commun, dans les autres articles. Mais le propos des auteurs n'est pas focalisé sur eux. Il l'est sur les objets des pratiques langagières et des mises à distance, des analyses, et sur les transferts de compétences et de savoirs entre langues.

Les articles de M.-H. ARAÚJO-CARREIRA (Département d'études des pays de langue portugaise. Université Paris VIII) et d'A. DESCHAMPS (Université Paris VII) ne centrent pas leur propos sur eux, mais adoptent les codes comme objets de

mise à distance et d'analyse. Il s'agit, dans les deux cas, d'approches comparatives L.M.-L.E.

Les comparaisons proposées entre le français et le portugais, — langue romane, elle aussi ; souvent, langue du voisin, dans le quartier et à l'école —, portent sur les patronymes, codages essentiellement culturels, mais aussi sur le code proprement linguistique : oppositions phonologiques, morphèmes lexicaux et grammaticaux, et sur les « sémiologies parallèles », verbale et gestuelle. L'auteur souligne qu'on vise, par là, des apprentissages réflexifs aussi bien en L.M. qu'en L.E., mais aussi des apprentissages culturels, « car c'est par le biais de la langue qu'on peut le mieux accéder à la culture que cette langue véhicule. »

A. DESCHAMPS, sur le versant enseignement de la L.E., se pose la question du passage de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit, en français et en anglais. Il présente l'esquisse d'une graphématique pour l'enseignement de l'anglais, qui repose sur les mêmes principes que celle du français, mais qui met en lumière les règles spécifiques à la L.E. considérée. Il plaide pour une découverte progressive de ces règles à l'école, dans la mesure où, faute de cela, les élèves projettent sur la L.E. les règles acquises en L.M., tant en lecture qu'en écriture. Il plaide aussi, à contre courant des pratiques dominantes en L.E., pour que l'on pratique d'entrée de jeu les passages de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit, en s'appuyant sur les règles découvertes et en les approfondissant.

L'article de C. LE CUNFF et coll. (Groupe INRP « Constructions métalinguistiques ». IUFM de Créteil-Melun) traite aussi des rapports oral-écrit en classe, mais selon un troisième point de vue, celui des **discours**.

La recherche à laquelle il est fait référence porte sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en F.L.M., aux cycles 1 et 2. Ce qui est examiné, ce sont les surgissements de l'écrit, sa nature et sa fonction. « C'est ainsi la question du transfert et des points d'appui réciproques entre l'oral et l'écrit dans la construction de la compétence langagière globale que l'on s'efforce d'approcher (et) qui oblige à penser ensemble la didactique de l'écrit et celle de l'oral », en F.L.M. et en L.E.

L'article de M. GRANDATY (Groupe INRP « Constructions métalinguistiques » IUFM de Toulouse) se place, lui aussi, du point de vue des discours et du contexte pertinent pour la résolution des problèmes qui s'y posent. À partir de l'emploi des pronoms personnels, pris comme exemple des phénomènes de substitution et étudié au cycle 1, l'auteur argumente pour l'intérêt didactique que présente leur pratique et leur mise à distance dans des séquences textuelles différentes et identifiables par les élèves. Cela leur permet, en effet, de passer progressivement d'un fonctionnement à dominante déictique à un fonctionnement anaphorique, et, en même temps, d'alléger la charge de la mémoire de travail. Les compétences ainsi acquises en F.L.M. s'exerceront d'autant mieux en L.E. que les pratiques langagières qui y seront mises en place auront, elles aussi, les séquences textuelles pour cadre.

C'est précisément, sur les **transferts de compétences, de savoirs** que se centrent les auteurs des quatre derniers articles.

J.-P. NARCY (IUFM de Picardie et Université de Compiègne) se demande comment « réduire la gestion mentale compensatoire des apprenants », dans le passage de la L.M. à une L.E. étudiée à l'école, au collège. Pour cela il analyse

quelques théories psycho-linguistiques anglo-saxonnes, en cherchant dans quelle mesure elles peuvent permettre aux enseignants et aux formateurs de formuler de manière pertinente les problèmes que pose l'entrée dans une L.E., et de trouver des solutions opératoires.

On retiendra, en particulier, l'importance qu'il accorde au fait de conduire les élèves «à relativiser leur perception de l'universalité de (leur) L.M.» en leur faisant prendre, par exemple, conscience de «formes marquées (et) non marquées» de celle-ci et de la L.E., plus généralement en faisant «explicitier les critères de chacun des apprenants», et en les confrontant à la L.E.

M. MARQUILLÓ (CREDIF - E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud), quant à elle, a enquêté sur le terrain d'une Circonscription scolaire. Par questionnaires et observations de classes, elle s'est efforcée d'appréhender les composantes de l'enseignement de L.E. dans cette circonscription, et, singulièrement, les formes qu'y prend l'apprentissage de l'écrit. Elle constate que les L.E. «de fait, se surajoutent aux autres disciplines, sans entrer en résonance avec elles.» Par ailleurs, «la dépendance manifeste des enseignants à l'égard des manuels de langue, le traitement de l'écrit, uniquement centré sur le code, sont liés, sans doute, au manque de recul et de formation spécifique des enseignants.» C'est d'autant plus regrettable que les observations conduites montrent que «les élèves, exposés à plusieurs langues simultanément, se montrent, à travers leurs remarques comparatives, disponibles pour une autre dimension de cet enseignement.»

C'est en quelque sorte, cette autre dimension qu'illustrent les deux derniers articles. Dans les deux cas, la recherche porte sur les interactions entre l'enseignement/apprentissage du F.L.M. et d'une langue régionale, l'occitan, ouvrant sur l'approche d'autres langues.

A. LOBIER et S. FABRE (Groupe INRP de Nîmes - IUFM de Montpellier) rendent compte d'une expérience d'enseignement de l'occitan au cycle 2. Elles décrivent le double mouvement qui a sous-tendu la démarche : contextualisation / décontextualisation de la langue. Elles montrent que, par là, les élèves se sont construits des savoirs de trois types : expérientiels, opératoires et conceptuels, quant à l'occitan et au F.L.M. Ces savoirs se sont révélés positifs pour l'entrée dans l'écrit de la L.M., qui est la grande affaire du cycle 2, et pour l'apprentissage d'une troisième langue au cycle 3.

E. CHARMEUX (Groupe INRP «Constructions métalinguistiques» IUFM de Toulouse) présente un volet de sa recherche menée dans une classe expérimentale français/occitan qui regroupe des élèves du Cours Élémentaire 1 au Cours Moyen 2. Il s'agit, cette fois, de bilingues effectifs. Les activités comparatives et réflexives peuvent occuper plus de place et s'étendre à d'autres langues. Se construisent ainsi des savoirs métalinguistiques transversaux, tant sur les modalités orales qu'écrites d'une variété de langues, mais aussi des attitudes et des stratégies d'analyse des langues.

Au delà des retombées positives qui ont été constatées sur la maîtrise de la L.M., «on perçoit le rôle effectivement libérant des savoirs métalinguistiques et de la grammaire, quand elle est conçue autrement», en particulier parce qu'ils peuvent

contribuer à «transformer les situations diglossiques (...) des migrants et des enfants défavorisés en général (...) en bi- ou pluri- linguisme positif».

Le dernier article se termine, donc, sur une pétition optimiste, mais qui s'exprime selon la modalité hypothétique. Cela nous semble refléter la tonalité de l'ensemble de ce numéro. Un dialogue s'est noué. Il n'est pas clos. Tel quel, il nous semble qu'il peut permettre de mettre en place des recherches, et aider les formateurs, tant en L.E. qu'en F.L.M.

Références

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE - 16 mars 1989

DABÈNE L. (1982). Coll. C. BOURGUIGNON : «Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignement de L.M. et de L.E.» *Le Français dans le Monde*.

DUCANCEL G. (1989) : «Apprendre en résolvant des problèmes», dans ROMIAN H. et coll. *Didactique du français et recherche-action*. INRP Coll. Rapports de recherche.

EVA-INRP (1991) *Évaluer les écrits des élèves à l'école primaire*, Hachette Éducation.

GARCIA-DEBAN C. et MAS M. (1989) «Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves» dans ROMIAN et coll. Ouvrage cité.

GIRARD D. (1974) *L'enseignement précoce des langues vivantes*, M.E.N., Direction des objectifs.

HAWKINS E. (1984) *Awareness of language : an introduction*. Cambridge University Press.

INRP (1987) *Les enseignements en CM2 et en 6ème - Ruptures et continuité*. Coll. Rapports de recherche.

INRP (1991) *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Colloque juin 1990*. Département didactiques des disciplines.

JOSPIN L. Colloque Europe Éducation. *Quelle école pour l'Europe ?* Lyon, 21 janvier 1989.

LEHMANN D. (éd.) (1988) *La didactique des langues en face à face*. CREDIF-Hatier.

LUC C. et coll. (1992) *Approche d'une langue étrangère*. Tomes 1 et 2. Tome 3 à paraître. INRP, Département «didactiques des disciplines».

PORCHER L. (1980) «L'enseignement précoce des langues vivantes», dans *L'école et la Vie*, n° 9.

RESO-INRP (À paraître) *La production d'écrits. Construire et réguler des projets d'enseignement*. INRP. Coll. Rencontres pédagogiques.

TREIGNIER J. (1989) «Vers un traitement didactique de la variation langagière», dans ROMIAN et coll. Ouvrage cité.



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.

DES REPRÉSENTATIONS AUX PRODUCTIONS EN LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CADRE SCOLAIRE

Christiane LUC

Unité Langues Vivantes, Didactiques des Disciplines - INRP

Résumé : La 1ère partie de cet article tente de faire le point sur un état de fait : la séparation qui, dans le cadre scolaire français, existe entre didactique de la langue maternelle et didactique des langues étrangères.

Dans la 2ème partie est présentée la recherche de l'INRP visant à définir des contenus propres à assurer, en même temps que les premiers savoir-faire dans la langue, le développement de concepts de base qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment lorsque celui-ci s'effectue dans les conditions qu'impose le système scolaire. En pays monolingue, les représentations ayant été construites au seul contact de la langue maternelle, c'est nécessairement sur celle-ci que s'appuie la double procédure de déstructuration / restructuration qu'entraîne l'appropriation de la langue étrangère.

«L'institution devrait organiser la cohérence de l'enseignement des deux disciplines que sont la langue maternelle et les diverses langues étrangères...

L'institution devrait favoriser une méthodologie qui prendrait raisonnablement en compte les aspects contrastifs facilitant l'apprentissage des langues étrangères.

L'application du raisonnement logique au langage devrait faire partie des activités normales des élèves de langues étrangères».

Recommandations 1, 2 et 6 du rapport
de la Commission de réflexion sur l'enseignement
des langues étrangères, juillet 1989.

Vouloir traiter avec un minimum de rigueur scientifique des rapports qu'entretiennent didactique du français et didactique des langues étrangères à l'école élémentaire paraît légitime et même nécessaire, mais en même temps - et c'est paradoxal - peut-être prématuré et, sous certains aspects, périlleux.

Légitime, au nom de la cohérence des apprentissages et, partant, de la réussite scolaire qui - faut-il le rappeler ? - constitue l'un des deux grands objectifs que le texte fondateur⁽¹⁾ assigne, dans le système scolaire français, à l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire.

Nécessaire, à cause du cloisonnement réel, maintes fois dénoncé au niveau secondaire, entre des disciplines différentes qui, pourtant, ont toutes deux pour objectif ultime de développer des capacités convergentes dans les divers aspects que peut revêtir l'activité langagière, que celle-ci se réalise en langue maternelle ou en langue étrangère.

Et cependant prématuré peut-être, parce que l'introduction d'une langue vivante étrangère dans le cursus élémentaire est encore un événement très récent (même s'il existe des précédents, liés à ce qu'on a appelé la première « vague » d'expériences qui se sont développées dans les décennies 60 et 70⁽²⁾). De ce fait, la didactique des langues vivantes s'ouvre à un domaine nouveau et à des développements qui n'en sont encore qu'au stade embryonnaire. Or il paraît sain et même indispensable de revendiquer pour tout développement nouveau d'une didactique disciplinaire, la possibilité, en un premier temps, de dégager les paramètres pertinents en fonction des conditions nouvelles, de parvenir peu à peu à définir précisément ses concepts-clés, en un mot, d'évoluer librement, selon sa propre dynamique et ses propres exigences.

Périlleux enfin..., pourquoi ? Pour des raisons que ressentent profondément les enseignants de langue étrangère, mais qui ne sont sans doute pas aussi évidentes pour les non-spécialistes de la discipline. Ces raisons sont d'ordre épistémologique, historique et institutionnel. Elles tiennent à la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'histoire de la discipline « langues vivantes » et au statut encore incertain d'un enseignement introduit à titre expérimental, il y a trois ans.

C'est donc sur quelques-uns de ces aspects que je souhaiterais d'abord faire porter la réflexion. Ils constituent, à mon sens, une toile de fond déterminante, qu'il importe de connaître et de prendre en compte dans toute analyse d'ordre didactique, et même dans tout apport d'information réciproque entre enseignants de langue maternelle et enseignants de langue étrangère, qui vise la compréhension et le respect des points de vue respectifs, gages de la validité d'éventuelles futures actions communes.

1. QUELQUES ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

1.1 Aspects épistémologiques

Parce-qu'il s'agit dans les deux cas de maîtrise d'une langue, on a longtemps eu tendance à définir l'apprentissage d'une langue étrangère dans les mêmes termes que ceux qu'on utilise pour décrire l'acquisition de la langue maternelle : placer un enfant dans un environnement linguistique spécifique entraînerait de façon quasi automatique, sans enseignement à proprement parler, le développement d'une capacité à traiter les informations et, dans un délai relativement bref, à s'approprier la langue avec laquelle le contact est établi. D'où toutes les images de bain de langue, d'imprégnation, etc., pleines de poésie sans doute, mais le plus souvent erronées, voire fallacieuses, dès lors qu'il ne s'agit pas d'un milieu de vie permanent. En effet, dans les conditions qu'offre le contexte scolaire, ce tableau enchanteur n'est malheureusement confirmé ni par la réalité des faits, ni par les connaissances théoriques récentes sur la question.

Réalité des faits : le célèbre rapport de 1974, élaboré par Monsieur l'Inspecteur Général D. GIRARD, aboutissait, au terme de la visite d'une centaine de classes, au constat bien connu des «trois tiers» qui a souvent été cité : résultats très satisfaisants dans un tiers des cas ; pour un autre tiers, efficacité moyenne ; «le troisième tiers requiert de sérieux ajustements, écrivait l'auteur, pour que de telles expériences méritent d'être poursuivies au bénéfice et non au détriment des enfants concernés.»

Tout récemment, et en dépit de l'exigence de qualité qui a présidé à la mise en place de l'expérimentation contrôlée actuelle, encore une fois, vient d'être rendu public un constat nuancé : les résultats atteints par les élèves concernés, évalués pendant l'année de 6ème, ne semblent pas aussi prometteurs qu'on l'espérait. «Les élèves restent très motivés ... , mais des réserves notables sont faites concernant les acquis linguistiques», peut-on lire dans le rapport de l'Inspection générale⁽³⁾. Les faits sont donc têtus : on est loin d'un apprentissage facile, rapide et réussi dans tous les cas, qui résulterait du simple contact avec la langue étrangère quand ce contact s'inscrit dans les conditions que lui impose le système scolaire. A celui-ci manque la triple caractéristique des échanges en milieu naturel, qui semble se trouver à l'origine de la réussite : durée, intensité due à deux paramètres : motivation des locuteurs et finalisation des échanges, influence des phénomènes d'interaction avec les «natives» portant sur la négociation entre sens et énoncés.

Les acquis théoriques des dix dernières années éclairent ces constats d'un jour nouveau : l'hypothèse de l'identité des processus à l'oeuvre dans l'acquisition de la langue maternelle d'une part, dans l'apprentissage d'une langue étrangère d'autre part, est très controversée. «La langue maternelle se développe de la naissance à trois ans par l'organisation de processus universels innés en interaction avec l'environnement qui parle cette langue»⁽⁴⁾. Ces processus universels relèvent d'un «programme génétique constitutif de la nature humaine»⁽⁵⁾, programme qui permet à chaque enfant de se constituer, dans les toutes premières années de sa vie, une capacité langagière orale en langue maternelle que, bien entendu, l'école va enrichir, préciser, affiner considérablement et sur laquelle se greffera peu à peu la maîtrise de l'écrit.

Dans les conditions institutionnelles actuelles, lorsque commence l'enseignement d'une langue étrangère, ce programme n'est plus à l'oeuvre, sa durée étant sans doute beaucoup plus courte qu'on ne le pensait dans les années 60. Ce sont donc d'autres procédures d'acquisition que l'apprentissage va alors utiliser et ces procédures n'ont malheureusement pas la puissance des premières.

Cette différence sous-tend une problématique spécifique de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école et, de ce fait, doit donner lieu, de la part de l'enseignant, à la définition d'objectifs, de progressions, de stratégies d'enseignement, en un mot de pratiques adaptées à leur objet et différentes de celles qui relèvent de l'enseignement du français. Elle explique aussi que les résultats ne soient pas toujours à la mesure des attentes. Elle devrait enfin entraîner une plus grande rigueur dans l'emploi de la terminologie adéquate : parler de bilinguisme, dans le cas de l'école, est un leurre. Le bilinguisme réel - ou plutôt la bilingualité⁽⁶⁾ - se construisent en milieu naturel, au moment du développement de la langue maternelle ; l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école est tout autre chose.

1.2 Raisons d'ordre historique

Il nous semble utile d'aborder maintenant un autre aspect de la question et de prendre en compte le poids de l'histoire de la discipline langues vivantes. Rappel succinct pour faire ressortir, comme le montrent très précisément les travaux de M.-H. CLAVERES ⁽⁷⁾, qu'avant même que se développe pleinement au XIX^e siècle la méthode traditionnelle - calquée sur l'enseignement des langues mortes et reposant à la fois sur des textes littéraires et sur un va-et-vient constant entre français et langue étrangère par version et thème interposés - existait un fort courant hérité des maîtres de langue du XVIII^e siècle s'appuyant sur la pratique d'échanges oraux, exclusivement en langue étrangère.

Ce courant a très tôt été encouragé par les autorités officielles. On connaît les recommandations du ministre Victor Duruy en faveur de la méthode «maternelle» ou méthode «naturelle» (1863). Dès 1902, à une époque où, pourtant, les élèves n'étaient guère incités à prendre la parole, les instructions demandent que soit utilisée la méthode «directe», en langue étrangère. En 1909, un colloque international réunit de nombreux professeurs de langue vivante et marque sans doute l'apogée de cette méthodologie. Moins loin de nous, les instructions de 1950 fournissent aux enseignants des directives très précises et très détaillées sur la mise en œuvre de méthodes «actives» qui visent toujours le développement de la capacité à s'exprimer dans la langue étrangère, sans intrusion du français. Enfin l'avènement des méthodes audio-visuelles - dont les premières expérimentations en France remontent à 1954 - renouvelle et renforce cette orientation : dans ce cadre, «la langue maternelle va représenter un danger constant», peut-on lire dans les «Principes méthodologiques» de l'une des plus célèbres méthodes de l'époque ⁽⁸⁾.

Toute l'histoire de la discipline Langues Vivantes témoigne de cette volonté farouche d'autonomie qui, entre autres composantes bien entendu, met l'utilisation du français au ban des pratiques pédagogiques et instaure de fait une coupure entre les enseignants de Lettres, à quelque niveau d'enseignement que ce soit, et ceux de Langues Vivantes. Sans doute cette radicalisation extrême des principes et des pratiques était-elle nécessaire pour que la discipline Langues Vivantes et ses enseignants puissent trouver non seulement leur légitimation - dans un système scolaire où les langues vivantes n'ont jamais joui d'un statut prestigieux - mais aussi, beaucoup plus fondamentalement, leur identité. Ce n'est donc pas un problème mineur.

Ce n'est que très récemment et non sans controverses, sous la pression de l'évolution de la population scolaire d'une part, grâce au développement des travaux universitaires des linguistes et psycholinguistes d'autre part, que la langue maternelle est redevenue aux yeux des enseignants un facteur déterminant en matière d'apprentissage, que la didactique des langues vivantes ne peut plus ignorer. Mais il demeure, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, une crainte majeure : qu'à travers la brèche entr'ouverte dans une méthodologie jadis extrêmement stricte s'engouffrent des pratiques qui, s'inscrivant sur la ligne de plus forte pente, réintroduisent «trop» de français et un discours sur la langue au détriment du lent et patient travail dans la langue étrangère, composante primordiale de l'apprentissage.

1.3 Le contexte actuel, les contraintes de l'Institution

Ces craintes sont d'autant plus vives qu'elles se trouvent renforcées par les contraintes institutionnelles actuelles.

Il faut bien se rendre compte que l'identité des professeurs de langues vivantes mentionnée plus haut repose en fait sur l'acquisition, la mise en oeuvre et le maintien de compétences liées à la maîtrise de la langue étrangère. Pour le niveau d'enseignement qui nous occupe, il s'agit essentiellement d'une capacité à utiliser la «langue contemporaine de la communication quotidienne» qui suppose à la fois une excellente qualité de prononciation et une pratique aisée, spontanée, d'une langue orale authentique dans les situations de communication les plus communes. Cette maîtrise de l'oral, qui n'est en définitive ni très fréquente, ni très facile à atteindre, peut être acquise grâce à une formation suffisamment longue et de bon niveau. Elle doit, pourse maintenir, s'appuyer sur des contacts suffisants et régulièrement renouvelés avec des autochtones.

Pour des spécialistes de langue vivante, cette exigence n'est pas nouvelle, mais elle se trouve singulièrement avivée par la spécificité des contenus préconisés à ce stade, notamment par l'accent mis sur l'«association intime du dire et du faire» (cf. B.O. du 19 septembre 1991). A la différence des Scandinaves par exemple, nous vivons dans un environnement linguistique héritier d'une très forte et très ancienne tradition monolingue ⁽⁹⁾. Les besoins en matière de langue, notamment dans le monde du travail, sont souvent évoqués avec insistance, mais en France, à l'heure actuelle, rares sont encore les lieux et les occasions où les échanges oraux se pratiquent en d'autres langues que le français. Or, en plus d'une formation spécifique d'ordre didactique, c'est précisément de cette pratique ancrée dans le réel, affermie et complétée par des relais extérieurs à l'école, que les futurs enseignants de langue étrangère à l'école élémentaire auraient besoin. Compte tenu de l'évolution actuelle de notre société, ils ne la trouvent guère et il semble bien qu'en dépit des efforts déployés dans le cadre de l'expérimentation contrôlée, la durée, l'intensité de la formation nécessaire, et peut-être même la variété des ses formes, notamment pour les enseignants non-spécialistes, aient été minimisées. Le fait de s'adresser à des enfants jeunes, en tout début d'apprentissage ne réduit en rien, au contraire, l'exigence de qualité de l'enseignement proposé.

Il serait grave, par conséquent, qu'une préparation généralisée à l'apprentissage d'une langue aille à l'encontre du but recherché et se solde pour les élèves par l'ancrage de mauvaises habitudes - notamment, mais non exclusivement, dans le domaine phonologique - ou par l'installation de connaissances erronées qu'il faudrait redresser dès l'entrée en 6ème et bien au-delà. Le risque est loin d'être nul ; devenir enseignant de Langue vivante ne s'improvise pas, mieux vaut le dire clairement

Ces problèmes de formation - déjà évoqués avec insistance dans le rapport de 1974 - ont été soulevés dès la première année d'expérimentation. «Le réservoir des enseignants de toutes catégories capables d'assurer l'enseignement des Langues Vivantes à l'école élémentaire est loin d'être inépuisable», peut-on lire dans le rapport de l'IGEN de 1991. Celui de 1992 ajoute avec inquiétude que «dans de nombreux départements le potentiel des ressources semble en voie d'épuisement», la conjoncture générale étant «marquée par le manque de personnels compétents».

Il faut noter que ces constats s'inscrivent dans une perspective qui préconise un enseignement d'initiation à la langue et non une simple sensibilisation (cf. l'argumentaire très précis qui sous-tend ce choix dans la dernière circulaire publiée au B.O., celle du 19/9/1991). Il est généralement admis que, dans leur ensemble, les enseignants de Langues vivantes sont favorables à cette orientation. De ce fait, on peut comprendre que l'incertitude qui pèse encore sur le statut définitif de l'enseignement des Langues Vivantes à ce stade incite plus à un renforcement de l'identité disciplinaire qu'à une ouverture résolue vers d'autres disciplines.

2. LA RECHERCHE DE L'INRP - SES CARACTÉRISTIQUES - LE RÔLE QU'Y JOUE LE FRANÇAIS

Paradoxalement, compte tenu de tout ce qui précède (auquel, cela va sans dire, nous adhérons profondément), la recherche conduite à l'INRP sur «une préparation à l'apprentissage des langues vivantes dès le cours moyen» nous a conduits à reconsidérer le rapport avec la langue maternelle et avec l'enseignement du français à l'école élémentaire.

2.1 Les représentations de la langue

On a souligné plus haut l'importance prise par les méthodologies qui ont pour but et pour stratégie centrale l'instauration d'échanges «spontanés», en langue orale, qu'il s'agisse de méthode naturelle, directe, active ou, de nos jours, d'approche communicative. Les techniques développées dans ce dernier cadre ont le grand mérite d'impliquer l'enfant, soit par l'intermédiaire de jeux, soit par la simulation de situations de communication réelles dans lesquelles l'enfant a un rôle à jouer. C'est grâce à cette implication qu'il mémorise et s'approprie le modèle qui lui a été proposé. Lorsqu'une situation identique se présente, le savoir-faire qu'il a acquis lui permet de jouer de nouveau son rôle, de façon limitée, certes, mais adéquate.

Néanmoins, pour utiles et gratifiantes qu'elles soient, ces acquisitions successives de savoir-faire isolés les uns des autres ne suffisent pas, à elles seules, à construire chez l'enfant la capacité à générer et à comprendre des énoncés qu'il n'a jamais rencontrés (ce qui, est-il besoin de le souligner, est le propre de l'activité langagière). Dès que l'on sort des situations courantes et, par le fait même, assez stéréotypées - se saluer, se présenter, exprimer ses goûts, ... - où l'enfant n'a pas à construire un énoncé, mais à reprendre ce qu'il a appris globalement, de grosses difficultés apparaissent. La connaissance de mots ou de formules toutes faites n'est que d'un faible secours à qui veut vraiment s'exprimer en langue étrangère et comprendre ce qu'on lui dit. En ce qui concerne l'enfant en classe, ou bien il ne peut plus rien dire, il est «bloqué», ou bien il calque exactement ce qu'il veut dire sur la façon dont on le dirait en français, ou encore il juxtapose simplement les mots lexicalement importants. Ce qui lui fait essentiellement défaut, c'est une représentation juste du fonctionnement de la langue étrangère, notamment dans sa spécificité par rapport à la langue maternelle qui, pour la plupart des enfants élevés en pays monolingue, constitue la seule référence possible.

C'est pourquoi, dans le courant créé par des recherches récentes (J. CUMMINS, J. HAMERS et M. BLANC, E. HAWKINS, R. TITONE, pour ne citer que des auteurs

étrangers), il nous a semblé indispensable de faire porter le travail de préparation à l'apprentissage non seulement sur les premiers apprentissages dans la langue, mais aussi sur tout un ensemble de prises de conscience visant à modifier les représentations partielles, abusivement simplifiées, voire clairement erronées, que les enfants se sont construites vis-à-vis de ce qu'est une langue, de ce qu'est l'activité langagière, de ce qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pourquoi un tel choix, pourquoi vouloir travailler explicitement dans ce domaine, empiétant ainsi sur le temps consacré à la mise en place d'échanges dans la langue étrangère ? Parce-que la modification de représentations acquises dès l'enfance est une œuvre de longue haleine ; plus l'action dans ce domaine est précoce, plus elle a de chances d'être efficace. Lorsqu'ils abordent une langue étrangère, les enfants ne sont évidemment pas vierges de représentations. Pour la plupart d'entre eux, rappelons-le, ces représentations se sont construites au contact d'une seule langue, le français. D'où le dangereux caractère d'absolu dont elles se sont investies : pour l'enfant, il n'y a qu'une façon d'assurer une fonction ou de traiter une notion, celle que sa langue maternelle impose ou privilégie. Or le travail du professeur de langue vivante ne peut être productif que si cette conception des rapports à la langue, aux langues, se modifie peu à peu, si elle se relativise.

De façon plus précise, une enquête, conduite auprès de 600 élèves de CM2 dans le cadre de la recherche de l'INRP intitulée «Articulation Ecole-Collège»⁽¹⁰⁾ avait déjà permis de mettre en lumière deux faits importants.

a) Une première question portait sur le dictionnaire. Pour la plupart des enfants, la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère en est un second, en correspondance terme à terme avec le premier. De cette vision juxtapositive de la langue, en calque d'une langue à l'autre, découle une conception uniquement cumulative de l'apprentissage, misant de façon exagérée sur le lexique. Dans cette optique, l'apport des approches notionnelles-fonctionnelles ou communicatives risque de se limiter à la constitution d'un troisième catalogue, de portée plus vaste certes, puisqu'il s'agit cette fois d'équivalences de type situation / dialogue, mais qui étend la vision juxtapositive de la langue à l'activité langagière elle-même. Cette vision, excluant toute saillance, masque la cohérence interne de chaque langue et handicape ainsi la découverte et l'appropriation des principes de fonctionnement du système langagier concerné.

b) Une autre question, portant sur la possibilité de «discuter» avec un perroquet, visait à préciser la représentation de l'activité langagière et celle de l'apprentissage d'une langue. 50 % des enfants environ expriment d'une manière ou d'une autre que la parole doit «faire sens» pour celui qui parle. Mais pour plus de la moitié, apprendre à parler est assimilé exclusivement à apprendre à répéter globalement et à réagir par la parole à un signal. Conception behavioriste qui exagère les vertus de la répétition et n'accorde guère de place à l'activité de construction de la part de celui qui veut comprendre et parler.

Or, à l'horizon de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire et sous couvert de faire simple, se profilent nettement deux risques, à nos yeux, majeurs (particulièrement nets dans certains manuels) :

- apprentissage essentiellement lexical (celui des séries finies, les fleurs, les saisons, les parties du corps, par exemple),
- répétition et par cœur (chansons, comptines et petits sketches), sans ébauche d'analyse ni d'appropriation à des fins d'expression personnelle.

L'enjeu est de taille. Si, dès le CM, on contribue à renforcer le caractère erroné de certaines représentations, le risque est grand d'aller à l'encontre du but à atteindre : favoriser, faciliter l'apprentissage ultérieur. C'est pourquoi il semble indispensable de proposer, comme objectif complémentaire aux premiers apprentissages dans la langue, la modification de certaines représentations des enfants (partagées par bien des adultes, semble-t-il). Cette modification repose sur des prises de conscience précises d'ordre métalinguistique. Notre hypothèse de base était la suivante : ces représentations peuvent être provoquées ou hâtées par l'enseignant, si celui-ci s'attache à susciter ou à développer l'intérêt des enfants pour les langues.

2.2 Les contenus

C'est donc pour travailler à construire une image plus juste du fonctionnement spécifique d'une autre langue que s'est développée la recherche de l'INRP. Mise en oeuvre deux années de suite dans le cadre d'un dispositif propre à la recherche, composé d'environ 240 enfants (9 classes de CM2) chaque année, elle a montré la faisabilité et l'efficacité d'une approche réflexive bien conduite, qui s'inscrit en complémentarité des mises en situation couramment pratiquées (donnant lieu à des échanges de répliques en langue étrangère).

Il faut noter que cette approche, conduite en français, porte sur un nombre de points qui est limité et que ces points ont été choisis parce-que leur appropriation résiste aux seules approches communicatives⁽¹¹⁾ pratiquées en langue étrangère. En effet ce travail repose sur le constat - fort peu original au demeurant - qu'en langues vivantes comme dans toute autre discipline, l'ensemble des contenus à s'approprier est hétérogène. Dans certains cas, la pratique intensive en langue étrangère, même lorsqu'elle reste dans le cadre de la classe, permet de constituer des acquis ; dans d'autres, elle s'avère insuffisante.

Ce constat est particulièrement net lorsqu'au lieu de privilégier la répétition, on place l'élève dans des situations où il doit, de lui-même, produire des énoncés (même très simples) et comprendre ceux qui lui sont adressés, en vue d'une tâche précise à accomplir par exemple. Alors surgissent les «vrais» problèmes, ceux qui ont trait à des choix fondamentaux, non encore maîtrisés à ce stade : choix des pronoms personnels par exemple qui, dans les phrases mémorisées de façon globale, n'ont pas été identifiés (le problème étant d'ailleurs différent selon qu'il s'agit des 1ère et 2ème personnes d'une part, de la 3ème d'autre part⁽¹²⁾) ; mises en place syntaxiques différentes de celles qu'exige le français, particulièrement dans les questions ; difficultés à repérer et à utiliser les marqueurs de négation ; problèmes liés à la détermination qualitative et quantitative, etc..

Tous ces points constituent des obstacles avérés, sources d'échec, de retard ou de confusion dans l'apprentissage, l'enfant ne parvenant pas à se «décentrer», c'est-à-dire à se détacher de sa langue maternelle pour effectuer les nouvelles opérations cognitives et langagières qu'exige dans ces cas précis sa «migration» vers un autre système linguistique. Il réussit, sans doute assez bien, à répéter des énoncés de langue étrangère entendus et retenus, il ne parvient pas à construire des énoncés nouveaux.

Précisons bien qu'il ne s'agit pas d'un retour à la méthode traditionnelle, mais d'une approche dynamique, qui vise à aider l'enfant à se constituer peu à peu, en

exerçant sa réflexion sur les «faits de langue» observés, un «corps structuré de concepts»⁽¹³⁾ destinés à organiser ses acquis et, par là, à faciliter les apprentissages ultérieurs.

L'analyse contrastive, de langue à langue, est utilisée dès lors qu'elle est pertinente. C'est en fait un instrument de choix pour lutter contre la conviction souvent profondément ancrée qu'il n'existe qu'une seule façon d'exprimer tel ou tel désir, telle ou telle remarque. Cependant, à l'heure actuelle, en classe, ces différences de fonctionnement de langue à langue sont le plus souvent passées sous silence puisque la plupart des enseignants de langues vivantes s'interdisent toute référence à la langue maternelle et que, de façon générale, seule la langue étrangère est utilisée. Pour les enfants, ces différences restent donc non identifiées et par voie de conséquence, non conscientisées. Il leur est impossible de savoir quand ils peuvent se fier à leur langue maternelle et quand, au contraire, ils doivent s'en défier.

Pourtant, lorsque leur capacité de segmentation en mots des énoncés appris globalement est suffisante, certains enfants opèrent d'eux-mêmes des rapprochements et s'étonnent : *Tiens ! les Anglais disent «je suis froid» et non «j'ai froid» ou bien «il est 1,80 m» au lieu de «il mesure 1,80 m»*. Mais cette découverte, quand elle s'opère, revêt un caractère purement anecdotique dans le sens où elle ne dépasse pas l'énoncé en cause (caractère anecdotique qui, en outre, engendre rapidement un jugement de valeur de type : «ils sont fous, ces Anglais»). Il nous paraît beaucoup plus intéressant - parce que générateur d'acquisitions ultérieures - de faire découvrir aux enfants la relation étroite, en miroir, qui unit «être» et «avoir» ou le caractère statif du verbe «mesurer» dans ce cas qu'on retrouvera dans des verbes tels que «aimer» ou «connaître» et qui permet de comprendre que leurs homologues lexicaux en anglais soient incompatibles avec la forme du «present tense» en Be ...-ing et les valeurs auxquelles cette forme renvoie.

Mis en éveil, les enfants deviennent capables de repérer ces particularités sur d'autres «faits de langue» et, par conséquent, de dépasser le niveau lexical ainsi que, plus profondément, le caractère particulier de chaque situation de référence, pour accéder à la découverte de traits généraux, spécifiques de la langue cible et qui en structurent le fonctionnement. Ainsi peuvent-ils se convaincre peu à peu, de visu en quelque sorte, de la cohérence de cette langue nouvelle qu'ils découvrent et, par contre-coup, de celle de leur propre langue maternelle.

2.3 L'insertion de la réflexion sur la langue française dans le travail proposé

Un exemple⁽¹⁴⁾ va nous permettre de comprendre comment est utilisé le capital cognitif et linguistique (en langue maternelle) que tout enfant d'une dizaine d'années possède et peut exploiter. Il s'agit de l'appropriation des pronoms personnels de 3ème personne (singulier), renvoyant à ce ou celui dont on veut parler. Cet apprentissage est très précoce. Il se fait généralement par le biais d'énoncés appris globalement, dans lesquels est inséré le pronom personnel en question (*he, she* ou *it* en anglais).

Pour aller au delà d'un apprentissage par coeur portant sur la globalité de l'énoncé, la première tâche à laquelle l'enfant doit se livrer est une tâche d'analyse. Elle consiste à fragmenter correctement l'énoncé pour atteindre ses constituants de base. Dans le meilleur des cas, l'enfant identifie donc *he* et *she* comme équivalents de «il» ou de «elle» lorsqu'il s'agit de personnes. En revanche, ce qu'il ne peut pas deviner, c'est qu'en anglais, un autre pronom (*it*) prendra en charge tout ce qui n'est pas humain, alors qu'on continuera à en parler en «il» et «elle» en français. De cette représentation erronée, en calque, de la langue anglaise sur le français vont surgir - maintenant et plus tard - de multiples erreurs : *my house* ⇒ *she*, *my book* ⇒ *he*. Il s'agit d'une zone à risques où la tendance naturelle à se servir de sa langue maternelle comme modèle de référence est génératrice d'échec.

La méthodologie que nous avons mise au point est simple dans son principe : elle va du connu - la langue maternelle - à l'inconnu - la langue cible - et s'achève par une troisième phase où la réflexion sert la pratique en langue étrangère jusqu'à ce que, devenue inutile, elle s'efface lorsque l'appropriation est suffisante pour que l'appel à la conscience ne soit plus nécessaire.

Dans la première phase du travail, les enfants sont invités à analyser leur propre pratique langagière, en relation avec ce dont ils veulent parler. L'existence en français des deux pronoms personnels concernés leur est bien connue ; en revanche, ils n'ont jamais réfléchi aux liens que ceux-ci entretiennent avec la «réalité» qu'ils représentent. Confrontés à ce rapprochement, les enfants découvrent une relation «logique» pour ce qui est des humains et une relation totalement arbitraire pour les non-humains. Ces constats, verbalisés par les enfants dans leurs propres termes, contribuent ainsi à la construction d'une représentation claire des rapports qu'entretiennent réalité et langue française dans ce domaine.

La découverte de l'anglais s'effectue grâce à toute une stratégie d'enseignement destinée à faire comprendre aux enfants que chacune des langues «traite» la même réalité à sa manière. Première découverte troublante pour les enfants : ce qui se divisait en deux va devoir se partager en trois, aussitôt compensée par le constat consécutif à l'opération de classement qu'ils viennent d'effectuer manuellement ⁽¹⁵⁾ que l'anglais est, dans ce domaine, beaucoup plus «logique» que le français. Constat verbalisé, que les enfants expriment à l'aide de leurs propres moyens langagiers, mais dont les diverses formulations ⁽¹⁶⁾ renvoient à la conclusion suivante : il n'y a pas correspondance terme à terme entre les deux langues.

Ces verbalisations qui ponctuent chacune des deux phases d'analyse constituent une aide non négligeable à la construction du concept de relatif auquel, peu à peu, grâce à ces exemples et à d'autres, on souhaite aboutir. Dans un va-et-vient fructueux entre pensée et langue, l'enfant exprime ce qu'il vient de découvrir, à savoir comment les anglophones «voient» le monde et en parlent, expression qui, en retour, concourt à relativiser ses représentations antérieures.

Mais cette phase de conceptualisation serait inopérante si elle ne s'accompagnait, de façon immédiate, d'un ancrage dans la pratique. Ce sont de nouvelles relations qui doivent s'installer entre réalité et langue pour le locuteur ; c'est à un nouveau «découpage du monde» qu'il est invité. La familiarisation avec les démarches nouvelles et l'appropriation des opérations correspondantes requièrent une

pratique intensive. Dans la troisième phase du travail avec les élèves, une logique de l'action se substitue donc à la logique du fonctionnement précédemment développée : c'est le moment de mettre en oeuvre les démarches opératoires permettant d'effectuer le choix du bon pronom en langue étrangère.

L'aide à l'élève repose sur la visualisation du schéma constitué précédemment, qui met en regard d'une part la catégorisation opérée sur notre perception de la réalité et d'autre part la catégorisation qu'impose le fonctionnement grammatical de la langue étrangère. Là encore, pour s'assurer de la mise en oeuvre rigoureuse des opérations de catégorisation nécessaires au choix demandé (et non d'un résultat dû au hasard), on invite l'enfant à exprimer sa démarche ; par exemple : «pour savoir quel mot je choisis pour parler du livre que j'ai devant moi, je «remonte» à la réalité, je «vois» que le livre, c'est une chose et je «redescends» à la langue anglaise : c'est *it* .» (Les termes «descendre» et «remonter» renvoient bien entendu au schéma effectué au tableau. Théoriquement, une configuration en superposition de la catégorisation sémantique et de la catégorisation grammaticale serait plus satisfaisante, mais elle est plus difficile à réaliser et rend la visualisation moins immédiate.)

De nombreux exercices en langue étrangère, exécutés de plus en plus rapidement, sont alors mis en oeuvre dans une phase de pratique en langue étrangère qui vise l'automatisme, c'est-à-dire la mobilisation immédiate des moyens linguistiques adéquats, sans que le recours à une réflexion consciente soit nécessaire. Ainsi se met en place peu à peu le double mouvement de déstructuration (par rapport au français) / restructuration (en fonction de la langue cible) caractéristique de tout apprentissage réussi.

2.4 Quelques-uns des concepts et notions en cause, en relation avec les «faits de langue» traités

Définir de façon aussi cohérente que possible les concepts et notions en cause en début d'apprentissage suppose, du point de vue linguistique, qu'on ait recours à une théorie suffisamment puissante pour rendre compte de ces premiers «actes de langage». Bien que nous ne nous soyons évidemment pas privés de reprendre des acquis théoriques antérieurs - la notion de structure, par exemple - c'est essentiellement en référence à la linguistique de l'énonciation, telle qu'elle a été développée par A. CULIOLI que ce travail s'est accompli. Faut-il préciser que nous n'avons pas la prétention de pouvoir explorer la totalité des concepts dont la maîtrise constituerait l'un des pré-requis à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Dans les conditions qui étaient les nôtres - à savoir prise en charge d'élèves francophones d'une dizaine d'années aux caractéristiques socio-culturelles et aux acquis scolaires très hétérogènes - nous avons simplement souhaité approfondir l'analyse de ce qui est en cause lorsque la difficulté d'appropriation par les élèves de «faits de langue» précis est notoire et qu'il s'avère absolument nécessaire d'essayer de comprendre de quelle nature sont les obstacles rencontrés.

La présentation qui suit n'est ni exhaustive, ni hiérarchisée. Elle vise seulement à fournir un aperçu de certains des concepts et notions simples, mais fondamentaux, sur lesquels nous avons travaillé.

On a vu que, pour les enfants, apprendre une langue est souvent apprendre un catalogue de mots. Cette représentation se traduit par l'apparition fréquente dans leurs productions orales et écrites d'assemblages lexicaux de type : « *What colour pullover ?* » dans lesquels manquent à la fois le verbe et des éléments de détermination qui, portant ici sur le mot *pullover*, permettraient le repérage dans le temps et dans l'espace (et, à partir de là, d'une éventuelle mention de possession).

Il importe donc que les élèves constatent que chaque langue est un système au sein duquel se nouent des relations, mais dont les « régularités sous-jacentes à la diversité des énoncés » peuvent, selon l'expression de A. GAUTHIER, être enfouies. Ainsi, par exemple, le choix et la forme des adjectifs possessifs varient-ils selon les langues en fonction de la relation qui s'établit de façon privilégiée soit avec le nom qui réfère au possesseur, soit avec le nom renvoyant à la chose possédée, soit encore avec ces deux noms, mais selon des modalités différentes.

Le lexique lui-même s'organise selon des règles de structuration qui varient de langue à langue, règles morphologiques (*to drive*, *a driver*, par exemple) ou règles portant sur l'agencement des mots (*a bus driver*, *a bus stop*). Les régularités découvertes dans ce domaine sont largement facilitatrices d'apprentissage : celui des nombres, par exemple, est simplifié par le repérage des suffixes *teen* ou *zoh*n qui correspondent à +10, tandis que *ty* ou *zig* correspondent à x10⁽¹⁷⁾.

Langue et réalité ne se recouvrent pas. Sur des exemples précis, les enfants peuvent saisir que la langue n'est pas une dénotation pure et simple d'une réalité qui serait première et perçue par tous de la même façon. Chaque langue, rappelons-le, traite la réalité à sa manière : en anglais, les cheveux, les bagages, les meubles sont considérés chacun comme un ensemble (*where is your luggage ? Look ! My hair is crazy*). Autre exemple : comme nous l'avons vu précédemment, ce sont des noms aux genres différents qui, en allemand, en anglais et en français, permettent de parler de l'objet « table » : *der Tisch* (masculin), la table (féminin), *the table* (neutre).

Un autre point essentiel renvoie aux correspondances formes/valeurs. Il s'agit notamment des marques, dites grammaticales, que peuvent porter les différents mots. Ces marques ont un sens, elles fournissent de l'information à celui qui les voit (dans le cas d'une réalisation graphique de la langue) ou qui les entend (dans le cas d'une réalisation phonique de la langue). Ce sont donc des indices qu'il faut savoir déchiffrer. Or leur sens varie d'une langue à l'autre et parfois même au sein d'une même langue. Prenons un exemple : la marque «s». Dans *he plays tennis very well*, le «s» ajouté au verbe «play» est une marque (redondante) de 3ème personne du singulier alors que, dans *she's got two sisters*, le même «s» ajouté à un nom sert à marquer son pluriel... Constat troublant d'une marque qui, à l'intérieur d'une même langue, renvoie à deux valeurs opposées en fonction de la nature du mot auquel elle s'applique.

En outre, d'une langue à l'autre, les mêmes marques ne renvoient pas toujours aux mêmes valeurs. Si le «s» précédemment cité sert bien en anglais (comme en français) à marquer le pluriel des noms, ce n'est pratiquement jamais le cas en allemand. Ce sont d'autres marques qui, dans cette langue, constituent les indices de la pluralité. En revanche, le «s» ajouté à un nom indique que ce nom est relié étroitement au nom qui le suit et constitue, pour ce dernier, un apport complémentaire de détermination.

De la variation intra- et inter-langues de ces correspondances formes/valeurs, la plupart des enfants n'ont, bien entendu, pas la moindre idée. Pour un élève français, le «s» est - et ne peut être que - la marque du pluriel ; il ne peut signifier rien d'autre. Les conséquences de cette représentation bloquée sont perceptibles, elles laissent des traces : c'est leur mise en lumière qui nous a permis, par exemple, de comprendre pourquoi des enfants pensaient que «*she dances well*» ne pouvait sûrement pas se dire puisque, disaient-ils, «elle est toute seule». La représentation erronée d'une valeur unique pour le «s», qui trouve très légitimement son origine dans les acquis relatifs à l'écrit en langue française, entravait les acquisitions ultérieures.

Autre exemple qui illustre l'importance d'avoir saisi l'absence fréquente de relations bi-univoques entre formes et valeurs : le problème, si important en anglais et dans bien des langues, de l'aspect.

Pour y accéder, il faut que les enfants aient profondément admis qu'un énoncé tel que «*mon frère, il joue au foot*» est utilisé, par un locuteur donné, dans deux cas radicalement différents : ou bien il veut dire que son frère est «joueur de foot», ou bien qu'en ce moment précis où il parle, son frère est justement sur le stade, en train de jouer au foot. L'anglais, lui, dispose de deux formes non interchangeable qui permettent, chacune, d'exprimer sans ambiguïté quelle est l'«intention de signifier» de celui qui parle. Seule l'identification de cette «intention de signifier» permet à des francophones le choix de la bonne forme en anglais. Faire prendre conscience aux enfants de la polysémie des formes, les rendre vigilants à cet égard, constitue donc un préalable à la maîtrise des correspondances nouvelles qu'impose toute langue étrangère entre les «intentions de signifier» et les «mots pour le dire».

Autre cas, encore plus flagrant, où l'intention du locuteur s'exprime avec des moyens linguistiques différents selon les langues, celui du questionnement. Le recueil par les enfants, puis l'analyse, de questions en langue orale qu'ils ont entendues autour d'eux leur montre la diversité des moyens qu'offre le français pour signifier à un interlocuteur donné qu'on lui pose une question : ajout de marqueurs spécifiques (est-ce que ...), ordre des mots, ou, plus simplement en langue orale, intonation montante sur une phrase de structure assertive. Or l'anglais impose une façon de faire unique, l'agencement de trois éléments essentiels de la phrase dans l'ordre : auxiliaire, sujet, verbe.

Mais la simplicité de cet indice d'ordre syntaxique n'est guère apparente, dans les énoncés en langue anglaise, pour des raisons diverses : cas particulier du verbe être (très utilisé en début d'apprentissage) qui fonctionne sur deux éléments au lieu de trois, caractère abstrait de la notion d'auxiliaire et pluralité des auxiliaires possibles, chargés ou non d'un sémantisme particulier (*can*, par opposition à *do*, par exemple), différence de conception par rapport à la catégorie de l'auxiliaire en français, éloignement des agencements syntaxiques que permet le français (notamment à l'oral) pour exprimer une question, non pertinence de l'un des indices essentiels en français : la montée de la voix, qui indique qu'il s'agit bien d'une question, même si la forme syntaxique est celle de la phrase affirmative.

Toutes ces variations sont déroutantes pour l'apprenant. Là plus qu'ailleurs peut-être, les indices qui, dans la langue, témoignent de l'intention du locuteur de

poser une question relèvent d'une «régularité enfouie». Comment aider les enfants à la découvrir et à la maîtriser, l'un n'entraînant d'ailleurs pas l'autre ipso facto ?

La découverte des indices pertinents a d'autant plus de chances de se produire que l'enfant sait, en quelque sorte, où les chercher, c'est-à-dire qu'il connaît les domaines pertinents où les variations sont significatives de l'intention du locuteur : agencement syntagmatique de l'énoncé, présence éventuelle de marqueurs spécifiques, rôle de l'intonation à l'oral. D'autre part, à l'autre bout de la chaîne⁽¹⁸⁾, la condition nécessaire est que l'enfant ait identifié l'intention générale du locuteur vis-à-vis de son interlocuteur : souhaite-t-il affirmer (déclarer) quelque chose ou lui demander de le faire à sa place, c'est-à-dire l'interroger à ce sujet ?

Cette opposition très générale entre assertion (positive ou négative) et questionnement structure toute la mise en correspondance évoquée plus haut, puisqu'elle détermine, au-delà des mots, le choix des moyens linguistiques à utiliser. Elle est donc fondamentale. Or, pour un enfant, on l'a vu, c'est toujours le contenu sémantico-lexical qui s'impose : il sait de quoi il veut parler. En revanche, la deuxième dimension de l'activité langagière, celle des rapports inter-subjectifs, est presque toujours masquée : qu'il s'agisse, à propos d'un contenu donné, de prendre position ou de demander à son interlocuteur de le faire ne fait pas partie de ses préoccupations. Il croit, en toute bonne foi, avoir posé une question lorsqu'il dit : **You come (?)* ou **You me love (?)* pour *Are you coming ?* ou *Do you love me ?*, alors qu'il a construit, à la française, une phrase affirmative qu'il a assortie d'une intonation montante.

La communication en sera-t-elle affectée ? Il est possible que non, grâce au déchiffrement, par l'interlocuteur, d'indices extra-linguistiques. D'autre part, en début d'apprentissage, nombre de questions sont apprises globalement et, immédiatement identifiées comme telles, elles assurent une communication minimale. Cependant entraîner peu à peu l'enfant à repérer les moyens linguistiques qui, dans sa langue et dans celle qu'il veut s'approprier, sont porteurs d'une signification aussi importante que celle-ci fait partie, à notre avis, d'une préparation destinée à faciliter la structuration des acquis et l'appréhension graduelle du fonctionnement de la langue. Bien entendu, l'enfant a, en français, une connaissance procédurale parfaitement efficace, créée dans l'enfance et automatisée, des divers moyens qu'offre sa langue pour poser des questions. Mais, lorsque, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces moyens changent et sont difficiles à déceler, la connaissance explicite, verbalisable, de ce qui est en cause est de nature à faciliter la mise en correspondance des fins et des moyens.

CONCLUSION

Ces quelques pages sur la problématique de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire avaient plus une fonction d'information que d'appel direct à coopération.

Cependant l'intérêt que suscite chez les enfants ce type d'approche métalinguistique dépasse nécessairement le cadre étroit du cours de langue étrangère. Pourvu que leur activité soit constamment sollicitée (non seulement de façon verbale, dans l'argumentation qui prend place en classe, mais dans des tâches de recueil de données - fabrication de corpus - de recherche de régularités,

d'analyse, de classification des données recueillies, qui donnent lieu à des actions et à des manipulations diverses), les enfants apprennent à prendre de la distance par rapport à la langue, à devenir vigilants et critiques sur les relations qu'entretiennent formes et sens. Il est inutile de souligner l'intérêt de cette attitude vis-à-vis de la langue.

L'expérience montre en outre que cette approche est particulièrement utile aux enfants en difficulté. Sur les éléments linguistiques très simples qui sont notre objet, les enfants qui ont besoin d'aide pour établir des repères dans le «maquis des formes de surface», ceux dont le français n'est pas la langue maternelle réussissent aussi bien que les autres. Le fait de pouvoir verbaliser leurs hypothèses et d'en solliciter la confirmation constitue en outre un puissant facteur de sécurisation ; les prises de conscience d'ordre cognitif se doublent alors d'une «prise de confiance» d'ordre affectif fondée sur la perception claire des opérations à maîtriser et sur la logique du succès des essais personnels en langue étrangère qui en découle.

Au terme de la recherche, on peut donc affirmer que celle-ci débouche sur le constat de possibilités réelles de la part d'enfants de 9 ou 10 ans. En dépit de leur âge, ils adoptent volontiers - moyennant une méthodologie appropriée - une attitude réflexive et en acceptent 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.

Enfin, on peut faire l'hypothèse qu'à la faveur de ce travail, ancré sur des contenus précis, se développent des capacités dites transversales reposant sur l'appropriation de modes d'analyse et sur la mise en place progressive d'une structuration mentale rigoureuse dont la portée devrait non seulement s'étendre au français, mais aller bien au-delà du seul domaine des langues.

NOTES

- (1) Circulaire 89-065 du 6 mars 1989, publiée au B.O. du 16 mars 1989 : «Cet enseignement d'initiation doit servir le véritable apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. En même temps, il doit contribuer à assurer les acquisitions fondamentales de l'école élémentaire, favorisant ainsi une meilleure réussite scolaire».
- (2) cf. notamment CAMBRA M., 1980.
- (3) cf. Rapport de l'IGEN 1992.
- (4) BRESSON F., «Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes», *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Actes du colloque INRP, 1991
- (5) MEHLER J. & DUPOUX E., 1990.
- (6) cf. la très intéressante synthèse des travaux sur ce dernier point : SIGUAN M. et MACKEY W. F., 1986, ainsi que HAMERS J. et BLANC M., 1984.
- (7) Angliciste, spécialiste d'histoire de la discipline, Université Paul Valéry, Montpellier, membre de l'URA 381 du CNRS (histoire des théories linguistiques).
- (8) Cité par A. GAUTHIER, 1981, p. 80
- (9) cf. WALTER H., 1988.
- (10) cf. *Teaching and learning, lehren und lernen*, rapport de recherche, 1988.
- (11) cf. «Approche d'une langue étrangère» (INRP, 1992) volumes 1 et 2. Le 3ème volume sera constitué de dossiers pédagogiques.

- (12) cf. BENVENISTE E., «*Problèmes de linguistique générale*», volume 1, p. 228 et 260.
- (13) L'expression est de A. GAUTHIER, op. cit. p. 487.
- (14) Pour une étude beaucoup plus approfondie des opérations psycholinguistiques à l'oeuvre dans cet exemple, cf. BAILLY D., LUC C., «*Approche d'une langue étrangère*», volume 2, «*Etude psycholinguistique et aspects didactiques*», INRP, 1992.
- (15) Manipulation d'étiquettes, cf. vidéo-cassette : «*D'une langue à l'autre : de qui, de quoi veux-tu parler ?*» Co-production Ecole Normale des Hauts de Seine / INRP, 1991.
- (16) Exemples de formulations : «*Pour parler de la même chose, en anglais, on prend pas les mêmes mots qu'en français*» ou encore : «*Alors, les Anglais, ils ont trois mots pour dire il*».
- (17) cf. CAIN A., *D'une langue à l'autre, apprendre à compter*, vidéocassette, 1991.
- (18) La «chaîne» dont il est question ici est celle, imaginaire, qui s'établit lors de la «mise en correspondance de réseaux de valeurs, qui peuvent varier d'une situation à l'autre, avec des jeux de marqueurs qui, eux, vont varier d'une langue à l'autre.» A. GAUTHIER, 1981, p. 6.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

N.B. : Cette bibliographie n'inclut pas les ouvrages destinés aux élèves.

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

- BAILLY D. & LUC C., *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol. 2, *Etude psycholinguistique et aspects didactiques*, Paris, INRP, 1992, 184 p.
- BREWSTER J., ELLIS G. & GIRARD D., *Bridging the gap, Guide de l'anglais précoce*, Penguin English, édition française, 1992, 238 p.
- CAMBRA M., *L'enseignement précoce de l'anglais. Evaluation*. Recherches Pédagogiques, n° 107, INRP, 1980, 118 p.
- GARABEDIAN M., (édit.), Enseignements/apprentissages précoces des langues. *Le Français dans le Monde*, n° spécial, août-sept. 1991, 192 p.
- GIORDANI J., *L'enseignement précoce des langues vivantes*. Besançon, CRDP, 1982, 151 p.
- GIRARD D., *Apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris, Ministère de l'Education nationale, 1974 (diffusion restreinte).
- HALLIWELL S., *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman, 1992, 169 p.
- IGEN, *Rapport 1991 et rapport 1992*, La Documentation française.
- LUC C. (édit.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Actes de colloque. Paris, INRP, 1991, 226 p.
- LUC C., *Approche d'une langue étrangère à l'école*. Vol. 1 : *Perspectives sur l'apprentissage*, Paris, INRP, 1992, 104 p.
- TITONE R., *Early bilingual growth as an objective of basic education*, in «*Bilans et perspectives*, Actes des Etats généraux des Langues». Association EGL, 1990.

DIDACTIQUE, THÉORIES D'APPRENTISSAGE
HISTOIRE DES LANGUES VIVANTES

- BAILLY D., *Eléments de didactique des langues. L'activité conceptuelle en classe d'anglais*. Tomes 1 et 2. Paris, APLV, 19, rue de la Glacière, 75013. 1984, 385 p. et 721 p.
- BAILLY D., *L'acquisition de la détermination nominale. Les débuts de l'anglais chez un adulte : Journal d'apprentissage*. Paris, Ophrys, 1990, 217 p.
- CLAVERES M.-H., *1884 ou la lassitude du corps*, in «Le citoyen de demain et les langues, Actes du colloque de Cerisy», APLV, 1985
- CLAVERES M.-H., *Portrait de Thésée en peaux de chèvre*, in «Etudes de linguistique appliquée», n° 78.
- ETATS GENERAUX DES LANGUES, *Bilans et perspectives*, Actes des Etats Généraux des Langues d'avril 1989, Paris, Association EGL, 101, boulevard Raspail, 75006 Paris, 1990, 203 pages.
- GAUTHIER A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère*. Paris, APLV, 19, rue de la Glacière, 75013 Paris. Numéro spécial, 542 p.
- GAONAC'H D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier, 1987. (Collection LAL. CREDIF), 239 p.
- HAWKINS E., *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press, 1985, 224 p.
- LUC C. (dir.), *Teaching and learning. Lehren und lernen, les langues vivantes en 6ème*, Paris, INRP, 1988, 102 p.
- PETIT J., *De l'enseignement d'une langue seconde à l'apprentissage de la langue maternelle*. Genève, Champion Slatkine, 1985, 693 p.
- PETIT J., *Acquisition linguistique et interférences*. Paris, APLV, 1987, 264 p.

BILINGUISME

- HAMERS J. & BLANC M., *Bilingualité et bilinguisme*. Mardaga, 1984.
- SIGUAN M. & MACKEY W. F., *Education et bilinguisme*. UNESCO et Delachaux Niestlé, 1986, 147 p.

DÉVELOPPEMENT ET APPRENTISSAGE

- CIRADE, *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, Colloque international, Ottawa, 1989, 398 p.
- GEORGE C., *Apprendre par l'action*. Paris, PUF, 1983, 236 p.
- GOMBERT J.E., *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF, 1990, 225 p.
- MEHLER J. & DUPOUX E., *Naître humain*. Paris, Odile Jacob, 1990, 281 p.

RICHARD J.F., *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions.* Paris, Armand Colin, 1990, 435 p. (Collection U. Série Psychologie).

WINNYKAMEN F., *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF, 1990, 363 p.

LINGUISTIQUE

BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale.* Tomes 1 et 2. Coll. Tel. Paris, Gallimard, 1966, 1974, 356 p. et 286 p.

BOUSCAREN J., *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation.*, Paris, Ophrys, 1991.

CULIOLI A., *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations.*, Ophrys, 1990, 225 p.

FUCHS C. & LE GOFFIC P., *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines.*, Hachette Université, 1975.

WALTER H., *Le français dans tous les sens.*, Paris, Laffont, 1988, 384 p.

YAGUELLO M., *Catalogue des idées reçues sur la langue.*, Paris, Seuil, 1988, 158 p. (Coll. Point virgule, n° V61).

DOCUMENTS OFFICIELS RÉCENTS EXPÉRIMENTATION CONTRÔLÉE

- Circulaire n° 89065 du **6 mars 1989**, publiée au Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale (BO), n° 11 du 16 mars 1989.
- Additif au BO n° 16 du **20 avril 1989**.
- Circulaire n° 89-141 du **14 juin 1989**, publiée au BO n° 26 du 29 juin 1989.
- Circulaire n° 90-070 du **26 mars 1990**, publiée au BO n° 14 du 5 avril 1990.
- Circulaire n° 91-246 du **6 septembre 1991**, publiée au BO n° 32 du 19 septembre 1991.

DOCUMENTS AUDIOVISUELS

CAIN A., *D'une langue à l'autre, Apprendre à compter en anglais et en allemand*

LUC C., *D'une langue à l'autre, De qui, de quoi veux-tu parler ?*

Vidéocassettes, Coproduction Ecole Normale des Hauts de Seine (Réseau d'échanges pédagogiques internationaux) - INRP, 1991.

LA RÉFLEXION SUR LE LANGAGE COMME «MATIÈRE-PONT» DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE

Eric HAWKINS
Université de York, Angleterre

Résumé : Cette réflexion a pour base une nouvelle approche de l'enseignement des langues dans les écoles britanniques : «awareness of language» (réflexion sur le langage ou prise de conscience méta-linguistique) qui sert de «matière-pont» entre l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette nouvelle matière ne remplace en aucune façon les matières existantes mais elle constitue une «passerelle» qui permet aux professeurs traditionnellement isolés dans leurs classes de se rencontrer et de faire cause commune. Les avantages qui découlent de cette approche sont impressionnants, surtout dans les écoles où il y a des enfants appartenant aux minorités ethniques ou des élèves qui ne parlent pas l'anglais «standard». Et les difficultés ? Principalement le manque de préparation linguistique dans les cours de formation actuels et la répugnance des professeurs des différentes matières à mettre un terme au cloisonnement de la profession.

Depuis une quinzaine d'années une nouvelle approche de l'enseignement des langues est en plein développement dans bon nombre d'écoles britanniques, Nous l'avons appelée «awareness of language». Deux aspects de ce mouvement touchent de près le sujet de ce 6ème numéro de *Repères*. Ce sont :

- la preuve, issue du travail de toute une série de chercheurs anglais, américains et français :
 - a. qu'il existe un rapport étroit entre l'absence de cette «conscience du langage» et l'impuissance de beaucoup de nos élèves à lire et à écrire leur langue maternelle
 - b. et que (selon l'expression de J Cummins, de Toronto, citée dans C. LUC, 1992) «le développement de la compétence en langue étrangère est conditionné par le développement atteint en langue maternelle» en même temps que «l'introduction d'une langue étrangère a un effet bénéfique sur le développement de la langue maternelle».
- la possibilité, grâce à l'introduction de cette «matière-pont» dans le programme, de mettre un terme au cloisonnement et à l'isolement des différents professeurs de langues, et, en même temps, de faciliter une coopération efficace entre les étapes successives de la scolarité.

1. NÉCESSITÉ D'UNE NOUVELLE APPROCHE

Le point de départ de «*awareness of language*» consiste, donc, à reconnaître l'importance centrale du langage et l'insuffisance de l'apprentissage linguistique offert à l'école. La faculté du langage est l'attribut qui détermine et définit ce qu'est l'humanité. «C'est au langage, a dit le philosophe et linguiste I.A. Richards, que nous devons tout ce qui nous permet d'aller plus loin que les animaux». Nous sommes des «mammifères parlants» (J. AITCHISON, 1976).

Et pourtant la plupart de nos élèves quittent l'école sans être conscients du rôle capital joué par le langage. Ils étudient de près le fonctionnement de l'univers physique, chimique, biologique ainsi que d'autres disciplines difficiles. Mais les questions linguistiques importantes qui ne sont jamais abordées dans le programme traditionnel forment malheureusement une liste fort longue. Citons quelques unes de ces questions que nous avons tenté d'examiner dans notre collection «*Awareness of Language*» publiée par Cambridge University Press, à l'intention des élèves âgés de 10 à 14 ans.

2. QUESTIONS LINGUISTIQUES NÉGLIGÉES DANS LE PROGRAMME TRADITIONNEL

- a. En quoi le langage humain diffère-t-il des systèmes de communication des animaux ?
- b. Comment apprend-on la langue maternelle ? quand on apprend une langue étrangère à l'école, a-t-on affaire à un même processus ou à un processus différent ? Et quel est, ou doit être, le rôle des parents dans l'acquisition du langage ?
- c. Où situer l'anglais parmi les langues de la famille européenne et entre les 4 000 langues et plus existant dans le monde ? (Je citerai, comme exemple de cette approche, le livret «*Language Variety*» de Cathy Pomphrey, dans la collection de Cambridge Press, qui s'inspire du programme mis en œuvre dans une école à Londres où plus de 55 langues maternelles différentes sont représentées (C. POMPHREY, 1985).
- d. D'où vient notre langue et en quoi (et pourquoi) diffère-t-elle des langues de nos voisins ?
- e. Pourquoi les langues se développent-elles constamment ?
- f. En quoi le langage parlé et le langage écrit diffèrent-ils, l'un de l'autre ? d'où vient notre écriture alphabétique que nous lisons de gauche à droite ? que savons-nous des syllabismes sémitiques (lus de droite à gauche) ou des formes d'écriture «logographiques», comme le chinois ?
- g. Comment fonctionne le langage pour transmettre des significations ? Ce qui impliquera une **nouvelle approche de l'étude de la grammaire**. Nous l'avons appelée «la grammaire exploratoire». Cette approche vise à redonner à la grammaire une place privilégiée dans l'enseignement, mais il s'agit d'une grammaire différente. Au lieu d'une approche prescriptive fondée sur une série de «tu ne diras point...» nous voulons transformer le cours de grammaire en voyage

d'exploration. Les élèves sont amenés à écouter avec attention ce que les gens disent quand ils «font des choses avec les mots» (J.-L. AUSTIN, 1962) et à suggérer la meilleure formulation possible des «règles» qui régissent ce qu'ils disent. Nous faisons confiance à nos oreilles, nous débusquons les faits, nous soupesons les preuves, ainsi qu'on le fait pendant un cours de sciences naturelles. Une fois les règles découvertes, leur formulation sera suivie par l'**Invention**, au cours d'une discussion en classe, d'une terminologie grammaticale compréhensible.

Toutes ces questions ont été négligées presque totalement dans nos programmes traditionnels. Et pourtant nos élèves, si mal préparés linguistiquement, devront essayer, peu après être sortis de l'école, en tant que jeunes pères ou mères de famille, d'offrir à leurs propres enfants un apprentissage efficace du langage, ce «droit de naissance» dont seuls bénéficient à présent les enfants qui ont eu la chance de naître dans un contexte social stimulant.

3. PROGRAMMES INCOHÉRENTS ET FRAGMENTÉS

L'incohérence de nos programmes en ce qui concerne le langage est évidente. Nos Inspecteurs Généraux (HMI) dans leur rapport sur le langage au niveau secondaire (HMI, 1977) ont trouvé cette incohérence complètement inacceptable :

«Il suffit, disaient-ils, de suivre un groupe d'élèves pendant toute une journée de cours pour se rendre compte que leurs contacts avec le langage sont en grande partie laissés au hasard... Il peut arriver qu'un usage du langage soit corrigé sporadiquement mais de nombreux élèves considèrent le langage comme un champ de mines... La confiance (linguistique) leur manque complètement... Nous ne pouvons pas être satisfaits de la préparation offerte à nos élèves quant aux besoins linguistiques qu'ils vont rencontrer dans la vie».

L'incohérence des programmes est aggravée par des façons contradictoires d'aborder le langage de la part des professeurs. Le professeur d'anglais a eu une formation spécialisée très différente de celle de son collègue responsable du français. Les professeurs d'anglais ne pénètrent jamais dans les classes de français ni ne se soucient pas non plus de savoir ce que leurs collègues racontent sur le langage. Les deux équipes de professeurs ne se mettent même pas d'accord sur un vocabulaire unique pour discuter en classe des aspects du langage communs à leurs matières. Le pauvre élève, lui, désorienté, va d'une classe à l'autre et y entend nommer règles et parties du discours de façons différentes.

A cette confusion il faut ajouter les approches très diversifiées de l'utilisation du langage dont les élèves font l'expérience dans les autres matières, telles que sciences, histoire, littérature etc.

Une conséquence de cet apprentissage fragmenté et incohérent est un esprit de clocher et une intolérance linguistique qui vont très loin dans notre société. La tolérance ne vient pas naturellement. Il faut l'apprendre et l'éduquer. La première réaction face aux langues des minorités ethniques que l'on ne comprend pas est la méfiance, voire la colère. Être capable de sortir de sa langue maternelle et la voir un peu en perspective est une leçon difficile mais essentielle. Les tout petits enfants semblent être capables de cette tolérance linguistique mais elle disparaît vite chez

les adolescents. Beaucoup de nos professeurs de langues étrangères mènent un combat perdu d'avance contre l'insularité de la société adulte.

4. ÉCHECS EN LANGUES

Les conséquences de cet apprentissage incohérent se voient dans le pourcentage élevé d'échecs en langue étrangère ainsi qu'en anglais.

4.1 En français, langue étrangère :

4.1.1 Une capacité «parasite»

Bien que 90% de nos enfants commencent une langue étrangère à l'âge de 11 ans (le français dans presque tous les cas) seulement 12% persévèrent jusqu'à leur 6/7ème année, (GCE niveau A ou Bachot.) et ce sont surtout des filles, issues de la classe moyenne. Les garçons, fils d'ouvriers, ont pratiquement disparu des classes de français après la 5ème année du cours obligatoire. L'apprentissage d'une langue vivante dans le cadre scolaire, à raison de quatre cours de durée limitée par semaine alors qu'un «ouragan d'anglais» déferle sur le monde extérieur à la salle de classe, n'est jamais facile. Les problèmes qu'il pose sont aggravés pour les élèves qui n'acquièrent pas, au niveau primaire, une certaine «conscience méta-linguistique». Kavanagh et Mattingley (1972) ont montré que la lecture et l'écriture ne sont pas des compétences innées, comme la première utilisation du langage parlé. Ce sont des capacités «secondaires». Elles doivent être apprises. L'apprentissage du français en classe est aussi une capacité secondaire. Il intervient en parasite sur la maîtrise primaire de la langue parlée et sur la capacité de lire la langue maternelle.

4.1.2 La «formation de l'oreille»

La difficulté est encore aggravée par la nécessité d'une formation de l'oreille dont la plupart de nos enfants sont privés. L'enseignement des langues en Angleterre a connu au cours des dernières années un passage massif de «l'enseignement par l'oeil», fondé sur l'étude des textes et une évaluation écrite, à un travail oral, «l'enseignement par l'oreille». Mais il n'y a eu aucun effort parallèle pour fournir aux enfants les outils d'apprentissage indispensables à ce type d'enseignement. On a tout simplement omis de leur apprendre à écouter.

Et pourtant, selon Peter Mac Carthy, professeur de phonétique à l'université de Leeds, «la formation de l'oreille est une condition préalable à l'étude efficace d'une langue étrangère» (P. Mac CARTHY, 1978). Il continue : «Pour trouver une explication aux résultats décevants obtenus dans l'enseignement des langues, quelle que soit la méthode utilisée, point n'est besoin de chercher plus loin que le fait que la capacité de percevoir, à l'audition, les phénomènes de la langue à étudier est généralement - mais bien à tort ! - considérée comme allant de soi, chez une personne normale». Mac Carthy estime que tout individu «est conditionné par l'expérience qu'il a de sa langue maternelle à réagir en fonction de la structure phonologique de celle-ci... (si bien que)... il faut pratiquer un «déconditionnement» systématique qui, de par sa nature même, ne peut être que partiel, jamais complet, avant que tout système nouveau puisse être efficacement maîtrisé».

Kavanagh et Mattingley, dans «*Language by Ear and Eye*» (J.-F. KAVANAGH et I.-G. MATTINGLEY, 1972), ont montré que l'oreille est en position de désavantage relatif, en tant que source d'information pour le cerveau. L'œil humain est capable de centrer sa vision, de tourner dans son orbite, de mesurer très précisément la distance et la vitesse des objets. L'œil est pourvu d'une paupière pour faire écran aux visions déplaisantes. L'oreille ne bénéficie d'aucun de ces avantages. D'autre part, l'oreille est en permanence tributaire des limites de la mémoire à court terme, alors que l'œil peut consulter le texte à volonté, s'approprier le message écrit à son propre rythme et non, comme c'est le cas pour un message oral, au rythme imposé par le locuteur.

Dans le passé nous avons fait peu de chose, voire rien, pour préparer le jeune élève aux difficultés phonologiques de la nouvelle langue. Ce devrait être là un aspect important du rôle de l'école primaire. Ce doit être particulièrement vrai pour le jeune anglophone apprenant le français (et vice versa ?) parce que ces deux langues sont, sous cet angle, linguistiquement opposées. L'anglais est l'exemple type des langues qui obéissent au rythme de l'accent tonique («stress-timed languages») alors que le français offre un exemple de celles qui obéissent au rythme de la syllabe (syllable-timed). Et, pourtant, nous attendons de nos élèves qu'ils franchissent à 11 ans ce gouffre phonologique pour aller d'une des catégories d'habitudes linguistiques à l'autre, sans les y préparer.

A cet égard, n'oublions pas les effets de la télévision. Passer de longs moments à regarder des images télévisées qui distraient l'œil en permanence grâce à des innovations technologiques toujours plus intensives, ne fait rien pour aider les jeunes apprenants à devenir des auditeurs capables de discernement. L'image a un impact si immédiat et si puissant que le besoin ne se fait guère sentir de demander à l'oreille autre chose que l'accompagnement le plus prévisible à ce spectacle visuel saisissant.

Il est clair qu'un déficit est lancé à l'école pour qu'elle rétablisse l'équilibre. C'est pourquoi nous avons ajouté à notre programme de «awareness of language» un élément important de «formation de l'oreille». Les «jeux auditifs» suggérés dans «*Thinking Goes to School*» (H. FURTH and H. WACHS, 1975), livre dont l'influence aux États Unis a été grande, ont été repris et développés dans un programme progressif qui commence à l'école primaire et continue au niveau secondaire, engageant la coopération des professeurs d'anglais, de français et de musique.

Les parallèles entre l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école à onze ans et l'apprentissage de la lecture de la langue maternelle sont très intéressants. Les enfants qui ont des difficultés à passer dans leur propre langue au stade de la lecture et de l'écriture dans les petites classes (entre 5 et 7) sont ceux-là mêmes qui plus tard, à 11 ans, tireront peu de satisfaction de l'apprentissage d'une langue étrangère et qui l'abandonneront à la première occasion. C. LUC (1992) rappelle les études récentes qui «mettent en lumière ...que parmi les facteurs... dont l'influence combinée peut être déterminante quant au succès ou à l'échec des jeunes dans l'apprentissage d'une langue étrangère... on trouve toujours au premier rang le rôle de la langue maternelle». Nous reviendrons à cette relation suggérée pour la première fois, je crois, par L.-S. VYGOTSKY (1934/1962).

4.2 Échecs en langue maternelle

Cependant, les imperfections des programmes de langue étrangère ont paru dérisoires auprès de l'inquiétude grandissante de l'opinion devant l'incapacité de tant de nos enfants à apprendre à lire et écrire leur langue maternelle.

Comment expliquer ces échecs décevants, en dépit de tous les efforts consciencieux faits par les enseignants et par ceux qui sont responsables de leur formation ?

L'hypothèse qui est à la base de notre programme de «*Awareness of Language*» a été énoncée succinctement par le linguiste américain I.-G. Mattingley, dans l'étude déjà citée (J.-F. KAVANAGH ET I.-G. MATTINGLEY, 1972). Il décrit la parole et l'écoute comme des activités linguistiques «*primaires*» pour lesquelles l'enfant possède une capacité innée. (Le LAD, Language Acquisition Device, de l'école Chomskyenne). Mais la lecture, comme l'écriture, est une activité «*secondaire*». On n'en possède pas la capacité innée. Il faut l'apprendre. En tant qu'activité secondaire, la lecture est, dit-il, suivant une citation de Liberman, «*parasitique*» vis-à-vis de l'activité primaire. L'activité secondaire est en fonction du degré de «*language awareness*» développé dans la première activité. A défaut de cette conscience de l'activité primaire, l'activité secondaire devient difficile, voire impossible.

Une analyse perspicace de ce «*language awareness*» a été fournie par Margaret Donaldson de l'Université d'Edimbourg dans son livre «*Children's Minds*» (M. DONALDSON, 1978) : «*Au début, dit-elle, avant que l'enfant ait développé une conscience complète de la langue, celle-ci se renferme pour lui dans le cours des événements qui l'accompagnent... L'enfant n'interprète pas des mots isolés, il interprète des situations. Il s'intéresse davantage à donner un sens à ce que font les personnes lorsqu'elles parlent ou agissent, que de décider de la signification de tel ou tel mot. Ce que notre système éducatif va lui demander est qu'il retourne le langage et la pensée sur eux-mêmes... Il doit devenir capable de manipuler des symboles... Certains enfants arrivent à l'école ayant déjà franchi ce stade ou bien ils sont sur le point de le franchir. Ils ont une énorme avance sur les autres.*»

Cette «*prise de conscience*» du langage de Mattingley et Donaldson ressemble étroitement à ce que Jerome Bruner, professeur de psychologie à Harvard et à Oxford, a appelé «*la compétence analytique*». Il insiste sur la différence entre cette compétence **analytique** et une simple compétence **communicative**. Dans son livre «*Child's Talk*» (J.-S. BRUNER, 1983) il a montré l'importance du LASS (Language Acquisition Support System), c'est à dire le support d'une famille encourageante, pour suppléer le rôle du LAD inné de l'école de Chomsky.

Si Mattingley, Donaldson et Bruner ont raison, pour aider les élèves qui sont faibles en lecture, il faudrait les encourager à acquérir une conscience du langage ou compétence analytique plus précise et plus confiante. C'est cette hypothèse qui est à la base de notre programme d'«*awareness of language*».

L'hypothèse semble être confirmée par des études récentes sur l'illettrisme.

5. L'ILLETTRISME EN GRANDE BRETAGNE ET AUX ÉTATS UNIS

Les pourcentages d'élèves dans les écoles anglaises qui sont fonctionnellement illettrés ont été récemment le sujet d'une enquête de l'Inspection Générale. Dans leur Rapport (HMI, 1990) les Inspecteurs ont conclu qu'un enfant sur quatre est faible en lecture, c'est-à-dire incapable de lire couramment, à l'âge de 11 ans (au commencement du cours secondaire) et qu'un enfant sur 20 est pratiquement illettré.

C'est une conclusion tragique pour notre démocratie, après plus de cent ans de scolarisation obligatoire. Mais quand on examine d'un peu plus près ces enfants qui, au début du cours secondaire, n'ont pas appris à lire couramment leur langue maternelle, il est évident que derrière les statistiques se cache une véritable bombe à retardement.

La vérité effrayante de l'étendue et de la distribution de l'illettrisme en Grande Bretagne a été révélée pour la première fois avec la publication en 1972 du premier Rapport de la National Child Development Study. Cette étude longitudinale, la plus détaillée et méticuleuse qu'on ait jamais conduite en Angleterre, a été dirigée par une équipe de chercheurs de Londres avec le soutien du Ministère de l'Éducation.

L'étude portait sur une énorme cohorte de 15.000 enfants, tous nés en Grande Bretagne au cours d'une semaine de mars 1958, c'est-à-dire sur un échantillon strictement représentatif de la population du pays. En dépit des difficultés manifestes de la tâche, les chercheurs ont pu observer le progrès fait par la plupart de ces enfants, suivant chaque individu dès le jour de sa naissance, pendant les années préscolaires et tout le long de sa scolarité. Tous les sept ans, l'équipe de chercheurs a publié un compte rendu de ses conclusions. Le premier de ces Rapports, publié en 1972, s'intitulait «*From Birth to Seven*» (De la naissance à l'âge de sept ans) (R. DAVIE et al, 1972). Il a fait l'effet d'une bombe sur l'opinion publique britannique et a suscité des débats houleux dans la presse et au Parlement.

Le Rapport a révélé que près de la moitié (48%) des enfants de travailleurs manuels non-qualifiés (la catégorie 5 de la population, selon l'état civil) étaient faibles en lecture à l'âge de 7 ans, après deux années de scolarisation. Ce chiffre contrastait avec celui de 1 sur 12 (soit seulement 8%) de faibles en lecture parmi les enfants de la première catégorie (secteur «administratif») de la population. N'oublions pas que la catégorie 5 selon l'état civil est très nombreuse, si bien que le total d'enfants faibles en lecture était vraiment effarant.

Encore plus attristant fut la révélation que ce fossé entre les «nantis» et les autres, constaté à 7 ans, allait se creusant d'année en année pendant toute leur scolarité. La scolarisation avait donc, pour effet, non de limiter, mais d'accentuer les inégalités inhérentes au milieu social.

Ce fait a été encore plus clairement démontré en 1980 par une autre étude faite à Londres. C'était un panorama sur l'alphabétisation portant sur 10 années, panorama effectué par la Inner London Education Authority. L'étendue de l'illettrisme parmi un groupe particulièrement désavantagé, les enfants d'origine antillaise, apparaît dans le tableau de performances en lecture qui suit.

**Moyenne des Performances en lecture à 8, 10 et 15 ans
(moyenne nationale : 100)**

à 8 ans	enfants du Royaume Uni (non-immigrants)	98.1	
	Antillais	88.1	
à 10 ans	non-immigrants		98.1
	Antillais	87.4	
à 15 ans	non-immigrants		97.8
	Antillais	85.9	

Les conséquences de cette faiblesse en lecture sur les résultats obtenus en anglais, aux examens de fin de scolarité, par les enfants antillais étaient prévisibles. Une étude faite en 1979 (A. RAMPTON, 1981) a montré que 9% seulement des Antillais obtenaient une mention à leur examen de fin d'études en anglais contre 21% pour les élèves d'origine asiatique (Indiens et Pakistanais) et 29% pour les autres élèves (anglais indigènes).

Cela voulait dire, pratiquement, que pour 91% des Antillais âgés de 16 ans, toutes les portes menant à une formation professionnelle étaient fermées.

6. FAUT-IL BLÂMER L'ORTHOGRAPHE ANGLAISE ?

Le fait qu'aux États-Unis aussi on trouve de nombreux adultes illettrés (21% de la population adulte étant des illettrés «fonctionnels» selon une étude en 1975 de l'Université du Texas à Austin) semble corroborer la thèse selon laquelle il faut blâmer l'orthographe anglaise. Le poète Coleridge, observant ses propres enfants en train d'essayer de lire, parlait tristement de «notre alphabet menteur». Un autre écrivain connu, George Bernard Shaw, a consacré sa vie à faire campagne pour une réforme de l'orthographe. Il a suggéré qu'il serait logique d'orthographier «fish» GHOTI (GH=f comme dans ENOUGH, O=i comme dans WOMEN, TI=sh comme dans NATION). Mais Shaw n'était pas très fort en phonétique. Le groupe GH ne se prononce jamais «f» au début d'un mot en anglais.

Mais la réalité du problème de l'orthographe anglaise est plus complexe que les réformateurs comme Shaw l'ont laissé entendre. Dans une étude récente (M. STUBBS, 1980) le professeur Michael Stubbs de l'université de Londres a montré que la graphie de l'anglais ne doit pas être considérée comme une simple représentation du système des sons de la langue. Sans aller aussi loin que Chomsky et Halle, qui considéraient que l'orthographe anglaise était «un système presque optimal» pour représenter les mots anglais en forme écrite, Stubbs suggère que la graphie anglaise peut fournir au lecteur averti un ensemble très riche de signaux phonologiques, sémantiques et grammaticaux (voir, ici même, l'article d'A. DESCHAMPS). Mais pour profiter de ces signaux, il faut que le lecteur soit averti ; le système suppose une connaissance parfaite de la langue de l'adulte instruit. Le système graphique anglais, donc, ressemble à un club fermé dans lequel il est difficile de s'introduire, mais dont le titre de membre, une fois acquis, donne de grands avantages. Grâce aux signaux et aux allusions offerts par le système graphique, le lecteur averti peut accéder très rapidement au message d'un texte écrit. Kavanagh et Mattingley (J.-F. KAVANAGH ET I.-G. MATTINGLEY, 1972) citent les chiffres suivants : la vitesse maximale pour la compréhension visuelle d'un message est de 2.000 mots par minute contre seulement 400 mots par minute pour l'écoute d'un message.

Voilà qui aide à expliquer pourquoi les élèves faibles en lecture à 7 ans ne rattrapent jamais les autres. Ceux qui maîtrisent la lecture à sept ans et qui deviennent membres du «club», commencent immédiatement à profiter de leurs avantages (ils acquièrent la capacité d'apprendre au rythme rapide du langage écrit) tandis que les autres restent tributaires de l'acquisition auditive, beaucoup plus lente et sans cesse contrainte par les limites de la mémoire à court terme, dont le lecteur, qui peut se référer au texte à plusieurs reprises, est libéré.

Il est intéressant de noter, en passant, que l'orthographe française, considérée quelquefois comme presque aussi illogique et «menteuse» que la graphie anglaise, est louée par le linguiste génératif Schane (S.-A. SCHANE, 1968) pour les mêmes raisons et dans la même optique générative adoptée par Chomsky et Halle dans leur critique de la graphie anglaise.

Mais, bien que l'on commence à comprendre pourquoi les enfants faibles en lecture à 7 ans ne parviennent pas à rattraper ce retard malgré tous les efforts déployés pour créer des «classes de soutien», cela n'explique pas pourquoi certains enfants se trouvent, dès le départ, en position d'échec devant la lecture et d'autres pas. Comment expliquer que les enfants appartenant à la catégorie 5 de la population échouent et non pas ceux de la catégorie 1 ? Et pourquoi ces mêmes enfants de la catégorie 5 sont-ils plus tard également en position d'échec en langue étrangère ?

7. UNE HYPOTHÈSE CONFIRMÉE ?

Le problème est complexe et n'admet pas de solutions faciles mais une explication possible est suggérée par l'hypothèse de Mattingley et al. que nous avons citée. La lecture est une activité «secondaire», apprise et non innée. Comme telle, son acquisition est «parasitaire» vis-à-vis de l'activité «primaire» (entendre et parler). C'est à dire que l'acquisition de cette activité secondaire est en fonction du degré de «conscience» (awareness) de l'activité primaire, développée par l'enfant avant d'aborder la lecture.

Voilà précisément l'explication offerte par Dwight Bolinger, professeur émérite de Harvard et doyen des linguistes américains dans son «*Aspects of Language*» (D. BOLINGER ET D.-A. SEARS, 1981 pp 173 et seq.). Passant en revue les études récentes sur l'acquisition du langage, il identifie quatre étapes grammaticales par lesquelles l'enfant doit nécessairement avancer avant qu'il soit à même d'aborder la lecture avec confiance. Ces quatre étapes, qu'il appelle en anglais «the grammars of childhood» (les grammaires de l'enfance), sont :

- a. l'étape holophrastique («one word grammar»)
- b. l'étape de l'articulation de deux mots («joining grammar»)
- c. l'étape morphologique («connective grammar»)
- d. l'étape «méta-cognitive» ou «grammaire récursive» («recursive grammar»)

La première de ces grammaires est l'absence de grammaire. La seule relation est la relation fondamentale entre langage et situation. L'enfant apprend à nommer les objets, les impressions.

La deuxième signale le commencement d'une grammaire réelle ; l'enfant apprend à joindre deux mots. C'est une grammaire très utile, très simple, très logique.

Des mots invariables attachés à des concepts stables ; aucune nécessité de maîtriser des règles morphologiques ; l'ordre des mots est arbitraire.

Dans la troisième grammaire, l'enfant apprend à marquer les catégories grammaticales (le pluriel du nom, la personne et le temps du verbe, l'accord de l'adjectif etc.). La maîtrise de cette troisième étape est un pas difficile qui se prolonge jusqu'aux années de la scolarité primaire.

La quatrième étape est celle de la grammaire « méta-cognitive » (« the grammar-grammar ») quand la grammaire se retourne sur elle-même. La marque la plus frappante de cette grammaire est la capacité de réfléchir sur le langage.

Bolinger exemplifie chacune de ces étapes par des transcriptions de dialogues entre enfants et parents et il en conclut que chaque étape signale une augmentation de récursivité. « Le potentiel le plus complet du langage est réalisé, dit-il, quand le langage fonctionne comme son propre méta-langage. A la quatrième étape, l'enfant non seulement utilise une grammaire mais il prend conscience de ce qu'il fait, il devient capable de réfléchir sur le langage ». Selon Bolinger, seuls les enfants qui possèdent cette grammaire récursive seront à même de faire une transition confiante vers la lecture.

Deux études britanniques confirment la conclusion de Bolinger, selon laquelle tout dépend de la qualité du dialogue en famille dans les premières années. Margaret Donaldson dans « *Children's Minds* » (M. DONALDSON, 1978) : « Pour lire il faut que les signaux purement linguistiques d'un énoncé soient « désencadrés » (disembedded) de l'ensemble des signaux non-linguistiques qui accompagnent les messages parlés... Le premier pas consiste à conceptualiser le langage... à prendre conscience de son existence en tant que structure à part, à le libérer de son « encastrement » dans les faits... Certains enfants arrivent à l'école en ayant déjà fait ce premier pas... ils arrivent avec un avantage initial énorme... Dans certaines familles cette conscience du mot parlé est fortement encouragée. Il y a des parents qui parlent des mots avec leurs enfants, qui jouent avec eux des jeux de langage etc. Mais la plupart se contentent de parler avec les mots. A tel point qu'un grand nombre d'enfants arrivent à l'école sans s'être rendu compte qu'il existe des mots séparés, que le flux verbal peut être segmenté en unités ». Tout dépend, donc, de la qualité du dialogue en famille.

C'est justement l'hypothèse qui a été mise à l'épreuve par Gordon Wells et son équipe à l'université de Bristol pendant 10 années d'analyse méticuleuse (G. WELLS, 1981). Wells a pu montrer, pour un échantillon d'enfants bristoliens, l'effet que le dialogue en famille, dans les années préscolaires, a plus tard sur la maîtrise de la lecture. Il conclut : ... « Nous avons découvert que le signe prophétisant de la façon la plus sûre une bonne maîtrise de la lecture à l'issue de deux ans d'école (à 7 ans) était le degré de compréhension qu'avaient les enfants eux-mêmes des buts et des mécanismes de la lecture à leur arrivée à l'école. Et ce degré de compréhension lui-même était fortement déterminé par l'intérêt pour la lecture et l'écriture que leurs parents leur avaient fait partager au cours des années préscolaires... Ce degré de compréhension procédait également d'une attitude positive des parents devant les premières tentatives de conversation de leurs enfants... »

L'importance de cette «attitude positive» a été confirmée par l'enquête de Gina Armstrong à Denaby dans le Yorkshire (G. ARMSTRONG dans G. SMITH, 1975). Cette étude, mise en place dans un village minier, avait pour but l'évaluation des effets du dialogue avec un adulte sur le développement cognitif des enfants âgés de 2 ans. Gina Armstrong a pu montrer qu'il était possible d'encourager une interaction avantageuse entre enfant et adulte au moyen d'un système de «home visiting» (visite d'un chercheur «sympathique» dans la famille une fois par semaine). Armstrong déclare : «Le facteur décisif semblait être si oui ou non l'enfant était chaque jour l'objet de l'attention sans partage d'un adulte qui s'intéresse à lui» (G. SMITH op. cit.). Ce qui va exactement dans le sens de l'opinion émise par le professeur Bruner : «Il est d'une importance capitale que quelqu'un s'intéresse à ce qui attire l'attention de l'enfant» (J. BRUNER, 1979). C'est une autre façon de décrire le LASS (système de support linguistique) identifié par Bruner et Donaldson. L'importance du dialogue en tête-à-tête en famille est pleinement confirmée par l'étude d'Armstrong.

L'interaction entre adulte et enfant à l'âge critique semble avoir trois effets, dont notre programme de «awareness of language» essaye de tenir compte.

8. EFFETS DU DIALOGUE EN TÊTE-À-TÊTE AVEC UN ADULTE

8.1 La «formation de l'oreille»

C'est au cours d'un dialogue ininterrompu et patient avec un adulte bienveillant dans les années préscolaires que l'enfant apprend à écouter. Pour apprendre à écouter avec discernement, il faut qu'on nous écoute à notre tour avec intérêt et sympathie. Il nous faut du calme. Et il faut qu'on corrige nos efforts et qu'on réponde avec patience à nos questions.

La formation de l'oreille, pour les enfants qui ont été privés de ce dialogue, constitue, donc, un élément important de notre programme.

8.2 L'acquisition de la syntaxe

C'est au cours de ce même dialogue patient avec un adulte que l'enfant acquiert ce que J.-W. Oller a nommé la «grammaire d'anticipation» (grammar of prediction) (J.-W. OLLER, 1972). Cette prévision grammaticale permet à l'enfant, quand il commence à lire, de deviner ce qui va suivre, sur la base de quelques très rapides coups d'oeil au texte. L'acte de lire demande que le lecteur fasse constamment une série de prévisions ou prédictions. Lire c'est prédire, c'est deviner. Le lecteur efficace est celui dont les prévisions sont le plus souvent exactes.

Le travail d'Oller sur les tests de CLOZE confirme l'importance de la grammaire d'anticipation, non seulement pour la lecture mais pour la compréhension orale des énoncés aussi, ce qui peut aider à expliquer pourquoi les mêmes enfants échouent en langue maternelle et en langue étrangère.

Les recherches à York sur les tests d'aptitude pour les langues étrangères (P.-S. GREEN, 1975) ont montré qu'une perception des règles, qui est très proche de la grammaire d'anticipation d'Oller, joue un rôle primordial dans l'acquisition de la langue étrangère à l'école.

Elle fait partie des capacités langagières secondaires de Mattingley, qui doivent être apprises. Ce n'est pas étonnant que les enfants qui n'acquièrent pas cette capacité de dégager les règles et de prédire la grammaire ne franchissent pas le premier obstacle, maîtrise de la lecture, et achoppent aussi au second, la langue étrangère.

L'importance accordée à la grammaire «exploratoire» dans notre programme reflète les leçons tirées de ces recherches.

8.3 Acquisition du vocabulaire

Le troisième effet de l'interaction avec un adulte dont notre programme essaie de tenir compte concerne l'acquisition du vocabulaire. Un aperçu important de cet effet fut offert, juste avant sa mort prématurée en 1936, par le jeune psychologue russe L.-S. Vygotsky. Dans «*La Pensée et le Langage*» (L.-S. VYGOTSKY, 1934/62) il a fait remarquer qu'au début l'enfant apprend une certaine catégorie de mots (des mots comme «frère») spontanément, c'est à dire que l'idée de ce qu'est un frère précède l'acquisition du mot frère. La plupart du vocabulaire appris par l'enfant dans les années préscolaires est de cette espèce. Mais le vocabulaire qui va être demandé à l'école est d'un genre différent. Vygotsky l'appelle «scientifique», l'opposé de «spontané». Il est composé des mots qui sont rencontrés avant que leur signification soit apparente. Comme exemple Vygotsky suggère le mot «oppression». La plupart du vocabulaire spécialisé rencontré dans les manuels à l'école est de ce type. La meilleure façon de l'apprendre est de dialoguer, en famille ou à l'école, avec un adulte qui possède non seulement les noms mais leurs significations précises. C'est la qualité, donc, de ce dialogue qui compte.

Remarquons que les acquisitions que Vygotsky appelle «spontanées» («frère» etc.) sont faites facilement. Elles ne demandent aucun effort. L'autre vocabulaire («scientifique») est acquis intentionnellement. Il demande un effort, il faut s'obstiner pour trouver les significations, en posant des questions, en cherchant dans le dictionnaire etc. Vygotsky suggère, en effet, que l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'école, demande que l'élève s'habitue à cette nécessité d'apprendre la signification de la plupart des mots qu'il rencontre. Les enfants qui arrivent dans le Secondaire ayant déjà appris cette leçon auront un avantage énorme. En même temps une question se pose : dans quelle mesure l'apprentissage d'une langue étrangère sert-il à renforcer cette leçon essentielle et à accoutumer l'élève à chercher les significations des mots difficiles ? Est-ce encore un exemple, comme l'apprentissage de l'orthographe, d'un club privilégié dont le titre de membre donne des avantages importants au niveau secondaire ?

Ce qui est certain est que le phénomène, souvent observé par les chercheurs, d'une «fossilisation» de la langue étrangère, lorsque la maîtrise de la langue est suffisante pour que les besoins essentiels de l'apprenant soient satisfaits, se manifeste souvent, aussi, dans la langue maternelle (voir D.-J. CORSON, 1981). Il paraît que (selon la formulation de D. GAONAC'H citée dans C. LUC, 1992) : «l'interlangue» (c'est à dire la maîtrise partielle de la langue) «de l'apprenant est figée si ses stratégies de communication l'induisent à penser qu'il connaît suffisamment le système de la langue pour communiquer».

Le Comité Bullock (Bullock, 1975) chargé par Margaret Thatcher d'étudier ces problèmes, a proposé que pour motiver ces enfants à vouloir communiquer d'une façon plus complexe, un dialogue régulier, à l'école, en tête-à-tête avec un adulte, soit offert à tous ceux qui en avaient été privés. Dans ce but, il proposait l'introduction d'aides-instituteurs ayant reçu une formation linguistique de base. Cette recommandation, pour des raisons financières, et politiques n'a jamais été appliquée.

Deux autres initiatives ont eu plus de succès.

9. EFFORTS POUR RESTITUER LE DIALOGUE EN TÊTE-À-TÊTE

9.1 Encourager le dialogue en famille

Dans l'Enquête Haringey, désormais célèbre (J. TIZARD et al, 1981), qui portait sur plus de 2000 enfants repartis sur 6 écoles primaires dans un quartier très déshérité de Londres, le professeur Jack Tizard et son équipe ont pu montrer l'amélioration notoire qu'on pouvait apporter aux performances en lecture d'enfants de 7 à 8 ans en obtenant la coopération de leurs parents.

Ceux-ci les écoutaient lire tous les soirs avant de se coucher, et on les encourageait à passer 10 minutes à discuter cette lecture avec leurs enfants. Un autre groupe d'enfants issus de milieux comparables avaient parallèlement bénéficié à l'école d'une aide optimale en lecture par des instituteurs supplémentaires ayant reçu une formation spéciale ; en comparaison leurs progrès étaient dérisoires.

Remarquons, entre parenthèse, un détail intéressant dans le rapport du professeur Tizard. Il signale que certains des parents qui participaient au projet Haringey étaient, eux-mêmes, analphabètes. D'autres étaient des immigrés qui ne parlaient pas anglais. Ils n'étaient pas à même, donc, de comprendre les textes que leurs enfants apportaient chez eux. Et, pourtant, leurs enfants faisaient exactement le même progrès que les autres élèves du groupe expérimental.

L'effet de l'interaction avec un parent, donc, est difficile à expliquer. Mais l'importance de cette interaction est confirmée par une enquête similaire effectuée dans un quartier déshérité de Manchester (M. BEVERIDGE and A. JERRAMS, 1981). Celle-ci portait, comme l'étude de Tizard, sur l'école primaire, mais elle n'a duré qu'un trimestre, par rapport aux deux années de l'enquête Haringey.

9.2 Recruter des adultes auxiliaires

A l'université de York et à Imperial Collège (de Londres), on a vingt ans d'expérience réussie d'une utilisation efficace de volontaires dans le cadre d'une campagne d'alphabétisation. A York on organise tous les ans, pendant les grandes vacances, des stages ou colonies de vacances linguistiques, à l'intention des élèves âgés de 9 à 14 ans. Dans ces stages, dans les centres urbains déshérités du Yorkshire, une centaine d'étudiants de l'Université, tous volontaires, adoptent chacun un enfant et pendant trois semaines de dialogue sans encombre, cherchent à renforcer son «awareness of language». Ils ne cherchent pas à apprendre à lire aux enfants mais uniquement à les aider à réfléchir sur le langage parlé.

A Imperial College, le professeur Goodlad organise depuis de longues années d'autres formes de dialogue entre étudiants et élèves, dans les écoles, pendant le trimestre scolaire. Aux États Unis on connaît toute une série de projets ayant la même optique. Leurs résultats sont impressionnants et ont été décrits par le professeur Goodlad (S. GOODLAD, 1975, 1979).

CONCLUSION

Nous avons essayé de signaler l'étendue du problème. Il est temps de résumer les grandes lignes de notre programme de «awareness of language» :

1. Le contenu exact du programme dans chaque école dépend de la composition de l'équipe de professeurs chargée du cours. En général, il s'agit d'animer et d'informer la discussion en classe sur les questions linguistiques jusqu'ici négligées chez nous. J'ai indiqué (E.-W. HAWKINS, 1984, 1985) les éléments communs à la plupart des programmes ; voir aussi les programmes détaillés dans G.-A. DONMALL, 1985 et dans les 8 livrets de la collection *Language Awareness* de Cambridge University Press. En plus :
2. Nous insistons sur l'importance d'un «travail d'équipe» (team-teaching) de la part de tous les professeurs de langues, en collaboration constante avec leurs collègues de musique, histoire, géographie et biologie ; une telle collaboration n'est guère possible sans l'introduction d'une «matière-pont», un programme défini et concret dans lequel chaque professeur connaît son rôle.
3. Nous redonnons une place importante aux stratégies «d'apprendre à apprendre» les langues ; dans ce but,
 - a. le programme offre à ceux qui en ont besoin une «formation de l'oreille» continue et progressive.
 - b. il élabore une propédeutique à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire qui vise, selon l'expression d'Albane Cain de l'INRP (citée dans C. LUC, 1992), à développer chez les élèves une **plasticité d'accueil chez les élèves aux langues étrangères.**
4. Le programme cherche aussi à offrir, à tout élève qui en a été privé, la possibilité de ce dialogue régulier en tête-à-tête avec un adulte bienveillant recommandé par le comité Bullock (BULLOCK, 1975) ; dans ce but, il nous faudra recruter des volontaires (étudiants, retraités etc) et ultérieurement des «aides-instituteurs» ayant reçu une formation linguistique de base.

Finalement, soulignons notre intention que le programme de «awareness of language» ne remplace en aucune façon les matières existantes. Il constitue une «passerelle» qui permet aux professeurs traditionnellement isolés dans leurs classes de se rencontrer et de faire cause commune.

Les avantages qui découlent de cette approche sont impressionnants, surtout dans les écoles où il y a des enfants appartenant aux minorités ethniques ou des élèves qui ne parlent pas l'anglais «standard». De tels élèves peuvent apporter à la discussion des exemples tirés de leurs langues maternelles ou de leurs dialectes. Ils sont encouragés à faire une contribution appréciable à la discussion parce qu'ils sont

sur un pied d'égalité avec les autres. Le programme commence à faire naître une curiosité bienvenue face au «miracle quotidien» du langage, que trop souvent nos enfants considèrent comme une évidence.

Les difficultés sont considérables. Les deux obstacles majeurs sont le manque de préparation linguistique dans les cours de formation de nos enseignants à tous les niveaux. Ensuite il faut signaler la répugnance des professeurs des différentes matières à mettre un terme au cloisonnement traditionnel de la profession, et à participer à un travail d'équipe (team teaching) avec leurs collègues. On cherche à surmonter ces problèmes mais il faut avouer que, dans le climat politico/philosophique (et économique) de nos jours, les perspectives d'avenir ne s'annoncent pas encourageantes.

RÉFÉRENCES

- J. AITCHISON : (1976) *The Articulate Mammal ; an introduction to psycholinguistics*. Hutchinson.
- G. ARMSTRONG : (1975) *The Home Visiting Project*, in Smith G (Ed.) see below
- J. L. AUSTIN : (1962) *How to do things with words*, (2nd Ed. 1975) Oxford Univ. Press
- M. BEVERIDGE and A. JERRAMS : (1981) *Parental Involvement in Language Development*. Br Journal of Educ Psychology 51, 3, 259-269
- D. BOLINGER and D. A. SEARS : (1981) *Aspects of Language (3rd Ed)*, Harcourt Brace Jovanovitch
- J. S. BRUNER : (1983) *Child's Talk*, Oxford Univ Press
- BULLOCK (Lord) : (1975) *A Language for Life*, Report to Sec of State HMSO
- D. CORSON : (1985) *The Lexical Bar* Pergamon, Oxford
- R. DAVIE et al : (1972) *From Birth to Seven*, National Child Development Study Longman
- M. DONALDSON : (1978) *Children's Minds*, Fontana
- B.G. DONMALL (Ed.) (1985) *Language Awareness*, NCLE Papers and Reports 6. Centre for Information on Language Teaching, London
- H. FURTH and H. WACHS : (1975) *Thinking Goes to School*, OUP N.York
- S. GOODLAD : (1975) *Education and Social Action*, Geo Allen and Unwin :
(1979) *Learning by Teaching*, Community Service Volunteers, London
- P. S. GREEN (Ed.) (1975) *The Language Laboratory in School : Performance and Prediction The York Study*. Oliver and Boyd, Edinburgh
- E. W. HAWKINS : (1981, 1984) *Awareness of Language* Camb Univ Press.
: (1985) *Outline of Secondary School Course in Awareness of Language* in Swann M (1995) ci-dessous. :
: (1985) *Account of Language Awareness Programme in North Westminster School* in Donmall B G (1985 see above). :
: (1981-1991) *Series of Topic Books for Schools on Awareness of Language*, pub. Cambridge Univ Press
: *Get the Message*, Helen Astley

- Spoken and Written Language*, Eric Hawkins
How Language Works, Barry Jones
Using Language, Eric Hawkins and Helen Astley
How do we learn languages ? Anne Dunlea
Language Varieties and Change, Cathy Pomphrey
Our Greek and Latin Roots, James Morwood and Mark Warman
Comparing Languages, Jim McGurn
- HMI (Her Majesty's Inspectorate) : (1977) *Curriculum 11 to 16*, HMSO London
 HMI : (1990) *Annual Report*, to Secretary of State :
 Reading Standards HMSO London
- ILEA : (Inner London Education Authority) (1980) *Literacy Survey*, ILEA Research
 and Statistics Group, London
- J. F. KAVANAGH and I. G. MATTINGLEY : (1972) *Language by Ear and Eye*, M.I.T.
 Press
- C. LUC : (1992) *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol 1 Perspectives sur
 l'apprentissage, INRP, Paris
- C. LUC et D. BAILLY : (1992) *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol 2 Etude
 Psycholinguistique et aspects didactiques, INRP, Paris
- P. Mac CARTHY : (1978) *The Teaching of Pronunciation*, Camb Univ Press
- J. W. OLLER : (1973) *CLOZE Tests of second language proficiency and what they
 measure*. *Language Learning* 23,1
- YUEN REN CHAO : (1968) *Language and Symbolic Systems*, Camb Univ Press
- S. A. SCHANE : (1968) *French Phonology and Morphology*, M.I.T. Press
- G. SMITH : (1975) *Educational Priority*, 4 Vols. HMSO London
- M. STUBBS : (1980) *Language and Literacy - The Sociolinguistics of Reading and
 Writing*, Routledge and Kegan Paul
- SWANN (Lord) (Ed.) : (1985) *Education for All*. Final Report of Committee of Inquiry
 into the education of children of ethnic minorities. HMSO London
- J. TIZARD et al : (1981) *Collaboration between teachers and parents in assisting
 children's reading*, (The Haringey Study) *Br Journal of Educ Psychology* 52,
 1-15
- US Office of Educ : (1975) sponsored *Study of Adult Literacy*, by University of Texas
 at Austin. US Office of Educ.
- L. S. VIGOTSKY : (1934/1962) *Thought and Language*, M.I.T. Press USA
- G. WELLS : (1981) *Learning through Interaction - The study of language development*
 Camb Univ Press

LA DIVERSITÉ DES LANGUES À L'ÉCOLE : RÉFLEXIONS SUR LA PLACE D'UNE LANGUE ROMANE, LE PORTUGAIS

Maria Helena ARAÚJO CARREIRA
Département d'Études des Pays de Langue Portugaise -
Université Paris VIII

Résumé : Le but de cet article est de soutenir que la sensibilisation à la variété des langues et l'enseignement des langues à l'école est formateur ; l'approche comparative français / autre(s) langue(s) contribue à une meilleure connaissance du français, langue maternelle de l'élève, facilite l'apprentissage d'autres langues, aide à structurer le savoir langagier de l'élève. C'est dans ce cadre que sera souligné l'intérêt de l'apprentissage des langues voisines - langues romanes autres que le français, notamment le portugais - et que seront illustrés, à partir d'une comparaison entre le français et le portugais, plusieurs phénomènes langagiers tels que les différences entre le code oral et le code écrit, le caractère systématique des sons d'une langue, la morphologie lexicale, la redondance morphologique, les différences morphologiques selon les registres, les différences de grammaticalisation selon les langues pour un même mécanisme sémantique, les sémiologies parallèles (code verbal et code para-verbal), le caractère systématique des noms propres, la parenté des langues ...

Les études en neurologie et en neuro-psycholinguistique nous apprennent le caractère de plasticité cérébrale de l'enfant ainsi que son fort besoin de communiquer et d'acquérir différents types de langage (non verbal et verbal) (Bresson, 1991 ; Titone, 1992).

D'après des travaux récents, le cerveau serait modelé et structuré par le langage et par la culture qui entourent l'enfant les huit ou neuf premières années de sa vie (voir travaux de Tsunoda rapportés et commentés par Trocmé-Fabre, 1991).

Le terrain semble donc propice, à l'âge scolaire et pré-scolaire, à la sensibilisation à l'univers du langage et à l'apprentissage des langues. Sensibiliser les enfants à la variété des langues doit contribuer à éveiller chez eux l'intérêt pour le fonctionnement de leur propre langue et des langues des autres et, par ce biais, à leur apprendre que toutes les langues participent de l'univers du langage et qu'aucune n'est supérieure aux autres (cf. l'expérimentation contrôlée menée à l'INRP, par C. Luc ; voir Luc & Bailly, 1992).

Cette leçon de «modestie linguistique»¹ me semble essentielle pour la formation de l'enfant, d'autant plus que les langues constituent l'accès le plus direct aux cultures qu'elles véhiculent. L'objectif métalinguistique (réflexion sur les langues et le langage) conduirait ainsi à un objectif d'ouverture et de tolérance linguistique et culturelle.

1. LANGUE MATERNELLE ET LANGUES ÉTRANGÈRES : INTERRELATION DES APPRENTISSAGES

Il faudrait apprendre à prendre de la distance par rapport à sa propre langue et à sa propre culture, par la prise de conscience à la fois des invariants linguistiques et culturels et des domaines spécifiques à chaque langue et à chaque culture. «La tolérance linguistique, comme la tolérance raciale, ne vient pas naturellement. Il faut l'éduquer. Il n'est pas du tout facile de sortir de sa langue maternelle et de la voir en perspective.» (Hawkins, 1991, p. 97). Voir en perspective sa propre langue, c'est aussi mieux la connaître, c'est-à-dire prendre conscience de ses propriétés, de son organisation systématique, de son fonctionnement pour transmettre du sens, de ses potentialités, de sa variabilité.

Le développement des aptitudes en langues étrangères permet non seulement l'apprentissage d'autres langues que la sienne, mais aussi des apprentissages concernant sa langue maternelle.

Comme le note Cohen (1991) à propos de ses observations à l'École Active Bilingue Jeanine Manuel où l'enseignement d'une langue étrangère débute dès l'âge de trois ans, «les enfants développaient une flexibilité mentale qui leur permettait de passer d'une série de symboles à une autre, et d'accéder à la compréhension des règles qui régissent l'une et l'autre langue. Par exemple, en français, la difficulté entre **ont** et **on**, un enfant l'a expliquée à un autre enfant de la classe en lui disant : «*Eh bien, tu n'as qu'à traduire en anglais, tu sauras !*» (Cohen, 1991, p. 52). Dans ce cas concret, on le voit, le passage d'une langue à l'autre aide l'enfant à résoudre un problème dans sa langue maternelle, le français, grâce à la langue étrangère qu'il apprend. L'approche comparative, langue maternelle / langue(s) étrangère(s), semble particulièrement adéquate au développement des activités métalinguistiques (Dabène, 1991 ; Luc & Bailly, 1992). Rappelons à ce propos les études de Cummins, dont Nonnon (1991) présente la synthèse suivante : «A un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde potentialiserait le développement des deux, en favorisant les activités métalinguistiques et cognitives qui s'appuient sur les deux langues à la fois» (Nonnon, 1991, p. 341). Une expérience qui s'est déroulée, en 1990-91 et 1991-92, dans plusieurs écoles de Genève avec des enfants portugais confirme, elle aussi, ces hypothèses².

Les apprentissages en langues -maternelle et étrangère(s)- devraient donc se faire en interrelation, car ces apprentissages se renforcent les uns les autres et contribuent à une meilleure connaissance du langage³.

2. LES LANGUES ROMANES. LE FRANÇAIS ET LE PORTUGAIS

C'est dans le cadre de la formation à la diversité des langues et à l'univers du langage que les langues romanes autres que le français ont un rôle important à jouer dans l'enseignement des langues vivantes à l'école, en France.

En effet, leur proximité typologique avec le français, langue maternelle de l'élève, permet d'aller de proche en proche, d'attirer l'attention sur les similitudes et sur les différences entre les codes, d'élargir le répertoire verbal de l'élève, ayant comme départ le français, avec ses registres, ses dialectes, pour aboutir à un autre

code linguistique, à une autre langue, elle aussi riche et variée, différente mais apparentée. Cette démarche contribuera également à une connaissance analytique du français.

Les relations de voisinage dans le quartier, la présence, dans la même classe, d'élèves de différentes origines linguistiques sont une source vivante de motivation à l'apprentissage des langues, à condition que l'institution scolaire, chaque équipe pédagogique, chaque enseignant, sache valoriser la langue de chacun, à condition de la mettre sur un pied d'égalité avec toutes les autres, y compris le français.

Les élèves d'origine portugaise sont, parmi les élèves alloglottes, les plus nombreux. Ils sont présents dans un grand nombre de classes en France. De même, la présence de familles portugaises dans le voisinage plus ou moins proche de la plupart des élèves devrait rendre l'appel au portugais et l'apprentissage de cette langue motivé et motivant (ceci d'autant plus qu'une sensibilisation à la place du portugais, en tant que langue internationale, se ferait à l'école).

Il faut cependant ne pas perdre de vue que, si pour certains élèves français (et leurs familles) la présence de Portugais constitue une motivation à l'apprentissage de la langue, pour d'autres (très probablement la majorité), leur image négative du statut social de la population portugaise immigrée les conduit à développer une représentation négative de la langue et de la culture de cette population et, par conséquent, à éloigner de leurs choix l'apprentissage du portugais. Cette problématique, pourtant essentielle, ne peut être qu'effleurée ici. Ces représentations négatives auront des retombées, elles aussi négatives, sur les représentations que la population portugaise a de sa propre langue. Or, ce sont ces représentations négatives qu'il faut faire évoluer et les suggestions de travail ici présentées se placent également dans ce cadre. Comme l'a écrit l'Inspecteur Général de Portugais, à propos de l'enseignement du portugais à l'école élémentaire, «le portugais est tout particulièrement vulnérable car il n'est pas ressenti, par les responsables d'éducation, par les familles françaises, comme une langue d'importance mondiale, alors qu'elle est la troisième langue européenne plus parlée dans le monde ; il est perçu presque exclusivement comme une «langue d'immigré». ... Le portugais n'a d'avenir en France que s'il arrive à se faire reconnaître parmi les Français et même parmi les Portugais.»⁴

3. APPROCHE COMPARATIVE FRANÇAIS / PORTUGAIS

C'est de ce point de vue (échanges inter-langues et inter-cultures développés sur un pied d'égalité) que seront présentés dans ce qui suit quelques ancrages pour une sensibilisation à la variété des langues et à l'univers du langage, illustrés à partir de comparaisons entre le français et le portugais⁵. Ces comparaisons pourront constituer un point de départ pour les enseignants qui, en fonction de l'âge et du niveau linguistique de leurs élèves, choisiront les démarches les plus adéquates. Nous avons distingué deux types d'approches, celles que l'on peut proposer très tôt, dès le CP, et celles plus centrées sur le fonctionnement linguistique, qui se prêtent mieux à un travail avec des élèves de CM1 et CM2⁶.

3.1 Premières approches

3.1.1 Le nom propre

Prenons le nom propre comme exemple de motivation à l'apprentissage de la diversité linguistique et culturelle. Si chaque élève prononce son nom selon la langue (ou le dialecte) à laquelle (ou auquel) ce nom appartient, l'ensemble de la classe, grâce, bien entendu, au guidage de l'enseignant, aura accès à une richesse à la fois linguistique, culturelle et identitaire. En effet, les différentes sonorités des noms sont porteurs non seulement de spécificités linguistiques, mais aussi culturelles - différents systèmes anthroponymiques selon les langues et les cultures - et par là, de spécificités identitaires.

Si l'on compare les noms propres en français et en portugais - la présence d'élèves portant un nom portugais est presque une constante dans les classes françaises - on pourra attirer l'attention sur :

- **les différences et les ressemblances prosodiques, phonétiques et syllabiques** (structure des syllabes) à l'oral et à l'écrit (Araújo Carreira, 1991) :

FRANÇAIS	PORTUGAIS
<i>Marie</i> [ma'ri]	<i>Maria</i> [ma'rja] (prononcé à la française : [mari'a])
<i>Charles</i> ['ʃarlɛ]	<i>Carlos</i> ['karluʃ] (prononcé à la française : [kar'los])

- **les caractéristiques de chaque système anthroponymique.**

Cas les plus fréquents:

FRANÇAIS	PORTUGAIS
un ou plusieurs prénoms suivis du nom du père	un ou deux prénoms (pas plus) suivi d'abord du nom de la mère, puis du nom du père (un ou deux noms de la mère et du père)
<i>Catherine Isabelle Dupuy</i>	<i>Catarina Isabel Santos da Silva</i> nom du père de la mère nom du père du père
<i>Jean Marie Hugo Dubois</i>	<i>João Hugo Coelho Faria de' Lemos Andrade</i> 2 noms de la mère 2 noms du père

3.1.2 Les onomatopées

Grâce aux onomatopées dans différentes langues, les élèves seront sensibilisés au fait que chaque langue adapte les sons de la nature, notamment ceux produits par des animaux, à ses propres sons⁸. Les adaptations phonologiques des sons perçus ainsi que les solutions graphiques adoptées selon les langues fourniront une matière linguistique intéressante.

Par exemple, en portugais, l'aboïement du chien se prononce ['ãw 'ãw] et s'écrit *ão-ão* ; le miaulement du chat, [mi'ãw mi'ãw], *miau-miau*.

3.1.3 L'expression idiomatique et le geste

Les expressions s'accompagnant de gestes spécifiques se prêtent particulièrement à attirer l'attention sur les différentes sémiologies parallèles (Pottier, 1987) -verbale et gestuelle- qu'on emploie dans toutes les langues. D'une part il s'agit d'un invariant du langage humain, d'autre part cet invariant se réalise différemment selon les langues.

L'élève prendra conscience que le geste qu'il fait en français en même temps qu'il prononce un mot ou une expression, ou à la place de ce mot ou de cette expression, peut être différent dans une autre langue. Par ce biais, il prendra également conscience de son comportement verbal et gestuel dans sa langue maternelle.

Des langues voisines (étymologiquement et géographiquement), comme le français et le portugais, fournissent beaucoup moins de différences quant à cet aspect que des langues éloignées. Cependant, des exemples courants peuvent être présentés. Prenons-en un, pour illustrer ces différences codées.

L'expression portugaise *está* (ou *é*) *de trás da orelha* (traduction mot à mot : *c'est de derrière l'oreille*) signifie qu'on apprécie beaucoup quelque chose, en général quelque chose qu'on mange ou boit. Elle s'accompagne d'un geste spécifique à caractère descriptif : on serre légèrement le lobule de l'oreille droite avec le pouce et l'index de la main droite.

L'élève se rendra compte que ce geste, dont la signification est transparente pour ses camarades portugais, ne l'est pas pour lui, ainsi que l'expression qui l'accompagne, même si elle est traduite mot-à-mot en français. Il sera amené à prendre conscience du geste qu'on fait «en français», c'est-à-dire du comportement para-verbal strictement lié à une expression donnée en français.

3.2 Approches centrées sur le fonctionnement linguistique

3.2.1 Les oppositions phonologiques

Chaque langue a un ensemble limité de phonèmes (autour de 30-40) qui sont à la base de tous les mots de cette langue. Les phonèmes ont les mêmes caractéristiques fondamentales dans toutes les langues (unités différentielles et systématiques), mais ils ne sont pas nécessairement les mêmes selon les langues

et ils s'opposent les uns aux autres différemment (chaque langue a son système phonologique).

Le français et le portugais ont des systèmes phonologiques assez proches, mais leurs différences se manifestent facilement (Araújo Carreira, 1991).

Par exemple, le phonème français /y/ (fr. *du*) est inexistant en portugais, tandis que le phonème portugais /ĩ/ (port. *sim*, fr. *oui*) est inexistant en français.

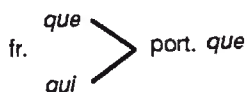
3.2.2 Les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux

L'approche comparative de la morphologie de langues étymologiquement proches est très fructueuse, car il permet de saisir des bases lexicales communes ainsi que des morphèmes à fonction grammaticale identique. On pourra proposer aux élèves des exemples de moins en moins transparents pour les amener à être capables d'établir des ponts entre le français et l'autre langue. Ceci renforcera leur connaissance de leur langue maternelle et développera leur habilité à comprendre petit à petit une langue étrangère. L'approche de l'étymologie pourrait ainsi se faire par la prise de conscience qu'une base lexicale commune a évolué différemment selon les langues.

- Les exemples lexicaux présentés ci-dessous se situent sur un axe qui va du plus ou moins transparent.

←	→
+ transparent	- transparent
fr. <i>transparent(e)</i>	<i>garage</i> <i>salle</i> <i>autocar</i> <i>étudiant(e)</i> <i>pousser</i> <i>aimer</i>
port. <i>transparente</i>	<i>garagem</i> <i>sala</i> <i>autocarro</i> <i>estudante</i> <i>empurrar</i> <i>gostar</i>
	(et pas « <i>puxar</i> »)

- Les morphèmes français *que* et *quin* ont qu'un seul équivalent en portugais, *que*



alors que les morphèmes *pour* et *par* ont très souvent deux équivalents en portugais, *por* et *para*. Cependant, cette équivalence n'est pas univoque puisque selon les valeurs de *pour* en français, on le traduit par *por* et par *para* en portugais (*por* indiquant «un parcours, une situation entre deux points, une durée, un échange, un moyen, une cause, l'objet d'un sentiment», *para* «un mouvement dans une direction, un but», Araújo Carreira & Boudoy, sous presse).

FRANÇAIS	PORTUGAIS
<i>pour deux ans</i> <i>pour toi</i> <i>par moi</i> <i>par amitié</i>	<i>por dois anos</i> <i>para ti</i> <i>por mim</i> <i>por amizade</i>
<i>se diriger vers</i> <i>aller à</i> <i>pendant deux jours</i>	<i>dirigir-se para</i> <i>ir para</i> (ou : a) <i>por</i> (ou : <i>durante</i>) <i>dois dias</i>

Ces comparaisons entre des morphèmes grammaticaux aident à mieux saisir les différentes valeurs et leurs frontières en portugais mais aussi en français.

- La comparaison entre les morphèmes qui marquent le pluriel, le masculin et le féminin des noms, des adjectifs et des participes passés, à l'oral et à l'écrit peut se faire à partir d'exemples tels que :

Exemple 1

	FRANÇAIS	PORTUGAIS
	<i>mains</i>	<i>mãos</i>
morphème à l'écrit	s	s
morphème à l'oral	∅	[j]

N.B. Cette description n'est valable que pour le mot isolé ou en fin d'énoncé (ou avant une pause nette).

Exemple 2

	FRANÇAIS		PORTUGAIS	
	<i>fait</i>	<i>faite</i>	<i>feito</i>	<i>feita</i>
morphème à l'écrit	masc. ∅	fém. e	masc. o	fém. a
morphème à l'oral	masc. ∅	fém. [t(ə)]	masc. [u]	fém. [a]

3.2.3 Le sujet verbal

Les marques de sujet verbal varient selon les langues. Alors qu'en français, en plus des marques verbales, le sujet doit être explicité, dans d'autres langues, comme c'est le cas du portugais, les marques verbales (morphèmes de personne) suffisent.

Exemple 1. En français, pour la deuxième personne du singulier : *tu* et *-s* (*tu parles*), alors qu'en portugais on peut omettre le pronom sujet, le morphème *-s* suffisant à indiquer qu'il s'agit de la deuxième personne du singulier (*(tu) falas*). Remarquons que ce morphème, *-s*, est présent à l'écrit comme à l'oral, ce qui n'est pas le cas du français.

Exemple 2. En français, pour la première personne du pluriel : **nous** et **-ons** (**nous parlons**) ; en portugais : (**nós**) **-mos** (**(nós) falamos**), la terminaison **-mos** étant suffisante. Dans ce cas la marque de personne (fr. **-ons**, port. **-mos**) est présente à l'écrit comme à l'oral dans les deux langues. Rappelons que l'absence du [s] en français est une source de problèmes d'orthographe.

Exemple 2

	FRANÇAIS	PORTUGAIS
	<i>tu parles</i>	<i>(tu) falas</i>
morphème à l'écrit	<i>tu -s</i>	<i>(tu) -s</i>
morphème à l'oral	[ty Ø]	[(tu) -j]
	<i>nous parlons</i>	<i>(nós) falamos</i>
morphème à l'écrit	<i>nous -ons</i>	<i>(nós) -mos</i>
morphème à l'oral	[nu - õ]	[(nɔʃ) -muʃ]

Grâce à des exemples de ce type, les élèves seront amenés à comprendre la variété des solutions linguistiques selon les langues, ainsi que la redondance de ces marques, redondance obligatoire en français à l'écrit mais pas toujours à l'oral, non obligatoire dans d'autres langues, telles que le portugais. Ce sera aussi l'occasion d'attirer l'attention des élèves sur les différences entre le code oral et le code écrit et leurs équivalences d'une langue à l'autre.

3.2.4 La négation

Ce mécanisme sémantique fondamental est différemment grammaticalisé selon les langues (Pottier, 1987, 1992). Le cas le plus simple est celui de la négation explicite d'une action ou d'un état exprimés par une forme verbale.

La comparaison entre le français et le portugais nous apprend qu'en français, selon qu'il s'agit d'un registre plutôt soigné ou plutôt courant (distinction abusivement simplifiée lorsqu'on la remplace par l'opposition écrit / oral), il y a redondance (*ne ... pas / aucun, rien, etc.*) ou pas (*ø ... pas*) de morphèmes de négation, alors qu'en portugais cette différence entre les registres ne peut pas se manifester par ce moyen linguistique.

FRANÇAIS	PORTUGAIS
<i>Il ne voit pas l'arbre.</i>	<i>(Ele) não vê a árvore.</i>
<i>Il ne voit rien.</i>	1. <i>(Ele) não vê nada.</i> 2. <i>(Ele) nada vê.</i>

Remarquons, dans ce dernier exemple, l'importance de la distribution des morphèmes de négation en portugais pour la redondance ou pas de ces morphèmes. A part *não* (*ne pas*) qui se place toujours avant le verbe, les autres morphèmes de négation (*nada* (*rien*), *nenhum* (*aucun*), etc.) peuvent se placer soit avant soit après le verbe. Dans ce dernier cas, le verbe est alors précédé de *não* et la redondance de morphèmes de négation se vérifie obligatoirement.

4. DISCUSSION

Ces quelques exemples, présentés d'un point de vue de comparaison entre les langues (ici, français / portugais), attirent l'attention sur des phénomènes langagiers tels que les différences entre le code oral et le code écrit, le caractère systématique des sons d'une langue, la morphologie lexicale, la redondance morphologique, les différences morphologiques selon les registres, les différences de grammaticalisation selon les langues pour un même mécanisme sémantique, les sémiologies parallèles (code verbal et code para-verbal), le caractère systématique des noms propres, la parenté des langues ...

L'apprentissage d'une nouvelle langue, guidé dans cette perspective -qui ne se veut pas unique, mais complémentaire d'autres perspectives- conduira à la fois à une acquisition plus solide de cette langue, à une meilleure connaissance du français et à une structuration du savoir langagier. Ceci facilitera de nouveaux apprentissages linguistiques.

Que cette nouvelle langue soit le portugais permettra la connaissance d'une langue triplement proche pour les élèves de l'école française. Proche en tant que langue romane ; proche en tant que langue parlée par des camarades, des voisins...⁹ ; proche en tant que langue parlée dans un pays géographiquement et culturellement voisin, appartenant à la Communauté Européenne¹⁰.

Bien que cet article envisage plutôt l'apprentissage des codes linguistiques, il faut souligner, avec Titone (1992) que «la langue sans la culture est une coquille vide» (p. 15). C'est en effet par le biais de la langue qu'on peut le mieux accéder à la culture que cette langue véhicule. Comme l'a si poétiquement dit l'écrivain portugais Virgílio Ferreira¹¹ :

<i>Da minha língua vê-se o mar</i>	<i>De ma langue on voit la mer</i>
<i>Da minha língua ouve-se o seu rumor</i>	<i>De ma langue on écoute son bruit</i>
<i>Como da de outros se ouvirá o da floresta</i>	<i>Comme de celle d'autres on écouterá celui de la forêt</i>
<i>Ou o silêncio do deserto.</i>	<i>Ou le silence du désert.</i>

Revenons au point de vue des codes :

- voir sa langue maternelle du point de vue d'une autre langue permet de mieux connaître le fonctionnement de sa langue ;
- apprendre une autre langue en établissant des liens avec sa langue maternelle, c'est mettre des apprentissages anciens au profit de nouveaux apprentissages ;
- apprendre à structurer son savoir langagier (langue maternelle et autre(s) langue(s)), c'est pouvoir mieux connaître les langues et, par ce biais, le langage humain.

NOTES

- 1 «Une langue sur l'autre. D'un point de vue typologique, toutes les langues sont également intéressantes et importantes. Si les langues se différencient en prestige, cela est dû non pas à leurs propriétés grammaticales, mais à des facteurs totalement autres, comme le rôle politique de leurs usagers et le pays où elles sont parlées. Les langues sont comparables dans leur complexité, leur pouvoir expressif, mais elles se différencient quant à leurs propriétés dans des domaines spécifiques de leur structure» (texte de présentation du Projet EURO-TYP de la Fondation Européenne de Science, cité par Pottier, 1990, p. 107).
- 2 Pour le compte-rendu de cette expérience, menée par M. F. Lusitano Leal avec la collaboration de ses collègues genevois, voir Lusitano Leal (1992).
- 3 C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'approche de Hawkins (1991) «awareness of language (réflexion sur le langage)» a été déjà adoptée avec succès dans certaines écoles anglaises. Il s'agit d'une «matière-pont» entre les différentes disciplines - langues (maternelle et étrangère(s)) et autres matières, «élément du programme dans lequel le langage est étudié comme un aspect clé du comportement humain» (p. 95). Voir, également, Hawkins (ici-même).
- 4 Je tiens à remercier ici Madame Solange Parvaux, Inspecteur Général de Portugais, qui s'est donné la peine de rédiger à mon adresse une présentation très précise de l'enseignement du portugais en EPLV. Dans l'impossibilité de présenter dans cet article toutes les informations reçues, j'en retiendrai les passages suivants.
«Le portugais participe à l'enseignement précoce dès la première année à faible dose: une vingtaine d'écoles la première année, soit plus de 400 élèves dont plus de trois-quart était français. ... Cette année (92/93), l'enseignement du portugais EPLV existe dans les départements suivants: Seine Saint-Denis, Val de Marne, Paris. ... Certaines expériences ont déjà trois ans.»
«La réussite de l'enseignement du portugais dans le primaire conditionne en partie, ou plutôt conforte, la continuation du portugais dans les collèges.»
«Le matériel pédagogique manque. Il faudrait ... des équipes mixtes portugaises et françaises incluant des praticiens des classes où doit être utilisé ce matériel.»
Voir également la Note d'information 92.37 Septembre 1992, de la Direction de l'évaluation et de la prospective du MEN, «Bilan de l'expérimentation des langues vivantes à l'école primaire».
- 5 Pour une approche comparative portugais / français, voir Araújo Carreira & Boudoy (sous presse).
- 6 Un travail développé en commun par un enseignant de français et un enseignant de portugais contribuerait à développer chez l'élève, des apprentissages langagiers intégrés.
- 7 Les éléments de relation entre les noms *de*, *da*, *e* ont une fonction euphonique. Ils ne s'écrivent pas avec majuscule (en portugais, le nom est Silva et non pas Da Silva, résultat d'une adaptation au système français).
- 8 Rappelons à ce sujet la notion saussurienne d'arbitraire du signe linguistique, ainsi que sa reformulation par Benveniste (1966).
- 9 Environ 800 000 Portugais vivent en France.
- 10 Rappelons que le portugais est la langue parlée au Brésil et la langue officielle des cinq anciennes colonies portugaises en Afrique devenus pays indépendants suite à la révolution portugaise de 1974 (Angola, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, Saint Tomé et Príncipe). Le portugais est aussi parlé en Asie - bien que par un nombre faible de lusophones- à Macao (Chine), à Timor-Est (à côté de l'Indonésie), à Goa, Damao et Diu (Inde, côte occidentale).

La langue portugaise, parlée par environ 170 millions de lusophones, occupe la 5e place dans le monde et la 3e place parmi les langues de la C.E. (v. Mata, 1983).

11 A l'occasion du prix littéraire Europalia 91 qui lui a été attribué à Bruxelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Araújo Carreira, M. H. - 1991 : Le système phonologique et ses correspondances graphiques : une approche comparative de deux langues romanes, le français et le portugais. In C. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque*. Paris. INRP.
- Araújo Carreira, M. H. & Boudoy, M. *Pratique du Portugais de A à Z*. Paris. Hatier, sous presse.
- Benveniste, E. - 1966 : *Problèmes de linguistique générale I* (Ch. 4. «Nature du signe linguistique»). Paris. Gallimard.
- Bresson, F. - 1991 : Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes. In C. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque*. Paris. INRP.
- Cohen, R. - 1991 : Apprendre le plus jeune possible. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, N° spécial «Enseignements / Apprentissages précoces des langues», 48-56.
- Dabène, L. - 1991 «Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?» *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, N° spécial «Enseignements / Apprentissages précoces des langues», 57-64.
- Hawkins, E. - 1991 : «Awareness of language in the curriculum (Réflexion sur le langage dans le programme scolaire)». In C. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes de colloque*. Paris. INRP.
- Luc, C. & Bailly, D. - 1992 : *Approche d'une langue étrangère à l'école*. Paris. INRP.
- Lusitano Leal, F. - 1992 : «Les cailloux blancs de Fátima» (Cité-Jonction, Mail et Carl-Vogt). *Journal de l'Enseignement Primaire. Département d'Instruction Publique*. Genève, n° 39, 18-22.
- Mata, C. (étude non-nominative) In P. Rossillon (Dir.), - 1983 : *Un milliard de Latins en l'an 2000. Etude démographique linguistique sur la situation présente et l'avenir des langues latines*. Paris. L'Harmattan/Union Latine.
- Nonnon, E. - 1991 «Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse». *Enfance*, N° spécial «Le bilinguisme et l'enfance. Problèmes quotidiens», n° 4, 335-354.
- Pottier, B. - 1987 : *Théorie et analyse en linguistique*. Paris. Hachette.
- Pottier, B. - 1990 : «Comment nous comprendre malgré Babel». *Journal de Linguistique Appliquée* (de l'Université de Thessalonique, Grèce), n° 6, 97-108.
- Pottier, B. - 1992 : *Sémantique générale*. Paris. P.U.F.
- Saussure, F. - 1916 : *Cours de linguistique générale*. Paris. Payot.
- Titone, R. - 1992 : «Dix thèses sur l'enseignement précoce des langues étrangères». *Europe Plurilingue* (Revue de l'Association pour le Rayonnement des Langues Européennes - ARLE), n° 2, 12-15.
- Trocme-Fabre, H. - 1991 : «J'apprends, donc je suis» *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, N° spécial «Enseignements / Apprentissages précoces des langues», 71-79.

DE L'ÉCRIT À L'ORAL ET DE L'ORAL À L'ÉCRIT ESQUISSE D'UNE GRAPHÉMATIQUE

Alain DESCHAMPS
Université Paris VII

Résumé : Pour mettre en évidence la cohérence d'un système orthographique et les liens qui unissent la graphie et la phonie, il faut d'abord définir les différentes composantes de l'écrit et de l'oral avec leurs unités respectives. Différents systèmes de règles permettent ensuite le passage d'une composante à la suivante. En anglais par exemple, le passage de l'écrit à l'oral peut être présenté de façon assez simple, alors que le passage inverse s'avère malheureusement plus complexe et moins prévisible. Cette base théorique peut permettre une discussion de l'approche de la didactique des langues étrangères en liaison avec celle du français langue maternelle.

Dès qu'on aborde l'enseignement d'une langue vivante (maternelle ou étrangère), surgit le problème de la place respective de l'écrit et de l'oral dans la définition du contenu et des méthodes pédagogiques. La relation entre ces deux composantes est rarement abordée de front et, dans le cas des langues étrangères, il est souvent noté que l'introduction de l'écrit entraîne en général une régression nette de la prononciation.

Confronté à une tâche nouvelle, l'apprenant a tendance à faire appel aux procédures de passage de l'écrit à l'oral qu'il a pu acquérir dans sa langue maternelle. Faute d'une connaissance suffisante des procédures correspondantes dans la langue étrangère étudiée, le lien systématique entre l'écrit et l'oral lui reste inaccessible, d'où souvent le recours à des processus déjà intériorisés lors de l'acquisition de la lecture en langue maternelle, qui sont évidemment différents de ceux qui sont requis dans la langue de référence.

La connaissance de ces procédures de transfert spécifiques est également indispensable lors du passage de l'oral à l'écrit (dictée ou expression écrite) afin d'éviter la production d'orthographe tout à fait déviantes par rapport au système graphique de la langue vivante étudiée.

Je présenterai dans une première partie une conception globale de l'ensemble du système phonique et graphique qui repose sur une représentation en deux sous-systèmes à deux composantes chacun. Cet ensemble à quatre composantes permet de donner un statut aux règles qui régissent le passage de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit.

Prenant en compte le cas de l'anglais, j'esquisserai les grandes lignes d'une phonographématique qui permet un passage relativement simple de l'écrit à l'oral (une grammaire du lecteur). Je montrerai ensuite pourquoi il n'y a pas symétrie

complète dans la relation entre la graphie et la phonie, le passage de l'oral à l'écrit posant beaucoup plus de problèmes que le passage inverse.

Il sera ensuite possible de poser quelques questions sur les problèmes liés à l'enseignement respectif de l'écrit et de l'oral dans le domaine des langues vivantes et à l'enseignement du français langue maternelle. Il est bien entendu qu'il ne peut s'agir de prétendre enseigner ce système dans son intégralité.

1. PROPOSITION DE REPRÉSENTATION DE L'ENSEMBLE DU SYSTÈME GRAPHIQUE ET PHONIQUE

Ayant déjà remis en question à plusieurs reprises le mythe de l'incohérence de l'orthographe de l'anglais ou au moins de son inadaptation (encore soulignée dans WELLS 1990), j'ai été amené à proposer pour le système graphique et phonique une représentation à quatre composantes sur le modèle du système phonologie/phonétique de la grammaire générative (cf. DESCHAMPS 91a, 91c). Il ne s'agit évidemment pas de prétendre que l'orthographe de l'anglais fonctionne avec la rigueur d'un système phonographique de type alphabet phonétique. Il s'agit de montrer qu'elle offre une représentation assez fiable de la prononciation, pour peu qu'on mette en évidence les règles qui relient la graphie à la phonie.

Ce système à quatre niveaux :

graphique graphématique phonologique phonétique,
suppose que chaque composante possède un système d'unités distinctes et que chaque composante est reliée à la composante adjacente (ou aux composantes adjacentes) par un système de règles. Ces règles peuvent être formalisées sur le modèle des règles phonologiques :

$$A \Rightarrow B / X - Y$$

(A se réécrit ou se lit B dans un contexte X A Y).

1.1. La détermination des unités

Les unités de la composante graphique (lettres) sont les symboles utilisés dans l'écriture pour transcrire les mots, s'il s'agit d'une écriture alphabétique (latine, grecque, cyrillique ou autre).

Les unités de la composante graphématique (graphèmes) sont d'abord les différentes séquences de lettres utilisées pour représenter un phonème (phonographèmes). Un graphème peut se composer d'une seule lettre ou de plusieurs. En dehors de ce type de graphèmes, il en existe d'autres qui seront pris en compte plus loin (morphographèmes et graphèmes idéographiques).

Les unités phonologiques (phonèmes) sont celles que la phonologie représentent actuellement sous la forme d'une matrice de traits pertinents et qui vont permettre de générer les sons de la langue.

Les unités phonétiques (sons), dérivées des précédentes, peuvent être décrites acoustiquement. Déterminées par les méthodes traditionnelles de la phonétique (paires minimales...), elles peuvent être symbolisées par le recours aux notations phonétiques.

Si on applique cette représentation au français, on voit que les unités graphiques sont les 26 lettres de base de l'alphabet, auxquelles il faudrait ajouter les lettres porteuses d'un accent quand celui-ci donne une valeur différente au signe utilisé. Ainsi, <è>, <é>, <ê> vont être pris en compte mais <î> ou <à> peuvent être laissés de côté. On peut considérer, en faisant abstraction des majuscules, que le français utilise entre 30 et 35 lettres selon le nombre de lettres accentuées retenues.

À l'autre extrême, le système phonétique de notre langue est en général estimé entre 30 et 35 unités, avec discussion possible sur le nombre de voyelles (entre 10 et 15) et de nasales.

Pour les phonèmes, on peut avancer qu'ils recoupent en gros les unités phonétiques avec élimination possible des voyelles nasales et des semi-voyelles qu'on peut dériver des voyelles orales par des règles phonologiques.

C'est dans la composante graphématique que la recherche des unités s'avère la plus délicate ; leur nombre va en effet dépendre du degré de précision cherché. CATACH (1986) estime que, pour le français, ce nombre peut varier de 33 à plus de 130 selon qu'on prend en compte les graphèmes de base (archigraphèmes) ou la totalité du système, y compris les graphèmes très rares des mots étrangers. Elle estime qu'un chiffre moyen autour de 70 donne une très bonne approximation de la composante graphématique du français. Ces graphèmes vont inclure les 26 lettres de base de l'alphabet + les lettres accentuées utilisées en français (unités monographiques) plus les digraphes et trigraphes. Ces graphèmes peuvent correspondre à une seule unité phonétique (<b, t, a, i, é, û, l, qu, gu, ss, an, en, au, ill, eau...>) ou plus rarement à une séquence phonétique (<oi, oin,...>). Dans le dernier cas, il s'agit en général de graphèmes di ou trigraphiques, un seul graphème monographique (<x>) peut représenter plusieurs phonèmes ([ks] ou [gs]). Dans certains cas, on notera que parmi les graphèmes qui correspondent à un phonème unique, la correspondance n'est pas forcément univoque. Ainsi, le <s> va donner selon les cas [s] ou [z] et le <g> va se lire [g] ou [ʒ] mais, dans tous les cas il s'agira d'un phonème unique et non d'une séquence comme pour <oi> = [wa].

Selon que l'on tend à l'exhaustivité ou à une représentation plus fonctionnelle, le nombre de graphèmes sera variable. Ainsi, se posera la question de l'intégration dans la liste du <ea> de *break* ou *sweat* (prononcé à la française [ɛ] ou [i]), du <ñ> de *cañon*, du <aw> de *crawl*... La fréquence d'emploi de chaque graphème ainsi que son caractère autochtone ou au contraire étranger vont jouer un rôle dans sa prise en compte. Quel que soit le nombre de graphèmes retenus pour le français, il est à noter qu'il est toujours très supérieur (entre 2 et 3 fois) au nombre d'unités des autres composantes. À l'évidence, dans le sens du passage de l'écrit à l'oral on aura, en simplifiant, un phénomène de rétrécissement avec plusieurs graphèmes pour un même phonème. Mais, de l'oral vers l'écrit, c'est le phénomène inverse qui va jouer avec la complexification liée aux différentes orthographe possibles pour un même phonème. Je reviendrai plus loin sur cette dissymétrie fondamentale. Ceci ne signifie pas qu'il n'y a que des relations simples, le même graphème aura souvent plusieurs correspondants phonétiques différents, selon le contexte ou indépendamment, et il en va de même dans le sens oral/écrit.

Il faut également noter que les graphèmes ne jouent pas forcément toujours le même rôle. En plus de ceux que nous venons de définir (phonographèmes), il existe des graphèmes qui ne servent qu'à fournir des indications morphologiques (morphographèmes ou morphogrammes) ; c'est le cas notamment de la plupart des désinences flexionnelles (<s> de pluriel ou <ent> de 3ème personne du pluriel en français). Leur rôle est purement graphique et ils ne correspondent pas à des unités phonologiques. Il convient donc de définir par des règles contextuelles quels sont les graphèmes qui sont dans ce cas. On notera que de tels graphèmes ont un rôle beaucoup moins important en anglais où les désinences sont presque toujours prononcées.

Enfin, il existe dans les systèmes d'écriture des symboles qui ne peuvent se lire que globalement comme des idéogrammes et qui n'indiquent aucune correspondance avec une quelconque séquence phonique. C'est notamment le cas des chiffres et des nombres (5, 8, 1000...), des abréviations *M.*, *Melle*, *etc.*, *SVP*..., des signes de ponctuation ou des signes qui ne comprennent pas exclusivement des lettres de l'alphabet (*n°*, &, *, =...). En effet, rien ne permet, si on l'ignore, de relier <6> à la suite phonique [sis] ou <n°> à [numéro], il s'agit de notations purement conventionnelles non décodables. Dans tous les cas, ces graphèmes peuvent être écrits en tout lettres au moyen de graphèmes phonographiques (*six* ou *numéro*).

1.2. Les règles de transfert

Une fois déterminé le système d'unités correspondant à chacune des quatre composantes, il faut ensuite énoncer les règles qui permettent le passage d'une des composantes à la suivante :

- Les règles orthographiques permettent de générer les séquences graphiques licites dans un système graphique donné. Un lecteur du français sait intuitivement qu'a-priori certaines suites sont interdites et ne peuvent se trouver à la limite que dans des mots étrangers.
- Les règles phonographématiques ou plus simplement graphématiques permettent le passage de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit. Elles seront données soit sous la forme de correspondances directes <av> = [o], soit plus fréquemment sous forme de règles contextuelles nécessaires pour traiter, par exemple, la lecture de <s> (initial, intervocalique, préconsonantique, postsonnantique ou final) ou de <an> (final, devant consonne ou devant voyelle). Ces diverses règles permettent de transformer les séquences graphiques en séquences phoniques et réciproquement. Les morphographèmes seront aussi à prendre en compte dans ces règles afin que soient déterminés les cas où une séquence graphique n'a pas de contrepartie phonique.
- Les règles phonologiques permettent à partir d'une représentation phonologique abstraite d'expliquer les prononciations réellement attestées avec les variantes dialectales ou idiosyncratiques. À l'inverse, à partir de l'extrême diversité des suites phoniques existantes, elles permettent de proposer une représentation unificatrice plus théorique.

Ces différentes règles vont donc fonctionner, soit exclusivement dans l'oral ou dans l'écrit, soit comme procédures de transfert entre l'écrit et l'oral. Les diverses compétences reconnues traditionnellement à un locuteur (compréhension et production écrites ou orales) reposent sur la combinaison de ces systèmes de règles.

On peut pour récapituler représenter l'ensemble du système dans le tableau suivant :

COMPOSANTES

	écrite		orale	
graphique	graphématique	phonologique	phonétique	
lettres	graphèmes	phonèmes	sons	

RÈGLES

↔ orthographiques ↔ graphématiques ↔ phonologiques ↔

Une fois posé ce cadre de référence, il devient possible de ne prendre en compte que les deux composantes (graphématique et phonologique) qui sont en jeu dans le passage de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit, afin de mettre en évidence la relative cohérence des deux transferts et les règles principales qui les sous-tendent. C'est l'anglais qui nous servira à présenter cette étude.

2. LA COHÉRENCE DU SYSTÈME ORTHOGRAPHIQUE DE L'ANGLAIS

Nous n'allons pas revenir dans cette étude sur la prétendue incohérence de l'orthographe anglaise, nous allons au contraire essayer d'illustrer ce qu'elle peut avoir de systématique et la façon dont peut se représenter la grammaire du lecteur. Comme il s'agit de prendre en compte le passage de la composante graphématique à la composante phonologique, nous aurons besoin d'indiquer :

- quel système phonologique nous utilisons,
- quel système graphématique va être pris en compte,
- quelles seront les règles graphématiques nécessaires.

Il ne s'agira pas d'entrer dans le détail d'études plus complètes déjà présentées par ailleurs (DESCHAMPS 1989, 1991a, 1991c) mais seulement de faire voir la structure de l'ensemble et sa systématisme.

2.1. Le système phonologique de l'anglais

Dans le système phonologique de l'anglais, les consonnes posent peu de problèmes, elles correspondent à quelques exceptions près aux unités phonétiques présentées en tête de tout manuel scolaire. En revanche, on ne peut se contenter de ramener le système des voyelles aux diagrammes utilisés habituellement (voyelles simples et diphtongues).

On constate que les voyelles fonctionnent phonologiquement comme un système à deux sous-ensembles, voyelles brèves et voyelles longues (ou voyelles entravées et voyelles libres selon la terminologie utilisée maintenant par GUIERRE dans ses communications). Ce double système correspond aux 5 voyelles écrites et chaque voyelle des deux séries est modifiée devant un < r > prononcé ou non. Sans que soit indiqué l'ensemble des transcriptions phonétiques, un tableau avec

des exemples monosyllabiques peut permettre de se faire une idée des valeurs possibles pour chaque voyelle écrite :

	/V/	/V + R/	/V/	/V + R/
<a>	<i>cat</i>	<i>car (t)</i>	<i>rate</i>	<i>rare</i>
<e>	<i>bed</i>	<i>her (d)</i>	<i>cede</i>	<i>mere</i>
<i>	<i>fit/</i>	<i>fir (m)</i>	<i>five/</i>	<i>fire/</i>
<y>	<i>pyx</i>	<i>myrrh</i>	<i>byte</i>	<i>lyre</i>
<o>	<i>cot</i>	<i>fgr (k)</i>	<i>rope</i>	<i>more</i>
<u>	<i>bug/put</i>	<i>fur (l)</i>	<i>mute</i>	<i>pure</i>

On voit dans le tableau les correspondances qui existent entre les voyelles écrites et les voyelles phonétiques. Les autres voyelles longues de l'anglais présentes dans *boy*, *cloud* et *flower* ne sont jamais représentées par des voyelles monographiques.

2.2. Le système graphématique

En face des unités phonologiques définies ci-dessus, le système graphématique est beaucoup plus complexe, il comporte un minimum de 70 graphèmes pour la plupart monographiques ou digraphiques. Pour les consonnes, on y trouvera toutes les consonnes de l'alphabet sauf le <q> qui est normalement toujours suivi de <u> et un certain nombre de digraphes et de trigraphes <ss, sc, ck, dg, sh, ch, dj, th, ph, rh, tch, sch...>. Les consonnes géminées <tt, nn...> sont comptées comme deux consonnes successives et non comme des digraphes (sauf <ss>). Pour les voyelles, en plus des 6 voyelles monographiques de l'alphabet, on trouve tout un ensemble de digraphes presque toujours associés à des voyelles longues phonologiques (<ai, ay, ee, ea, au, aw, ou, ow, eu, ew...>)... Ces digraphes ont la forme V + V ou V + w mais les séquences de la forme i + V et u + V constituent presque toujours des suites de voyelles distinctes et ne peuvent être traitées comme des digraphes. Ce sera aussi le cas pour les suites en <ao, eo et oe>. Cette première distinction nous permet de traiter comme des graphèmes uniques les deux voyelles de *mail*, *crown* ou *bee*, mais pas celles de *lion*, *dual* ou *ruin* qui seront toujours disjointes.

2.3. Les règles graphématiques

Pour le passage de l'écrit à l'oral, nous aurons besoin d'énoncer un certain nombre de règles graphématiques. Ces règles vont devoir s'appliquer principalement à :

- la structure morphologique du mot (découpage en préfixes, suffixes, désinences flexionnelles et radical) afin d'expliquer la différence de prononciation entre *buses* et *muses* et entre *ballot* et *baller*, mots qui sont tous réguliers ;
- l'accentuation du mot (traitée systématiquement par GUIERRE, 1984 et 1987 et FUDGE 1984), qui permet de placer l'accent primaire et l'accent secondaire s'il y a lieu, et de déterminer les syllabes inaccentuées. Les principes généraux de l'accentuation anglaise reposent avant tout sur la détermination de la partie accentuable du mot («*stressable portion*» de FUDGE, celle qui peut porter l'accent primaire). Le système de règles de GUIERRE, fondé sur la morphologie et la graphie a un rendement qui dépasse les 90 % ;

- la prononciation longue ou brève des voyelles accentuées. Les digraphes ont normalement une valeur phonétique fixe, indépendante du contexte et il suffit d'un tableau de correspondance (DESCHAMPS 1992b). Les voyelles monographe dépendent de règles contextuelles qu'il faut énoncer avec leur champ d'application. Une dizaine de règles suffit pour traiter l'ensemble des cas possibles (cf. DESCHAMPS 1989). À titre d'exemple, on peut rendre compte des voyelles monographiques des monosyllabes anglais à l'aide de trois règles seulement : la voyelle est longue en finale (facultativement suivie d'un <e> muet, *so, die* et devant consonne + <e> final, *five, rate, theme* ; la voyelle est brève devant une consonne finale ou plusieurs consonnes : *not, think, strength, fence*. Ces règles contextuelles reposent sur l'examen du nombre «phonographématique» des consonnes qui suivent la voyelle accentuée et certaines précisions complémentaires vont s'avérer nécessaires. Ainsi il faudra poser que <sh> vaut toujours deux consonnes alors que <ch, thou ph> sont équivalents à une seule ; la voyelle qui précède <sh> sera donc toujours brève.

Il faudra également indiquer les règles de lecture des consonnes et celles des voyelles inaccentuées pour que le système soit donné dans son intégralité.

Ces études s'appuient toutes sur un corpus très important, à savoir les 43 000 noms communs de l'*English Pronouncing Dictionary* de D.JONES. Rapportées à l'ensemble, les règles de lecture des voyelles ont un rendement supérieur à 90 % et les règles accentuelles ont un pourcentage approchant. Ces différentes données phonologiques et graphématiques nous permettent donc de donner une forme phonique à une séquence écrite quelconque avec un minimum de risques d'erreur. Il ne s'agit nullement de prétendre que les règles graphématiques sont des règles simples et faciles à enseigner. Comme les règles phonologiques, elles sont propres à chaque langue et présentent une très forte cohérence interne.

3. LE PASSAGE DE L'ORAL À L'ÉCRIT

Ce système de règles est également à prendre en compte lors du passage de l'oral à l'écrit mais, comme nous l'avons déjà signalé, il n'y a pas symétrie entre les deux procédures.

La raison principale de cette absence de symétrie tient à la différence du nombre d'unités. En passant des phonèmes aux graphèmes, on a au minimum deux fois plus d'unités. De ce fait les phonèmes auront le plus souvent plusieurs représentations graphiques régulières possibles (jusqu'à une dizaine pour certaines voyelles longues). Si on prend l'exemple du [i:], on constate qu'il peut correspondre à <e, ea, ee, ei, ie, i> : *be, beat, seen, seize, niece, pique*... Certains paramètres contextuels vont venir restreindre le champ des possibles (voyelle finale, ou suivie d'une consonne, voyelle devant un [l] ou [r], voyelle devant une autre voyelle...). Dans chaque cas l'anglais utilisera préférentiellement telle ou telle solution. Ainsi pour transcrire [meil] on pourra avoir aussi bien *male* que *mail* avec des chances semblables mais pour transcrire le [i:] la solution régulière en <eCe> n'est pratiquement jamais retenue et le choix se fera surtout entre <ea> et <ee> : *reed* et *read* plutôt que *rede* ou *nied*. Les considérations statistiques et analogiques vont donc jouer un rôle capital dans le choix des orthographe possibles.

Les correspondances ne vont pas toujours dans le sens de plusieurs graphèmes pour un phonème on constate par exemple que [i] et [ai] vont avoir très majoritairement la même graphie en <ɪ> (*rigid et pilot*) et qu'il est très rare de transcrire autrement ces deux phonèmes (en dehors des quelques mots en <-igh>).

D'autres problèmes vont surgir avec les syllabes inaccentuées, la voyelle réduite phonétique majoritaire (schwa) pouvant renvoyer à toutes les voyelles écrites.

Ces quelques exemples montrent que la réversibilité des règles graphématiques ne suffit pas pour orthographier avec certitude un mot phonétique. Autant il est simple de mesurer le rendement des règles phonographématiques, autant il est difficile de parler de règles dans le passage inverse. On aura à faire une étude des possibles correspondant aux diverses solutions attestées pour un transfert quelconque avec leur probabilité d'occurrence. Une étude, présentée au colloque de Villeteuse (1992) et portant sur les 4 000 monosyllabes répertoriés dans le Jones (DESCHAMPS 1993 à paraître) a mis en évidence des échelles de probabilité parmi les solutions possibles (certaines sont régulières mais très peu probables, d'autres très fréquentes). Une grande partie du travail sur le transfert systématique de l'oral à l'écrit reste à faire.

4. PERSPECTIVES DIDACTIQUES

La recherche de règles de transfert entre l'écrit et l'oral et entre l'oral et l'écrit amène à se poser quelques questions.

La première concerne la validité des règles dégagées, qui peuvent n'avoir de valeur que pour les spécialistes, ou peuvent au contraire s'appliquer dans le premier cycle et le second cycle de l'enseignement secondaire et dans le supérieur. Il va de soi qu'on ne peut envisager de la part de l'élève une conceptualisation de toutes ces règles de transfert, ce qui ne veut pas dire qu'il faille se priver d'une explicitation minimale du système simplifié.

Des études récentes (DESCHAMPS 1991b, 1992b) ont montré que, parmi les mots de base du vocabulaire anglais (et notamment le programme officiel des 1 800 mots du premier cycle du secondaire), les monosyllabes et les préfixés ou suffixés à radical monosyllabique occupent une place prépondérante. Comme ces mots peuvent être traités à l'aide des trois règles majeures mentionnées plus haut, il serait dommage de ne pas les utiliser comme introduction aux régularités orthographiques de l'anglais, ne serait-ce que pour faire prendre conscience très tôt aux élèves de l'existence de deux séries de voyelles.

Il ne s'agit évidemment pas de donner des systèmes complets de règles formalisées, mais de montrer par des exemples l'existence de régularités généralisables. Cette distribution peut être d'abord illustrée par des oppositions comme *rat / rate* et *her / here*, avant d'être complétée par des exemples comme *be* ou *so* et par les valeurs des digraphes les plus fréquents (<ou/ow, ea, ai, ee, au/aw, oo>). Il faudra bien signaler les mots irréguliers (surtout les mots grammaticaux très utilisés), afin d'éviter que l'exception, par sa fréquence, ne devienne le modèle analogique. Ainsi, *to* et *do* ou *where* et *there* risquent de masquer la régularité de

here ou de *so* et *no*. De même, l'irrégularité de *have*, *are*, *give* ou *gone* devra être soulignée. Des exercices de lecture de mots réguliers (même pris hors programme) peuvent être envisagés afin de bien mettre en évidence la systémativité.

Le calcul du pourcentage de mots irréguliers dans la liste officielle du vocabulaire du premier cycle du secondaire montre que la sensibilisation aux règles graphématiques se justifie dès le début de l'apprentissage de l'anglais, même à l'école primaire (cf. HALFF 1991). Dans le même temps, il ne sera pas inutile de montrer dans l'autre sens que les phonèmes (surtout vocaliques) peuvent être transcrits régulièrement de différentes manières. Il ne serait peut-être pas superflu d'indiquer que de telles règles existent aussi en français (*mer, maire, mère...*) mais qu'elles sont différentes de celles de l'anglais. On notera qu'en français l'opposition entre [ɔ] et [o] (exemple suggéré par G. DUCANCEL) relève de règles contextuelles assez complexes : [o] en syllabe fermée non-finale (*sot, saut, métro...*), [ɔ] en syllabe fermée non-finale (*sortie, polka, option...*), ou finale terminée par deux consonnes (*morte, colt, docte...*), alternance des deux voyelles dans les autres contextes (*sotte et saute, botté et beauté, notre et nôtre...*), sauf devant [z] (*rose, pose...*) ou [r] (*port, maure...*). Dans le sens de la dictée, les critères lexicaux permettront souvent de trancher entre <o> , <au> et <eau> pour l'orthographe (*saut/saute, sot/sotte, chevaux/cheval ou beau/belle*). On voit que les problèmes de transfert sont souvent similaires dans les deux langues, même si les règles sont différentes. Une fois encore, c'est le statut du français et d'une approche comparative dans les cours de langue vivante qu'il convient de préciser. La comparaison explicite peut servir à mettre en garde les apprenants contre l'utilisation de procédures calquées sur le français et non-applicables à l'anglais, aussi bien pour l'oralisation que pour la transcription.

Certaines autres règles concernant les mots plus longs pourront être introduites plus tard, une fois que l'élève commence à entrevoir certains aspects des régularités accentuelles. Dans le second cycle du secondaire et dans le supérieur, il est possible d'aller beaucoup plus loin et de faire pratiquer systématiquement les règles les plus rentables.

Le deuxième problème posé par les études de graphématique concerne la disjonction entre l'apprentissage de l'écrit et celui de l'oral. Il est généralement admis qu'on commence une langue vivante par l'étude de l'oral bien avant d'aborder l'écrit. Or une telle position n'est plus aussi évidente si l'écrit est utilisé dès le début comme représentation assez régulière de la forme phonique des mots, ce qui permettra d'éviter la disjonction entre les deux formes et de traiter l'élément lexical comme un tout. Il semble normal qu'un enfant cherche comment un mot s'écrit quand il l'entend prononcer. Faute d'éléments suffisants, il est obligé de recourir aux règles du français, qui ne conviennent, pas au lieu de commencer à entrevoir et à assimiler le système propre de l'anglais.

L'intérêt d'un début de formalisation des règles de lecture est d'autant plus grand que, très souvent, les mots seront lus avant d'être entendus ou ne seront jamais entendus. On peut penser que l'apprenant va dans tous les cas se proposer une prononciation hypothétique du mot nouveau. Il est souhaitable de prendre en compte l'idée d'un apprentissage simultané des deux formes du lexème, l'ordre traditionnel oral / écrit ne faisant que retarder le passage à l'oralisation en coupant

les ponts entre les deux formes et en renforçant l'idée déjà trop répandue de l'incohérence du système graphique de l'anglais comme de celui du français.

On peut se demander s'il n'est pas dommage de se priver des perspectives offertes par le lien existant entre la graphie et la prononciation. Il appartiendra aux spécialistes de la didactique des langues vivantes de prendre position sur ces données et d'en tirer des conclusions sur leurs éventuelles applications

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHE-BENVÉNISTE C. et CHERVEL A. (1969 - réédition 1974) : *L'orthographe*, Paris, Maspéro
- CATACH N. (1978 - réédition 1982) : *L'orthographe*, Paris, P. U. F., coll. «Que sais-je ?» n° 685.
(1986) : *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, Paris, Nathan-Université
- DESCHAMPS A. (1989) : «Les règles de lecture des voyelles anglaises accentuées». In : M. Cling, & J. Humbley (eds) : *4ème colloque d'avril sur l'anglais oral*. Université de Paris-Nord, CELDA, pp. 123-146.
(1991a) : «Le lexique : de l'orthographe à la phonétique : les fondements d'une phonographématique de l'anglais». In : «*Structures lexicales et structures grammaticales*», Actes de l'atelier de linguistique du congrès de la SAES 1988 à Besançon. Saint-Etienne, CIEREC, TRAVAUX N° LXXI, pp; 31-49.
(1991b) : «Enseignement précoce de l'anglais : de la graphie à la phonétique». In : «*Les langues vivantes à l'école élémentaire*», Actes du colloque de l'INRP de juin 1990. C. Luc éd, Paris, INRP, pp. 113-124.
(1991c) : «From Spelling to Sound : English Graphematics as a Help to Vocabulary Acquisition». In : «*Vocabulary and Applied Linguistics*». P. Arnaud & H. Béjoint eds, MacMillan, London, pp. 182-195.
(1992a) : «Traitement graphématique des séquences vocaliques accentuées de l'anglais écrit». In : «*L'ordre des mots, domaine anglais*». Actes de l'atelier de linguistique du 29ème congrès de la SAES (Toulouse, 1989), Université de Saint-Etienne, CIEREC, travaux LXXVI, pp. 79-96.
(1992b) (à paraître), «Les applications didactiques des règles phonographématiques». In : *5ème colloque d'avril sur l'anglais oral*, M. Cling & J. Humbley eds, CELDA, Université de Paris-Nord, 13 p.
(1993) (à paraître), De l'anglais oral à l'anglais écrit : étude des paramètres d'une grammaire du scripteur. In : *Actes du 6ème colloque d'avril de Villeteuse*.
- FUDGE E; (1984) : *English Word-Stress*, London, Allen & Unwin.
- GUIERRE L. (1979) : *Essai sur l'accentuation en anglais contemporain*. Thèse de Doctorat d'État, Université Paris VII.
(1984) : *Drills in English Stress-Patterns*. 4th edition (completely revised), Paris, A. Colin-Longman.

HALFF W. (1991) : «Approches du système oral de l'anglais». In : «*Les langues vivantes à l'école élémentaire*», Actes du colloque de l'INRP de juin 1990. C. Luc éd. Paris, INRP, pp. 125-131

JONES D; (1917) : (12ème édition 1963), *English Pronouncing Dictionary*, London, Dent & Sons.

de MAISTRE M. (1974) : *Pour ou contre l'orthographe*. Paris, Editions Universitaires

WALTER H. (1988) : *Le français dans tous les sens*. Paris, Robert Laffont.

WELLS J. (1990) : *Longman Pronunciation Dictionary*, London, Longman.

L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN F.L.M. - IMPLICATIONS EN L.E. ?

Catherine LE CUNFF, Patrick JOURDAIN, Martine ROLLAND,
Solange SARAF

I.U.F.M. de Créteil - Centre de Melun
Groupe I.N.R.P. «Constructions Métalinguistiques»

Résumé : Le groupe I.N.R.P. de MELUN «Constructions Métalinguistiques à l'école» tente la mise en place de projets d'enseignement/apprentissage de la compétence langagière orale. Dans la mise en oeuvre, il s'avère que l'écrit surgit là où on l'attend mais aussi là où on ne l'attend pas. A l'aide d'exemples, on tente de préciser la nature et la fonction de ces incursions, en particulier lorsque l'écrit permet de lever des obstacles rencontrés par les enfants. Les aspects identifiés relèvent de la fonction spécifique (mémoire notamment) de l'écrit, de l'aide à la représentation, de la relation oral/écrit dans notre culture et du recours à la didactique de l'écrit. C'est la question du transfert et des points d'appui réciproques entre l'oral et l'écrit dans la construction de la compétence langagière globale que l'on s'efforce d'approcher. En cela l'article permettra peut-être à l'enseignement des L.E. de trouver des éléments de réponse à ses propres questions.

1. PROJET D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL

1.1. Aux sources de la recherche

Le groupe I.N.R.P. de l'I.U.F.M. de Créteil (Melun) mène une recherche sur l'enseignement/apprentissage de la compétence langagière orale en F.L.M. dans les classes de cycles 1 et 2. Le cadre de cette recherche est le projet national «*Constructions métalinguistiques à l'école primaire*», qui englobe naturellement aussi la compétence relevant de l'écrit sur l'ensemble des trois cycles.

Tout en poursuivant sa recherche-action sur la composante «*oser et savoir prendre la parole devant la classe*», (1990 - REPERES N°2), le groupe s'intéresse à présent à l'ensemble des composantes de la compétence langagière orale, particulièrement celles qui relèvent des divers types de discours.

Il a mis en place des projets d'enseignement / apprentissage de l'oral en Petite Section comme en Cours Préparatoire, projets dont la conception et la mise en oeuvre prennent en compte la dimension métalinguistique.

Dans ce travail, il s'agit de concilier les exigences du Référentiel des cycles (1991 - M.E.N.) concernant la maîtrise de la langue orale et écrite, les programmes (1985 - M.E.N.) en vigueur, mais surtout de faire une part à l'oral qui préserve sa

spécificité, sans considérer que la nature suffit en ce domaine ou que l'imprégnation comme l'échange adulte-enfant en cycle 1 puissent tenir lieu de projet (1992 - REPERES N°5).

1.2. Inscription dans le projet de classe, et dans une démarche de résolutions de problèmes

Tout en s'interrogeant sur la nature de la compétence orale, sur les démarches d'apprentissage et d'enseignement afférentes, le groupe travaille dans le cadre du projet de classe, choisi de façon à favoriser les préférences pour les modes d'expression orale par la classe et l'enseignant.

On ne présentera ici que quelques exemples des activités, relevant de l'explicatif, du narratif et du prescriptif pour l'essentiel, dans les aspects qui relèvent de notre problématique (là où se manifestent les irruptions de l'écrit). Le premier objectif est d'aider l'élève à se situer en tant qu'énonciateur de discours, à instaurer chez lui des comportements vis-à-vis des faits de langage autant que des savoirs relevant de la compétence langagière.

La démarche est celle déjà rodée par les groupes I.N.R.P., et le nôtre en particulier depuis trois ans, qui consiste à considérer que l'on apprend en résolvant des problèmes et en menant sur la langue une observation, une expérimentation, des vérifications comme dans les activités liées aux sciences expérimentales.

Ainsi que la didactique des sciences (1989, ASTOLFI et DEVELAY) et le groupe *Résolutions de problèmes en français* (1989, DUCANCEL) nous ont appris à le faire, des moments de mise à distance sont ménagés dans le projet en fonction des difficultés ou des acquis des enfants. La dimension métalinguistique occupe une place de plus en plus importante dans la mise en oeuvre des projets, quel que soit l'âge des élèves..

Il est clair que si la problématique est commune, du cycle 1 au cycle 2, elle ne prend pas la même forme partout. Influence de même la nature du projet de chaque classe. Par ailleurs, s'il est des situations qui sont manifestement des situations de simulation, et d'autres dites de communication vraie, elles ont en commun de proposer aux enfants des tâches-problèmes dont la réalisation est nécessaire pour mener à bien le projet de la classe.

1.3. Rencontres avec l'écrit dans le projet d'enseignement/aprentissage de l'oral

Au cours de la mise en oeuvre du projet tel qu'on vient de le définir dans nos classes des cycles 1 et 2, il s'avère que certains obstacles rencontrés par les élèves obligent parfois à mettre en place des situations impliquant l'écrit, à passer par des tâches-problèmes usant du support écrit effaçable, provisoire ou plus durable. Dans certains cas, l'écrit est incontournable, pour sa fonction mémoire notamment, ou comme moyen de communication finalement choisi par les élèves.

Notre perspective, on l'aura compris, du point de vue de l'articulation oral/écrit, n'est pas de mettre l'oral au service des apprentissages relevant de l'écrit, mais bien

d'analyser comment, dans un projet concernant la compétence langagière orale, l'écrit surgit là où on l'attend mais aussi là où on ne l'attend pas. Les questions de transferts, de points d'appui réciproques entre l'oral et l'écrit, tant du point de vue des savoirs ou savoir-faire que des démarches d'enseignement / apprentissage, nous occupent donc.

Les obstacles rencontrés par les enfants soulignent les imbrications des deux ordres, scriptural et oral : fortes dans notre culture, elle s'avèrent l'être également au plan de l'apprentissage dès le cycle 1.

Ces questions que notre groupe est amené à se poser pour aider les élèves à franchir les obstacles et pour construire des projets d'enseignement/apprentissage pertinents, soulèvent la délicate question des relations entre l'oral et l'écrit et celle de l'existence ou non d'une compétence langagière globale, intégrant ces deux ordres.

L'urgence quotidienne nous oblige pour le moment à choisir parmi les hypothèses possibles celles qui répondent le mieux à nos besoins didactiques. Mais il est clair pour nous qu'il s'agit simplement ici d'une première tentative pour rassembler les faits, d'un essai d'analyse. L'ensemble de ces données et des autres constats que nous continuons de faire dans les classes donnera lieu bien sûr à une réflexion approfondie. Sans doute sera-t-il possible alors de mieux situer nos questions dans les débats autour des relations entre les deux ordres, oral et scriptural, évoqués plus haut.

2. L'ÉCRIT, RELAIS DE LA MÉMOIRE

La fonction mémoire est parmi les plus évidentes concernant l'écrit, mais la nature des productions qui relèvent de cette visée n'est peut-être pas aussi simple qu'il y paraît.

2.1 Le conseil et ses écrits

Dans les premières activités mises en place par le groupe, figurent les conseils de type coopératif. Ce qui est travaillé, c'est la capacité à prendre la parole à bon escient dans les formes qui conviennent. L'objectif des discussions du point de vue du projet de la classe (et de l'école) est d'aboutir à des décisions, lesquelles sont notées par l'enseignant quand c'est la classe qui est concernée (règle de vie ou projet proposé, thème de recherche retenu...). Il s'agit de la fonction mémoire. Mais chacune de ces décisions est formulée conformément aux exigences du discours dont elle relève. A l'écrit, elle relève du même type mais appartient à l'ordre scriptural, par exemple pour les aspects syntaxiques ou lexicaux.

Chacune de ces formules notées a son destin : celui d'une règle est d'être ajoutée à la liste affichée, et donc d'être identique aux précédentes dans sa forme ; celui d'une proposition, est d'être rappelée lors de la mise en route du projet afférent pour servir de base à de nouvelles discussions, et si la proposition (ou réclamation ou formulation d'un problème) concerne l'école, elle sera rapportée par le délégué lors du conseil d'école hebdomadaire quand il existe. Tous les thèmes abordés ne font pas l'objet d'une notation écrite. Ainsi la mise en cause d'un élève ou une invitation lancée à une autre classe ont un prolongement dans l'ordre oral.

On voit dans cet exemple comment s'opère le cheminement de la parole individuelle, qui devient construction et propriété d'une collectivité, prend la forme d'un écrit social garant de ce consensus et mémoire, point d'appui pour une nouvelle parole.

Le projet concerne l'oral. C'est l'enseignant qui est scripteur (en Cours préparatoire notamment) et qui formule l'écrit, particulièrement en début d'année. L'attention des enfants se porte sur la formulation orale, grâce aux interventions, au guidage et à l'étayage de l'enseignant. Mais si c'est au plan de l'oral que les acquis sont observables, on note aussi une évolution dans la formulation proposée pour la consignation écrite.

2.2 La trace pour organiser l'oral : l'ordre du jour

Pour inciter les enfants à prendre part au conseil, il a été mis en place un système d'affiche où s'élabore au fil de la semaine l'ordre du jour de la séance. Sur cette affiche, chaque enfant qui le souhaite «écrit» un signe qui est un dessin, une initiale de prénom, un prénom puis un mot, dont la fonction est de garder mémoire du thème qu'il veut aborder oralement. Sa parole est donc sollicitée au moment voulu à partir de cette trace écrite, point d'appui d'une prise de parole qui ne se serait pas toujours faite sans cette amorce.

Cette affiche, qui se remplit au fil de la semaine, a pour fonction dans le projet, d'inciter à la prise de parole, mais en même temps c'est un texte, l'ordre du jour, qui se construit dans sa fonction et bientôt dans sa forme.

2.3 L'élaboration de règles

En Petite Section/Moyenne Section, le conseil ne prend pas cette forme institutionnalisée mais y prépare. La question du chewing-gum est un matin mise à l'ordre du jour : nuisance quand il est collé n'importe où, travail pour les A.S.E.M.⁽¹⁾, handicap dans la communication...Les mots importants, prononcés pendant la discussion, sont ainsi écrits au tableau blanc pour satisfaire la curiosité des enfants, garder trace ou mémoire du thème qui les a motivés.

Là aussi ces traces écrites sont point d'appui pour reprendre la discussion le lendemain et aboutir à une règle de vie par exemple. L'ultime formulation orale appartient à l'enseignant, rassemblant les idées, les mots des enfants en une phrase consensuelle. Une liste de règles de vie prend naissance sur une affiche laissée en permanence sur le mur de la classe.

Mais la règle n'est pas seulement élément d'un texte, elle est aussi parole qui permet le jeu collectif. Dans cette classe qui s'initie à des jeux qui existent ou qu'elle crée, c'est une construction collective qui reste orale, qui se mémorise et qui se transmet oralement en situation à une autre classe.

Se construit ainsi un type de discours et de texte «la règle» à travers sa diversité vécue. Dans et avec ce mot, s'organisent et s'accroissent les savoirs des enfants d'ordre divers, par le recours à l'écrit parfois, à l'oral beaucoup.

(1) Assistante Spécialisée en Ecole Maternelle

3. LE MOT DE LA SITUATION

3.1 A chaque situation son discours

Dans la Petite Section de S. SARAF, s'est mis en place un projet d'enseignement/apprentissage portant sur l'ensemble des discours. L'objectif est, pour tous les enfants, petits et tout petits, la maîtrise des discours en usage dans la classe d'abord, ailleurs ensuite. On a donc inventorié les diverses situations discursives «naturellement» en place dans cette classe pour agir à partir de ces scénarios et des compétences des enfants en début d'année.

De nombreuses observations et l'analyse des enregistrements audio et vidéo ont permis de prendre conscience de certains obstacles rencontrés par les enfants et de définir le plan d'action. Bien entendu, on ne s'attend guère à ce que les enfants formulent eux-mêmes leur difficulté.

L'un des obstacles identifié et rencontré chaque année concerne la compréhension que les enfants ont de la situation discursive, condition pour participer, produire un discours attendu. On s'est donc donné comme priorité d'aider à la maîtrise de cette composante. Les tâches mises en place sont proches de ce qui est habituellement pratiqué en classe.

Les différents discours en usage sont constamment explicités, illustrés par les enseignants. Le lexique métalinguistique est utilisé en commentaire des interventions des enfants (1992 - *REPERES* N°5)

Dans la mise en oeuvre de ce projet, l'écrit intervient à plusieurs reprises et sur des plans différents pour aider les enfants à franchir des obstacles. Quatre exemples seront proposés ici.

3.2 L'écrit, parole fixée et visible

La séquence de l'appel comporte un discours identifiable rapidement, parce que fortement ritualisé, en rupture pourtant avec les discours en usage dans le milieu familial.

La participation attendue de l'enfant est réduite, comme d'ailleurs au moment des comptines ou des chansons. C'est là que s'effectuent pour les enfants les plus silencieux les premières prises de parole, c'est dans ces moments qu'ils font entendre leur voix en public, solitaire ou mêlée à celle des autres.

On est alors dans l'ordre de l'oral, mais le support écrit est présent : le cahier avec la liste des prénoms sur lequel on porte des marques, les étiquettes avec les prénoms dans une boîte, et chacun accroche la sienne au tableau de présence que l'on vérifie au moment de la phase orale.

L'enseignant mène le jeu les premières semaines mais ensuite chaque enfant à tour de rôle est invité à faire cet appel en puisant les étiquettes dans la boîte et en nommant l'enfant qui doit lui répondre par la formule de son choix, à lui maître du rituel. C'est aussi cet enfant qui doit vérifier que l'appelé a bien porté son étiquette au tableau. L'ensemble se fait avec l'étayage de l'adulte, assis près de l'enfant.

Une fois la routine maîtrisée, le travail se porte sur une autre dimension : le choix de ce qu'on dit, les variantes. Durant quelques semaines, les enfants ont été invités à choisir leur formule pour répondre, parmi celles inventées par la classe, puis à la dicter pour qu'une vérification d'une bonne mémorisation, d'une fidélité au choix initial (obstacle identifié) soit possible.

On a par la suite introduit les règles de non répétition, du nouveau, qui sont en rapport avec ce qui régit un échange et particulièrement un conseil efficace. On voit donc comment une progression s'est construite en fonction des composantes de la compétence requise, des obstacles rencontrés et des situations ou discours maîtrisés.

Février 1992

- E. *i faut qu'i dise je suis là*
- S.S. *mais il est pas obligé de dire je suis là. Qu'est-ce qu'il peut dire d'autre?*
- E' *je suis venu*
- E'' *coucou me voilà*
- E''' *bonjour*

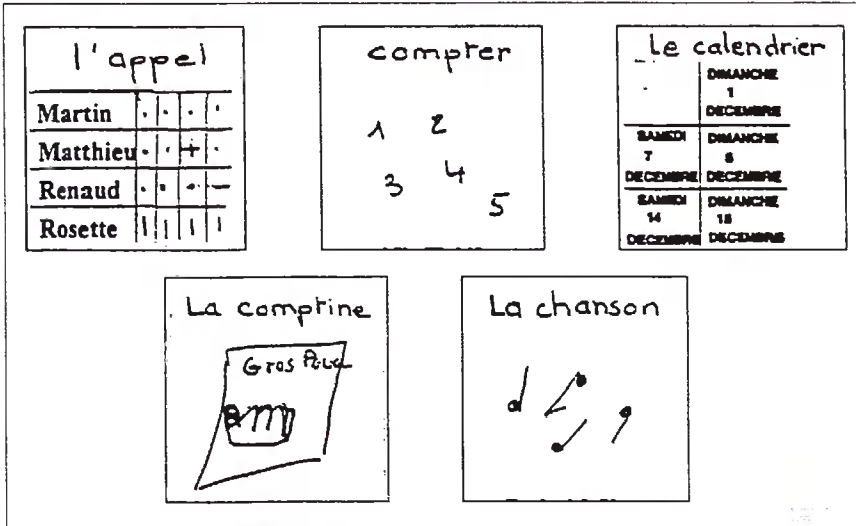
Les petits cartons portant la formule choisie, écrit-mémoire, permettant de visualiser la quantité des variantes émises, cartes d'un jeu à règles..., quelle que soit leur fonction (peut-être au demeurant multiple) ont permis aux enfants de lever des obstacles liés à la situation orale, de prendre conscience de la matérialité, de l'impact de leur parole sur les autres, de leur statut d'énonciateur original.

3.3 Le mot et la situation

Un autre exemple de recours à l'écrit porte sur le codage des situations discursives ritualisées dans la classe. Dans le cadre du projet d'enseignement - faire prendre conscience aux enfants des spécificités de chaque discours lié aux divers moments de vie dans la classe - on a entrepris de faire le commentaire oral de la bande vidéo retraçant ces moments, pour les parents. Différentes phases ont préparé l'enregistrement du commentaire, et en particulier une étape où les cartons portant un mot ou un pictogramme choisi par les enfants ont paru nécessaires pour faire progresser la prise de conscience.

Une des activités a consisté à laisser les enfants déterminer l'ordre de succession de ces moments ritualisés, ce qui a nécessité de nommer, de spécifier les actes langagiers de ces diverses situations discursives. C'est la matérialisation par l'écrit ou le pictogramme qui a permis une avancée au moins dans la réalisation de la tâche proposée et peut-être dans le domaine de la compétence langagière orale visée.

Annexe 1 - Cartons utilisés pour représenter les situations de la classe



3.4 Démarche transversale pour construire le narratif

L'exemple suivant porte cette fois sur une approche de la problématique par le type de texte : le récit. Parmi les discours en usage dans la classe, « raconter » occupe plusieurs places dans le planning de la classe. Il y a le moment où l'enseignant lit une histoire (support du livre), ou raconte.

Dans le jeu libre, celui du téléphone par exemple, les enfants racontent à leur interlocuteur (l'enseignant, un enfant ou un X fictif) du vécu authentique ou simulé : il est le papa qui appelle maman depuis son bureau. Quand on assiste à un spectacle ou qu'on regarde des sketches enregistrés, qu'on écoute une cassette, il y a aussi du récit... Le récit est présent de multiples façons dans le projet d'apprentissage.

On réalise, comme ailleurs, des livres avec les enfants, mais on fait aussi des cassettes où ils disent les histoires qu'on leur a lues et qu'ils aiment pour accompagner le feuilletage du livre, avec leurs mots qui sont aussi parfois ceux du texte d'auteur.

Des discussions, lieu de mise à distance, permettent de faire expliciter que l'histoire, ce n'est pas seulement le livre de bibliothèque mais que c'est aussi le spectacle, que c'est dans l'oral, dans l'écrit et ailleurs aussi, et que cela a des caractéristiques que l'on trouve au-delà de ces modes d'expression.

Les enfants sont aussi invités à prendre la place du conteur et de l'enseignant pour dire une histoire dont ils sont progressivement les auteurs. Les points d'appui pour construire leur savoir dans l'ordre du narratif sont diversifiés, le livre et son texte sont parmi ces points d'appui, contextualisés.

Lire en public n'est pas (ra)conter, notre équipe est attentive à faire la distinction face aux enfants. Ainsi chez M. ROLLAND, quand l'enseignant raconte, ce sont des variantes d'un même conte, parmi elles sa propre variante, à la fois similitudes et différences entre elles et avec le livre. Du coup, on le voit, certains d'entre nous sont amenés à être auteurs d'histoires orales, conteurs, ce qu'on attend en fait des enfants.

3.5 D'un plan à l'autre

Le dernier exemple se place au plan métalinguistique. Le point de départ est le commentaire rituel du calendrier : le temps qu'il fait, la date, les moments importants qui scandent la vie de la classe. Ces derniers sont codés avec l'aide des enfants : «*le point rouge "ça veut dire C."*», autrement dit les jours où C. est là sont signalés par un point rouge.

Cette conduite de «traduction», de «définition» se porte aussi sur les gestes, puis les mots qu'on utilise et aussi le lexique métalinguistique.

Janvier 1992

Les enfants reconstituent l'histoire du spectacle en regardant séquence par séquence la cassette réalisée lors de la séance. Le but est d'être capable de raconter l'histoire aux parents : un père est en effet venu dire qu'il n'avait rien compris au récit fait par son fils.

- S.S. *Qu'est-ce qu'il faisait là, les enfants?*
- E. *le manège*
- S.S. *Non il faisait pas le manège. Enfin c'était la musique du manège*
- E. *Oui*
- S.S. *C'est ça que tu veux dire. Mais qu'est-ce qu'il faisait?*
- E. *(montre un geste)*
- S.S. *Oui qu'est-ce que tu fais alors dis-moi.*
- E. *Ca veut dire euh*
- S.S. *Oui ça veut dire quoi ça. Ba qu'est-ce que je fais dis-le moi*
- E. *ça veut dire quand tu tournes le bras simplement*
- S.S. *Voilà je tourne mes bras simplement comme tu dis et ça fait marcher l'orgue. Et quand on tourne la manivelle, ça fait de la musique. Donc on a tourné la manivelle de l'orgue pour faire de la musique.*

Ici, on est en présence d'une situation, fortement ritualisée, routinière, avec son support codé, et du projet permanent de l'enseignant d'apprendre aux enfants à aller plus loin dans leur conscience langagière. Mais c'est le hasard de l'enregistrement qui pose cette séquence en point de départ. Ici la trace matérielle codée peut paraître un point d'appui pour une conduite à forte composante métalinguistique apparaissant à l'oral, mais il est plus juste de penser que l'ensemble est système en évolution : on ne peut saisir tous les moments où s'effectue le travail de construction des élèves. A charge pour l'enseignant de favoriser le transfert.

On observe par la suite, dans un moment de bilan après une activité de motricité, des conduites de définition spontanées : «*démolir ça veut dire faire tomber tous les cubes.*» dans une situation où chaque enfant «explique» sa construction en cubes de mousse..

4. L'ORAL ET L'ÉCRIT COMME À LA TÉLÉ

4.1. Au départ, l'écrit

Dans la classe de Grande Section/Cours Préparatoire/Cours Élémentaire 1 de P. JOURDAIN, le projet d'enseignement/apprentissage de l'oral est mis en place dès septembre. D'une part, l'enseignant souhaite travailler les divers discours à l'oral et d'autre part un travail approfondi sur le récit lui semble une priorité.

Le projet de la classe va se constituer par l'intégration de ces éléments. La classe fonctionne en coopérative avec son conseil hebdomadaire, elle est par ailleurs ouverte sur l'extérieur de multiples manières et échange suivant les sollicitations avec divers correspondants. Le cadre du projet relatif à l'oral est rapidement défini.

Le point de départ en est un conte lu, analysé, bien connu des enfants : *Le Petit Poucet*. Des séquences vont être réalisées, filmées au camescope. La première est une interview du héros par un journaliste de la télé. La seconde est une information à propos de cette histoire, intégrée au journal de 20 heures. Suivront quelques autres séquences privilégiant d'autres discours oraux et enfin une version filmée de ce conte, réécrite et jouée par les enfants de la classe sera réalisée.

On part du texte écrit. Si l'on avait choisi de travailler à partir d'une cassette, c'est aussi une version écrite que le comédien-lecteur s'est appropriée, qui aurait servi de point d'appui.

4.2. La note écrite pour ne pas rester muet

La première tâche proposée à chaque groupe, constitué par des enfants des trois niveaux, consiste à réaliser l'interview du Petit Poucet à la fin de son aventure, autrement dit à poser des questions susceptibles de faire parler le héros, de façon à rendre compte des épisodes les plus palpitants.

Chaque groupe est donc amené à sélectionner les événements présentant les caractéristiques requises et à préparer questions et réponses avant que les deux protagonistes ne soient filmés. Les enfants, ont éprouvé le besoin de mettre par écrit quelques éléments trouvant par là une aide dans la structuration du discours à tenir devant le camescope. Ils avaient par ailleurs remarqué que les journalistes de la télé, lors de reportage ou d'interview, avaient souvent un papier à la main et jetaient un regard plus ou moins appuyé sur cet écrit. On songe à ce qu'écrit SUBLET (1990 - p. 145) : « Si on envisage en effet les diverses situations langagières où l'on est amené à réaliser des discours oraux ou écrits, on parlera plutôt d'un « continuum » entre oral et écrit. (...) Fort souvent d'ailleurs, les énonciateurs, dans ce genre de situations, préparent leurs interventions en recourant à l'écrit, et au moment de l'énonciation orale, lisent le texte à haute voix, ou improvisent en suivant un plan écrit. »

Ce recours à l'écrit (mémoire? résultat de négociations? simulation des usages professionnels? sans doute tout cela à la fois) présente des caractéristiques intéressantes qu'il convient d'analyser.

Le travail effectué précédemment dans le projet d'enseignement/apprentissage de la diversité des écrits n'est pas étranger à ce recours, les enfants ayant pris l'habitude de se poser sur l'écrit à réaliser les questions relatives à la nature du discours et de se fabriquer un document préparatoire

4.3 La didactique de l'écrit au secours de l'oral

Le premier enregistrement a constitué un essai, un premier jet qui a été visionné et qui a fait l'objet d'une discussion critique.

Une stratégie que l'enseignant utilise habituellement en production d'écrit a été transférée. C'est aussi une stratégie usuelle en formation adulte. Cette mise à distance pour préparer la réalisation du second jet est familière aux enfants à l'écrit. Ils ont déjà été amenés à s'écouter sur des cassettes audio. Comme on avait observé des écrits sociaux dans cette phase de réflexion, on a analysé le discours et le savoir-faire des journalistes professionnels pour s'approprier en particulier le mode de questionnement.

4.4. Comparer les productions orales et les traces écrites

Le maître propose de confronter le pense-bête écrit et le discours effectivement produit. C'est alors au plan de la réflexion sur leur propre discours, que l'on espère faire progresser les enfants, qu'on vise une construction de savoir dans l'ordre métalinguistique à réinvestir en particulier dans le dernier essai.

Ainsi on compare :

traces écrites	productions orales
<i>t'es attaqué?</i>	<i>as-tu été attaqué?</i>
<i>l'ogre est gros?</i>	<i>l'ogre était-il gros?</i>

L'enseignant pointe ces transformations et provoque une réflexion sur les variantes de la construction interrogative, en fonction des contextes de production. A la fin de la séquence, quand on demande à Dam. «*pourquoi n'as-tu pas posé la question comme tu l'avais écrite?*», il répond :

- «*t'es attaqué*» c'est quand on est avec les copains, «*as-tu été attaqué?*», c'est quand on parle à quelqu'un qu'on ne connaît pas.

Ici, l'écrit serait une formulation pour soi. Quand il devient parole de journaliste, pour les téléspectateurs, c'est un discours autre, avec sa syntaxe et ses mots soigneusement choisis.

On constate des modifications au plan des marques énonciatives :

traces écrites	productions orales
<i>comment a-t-il trouvé la maison?</i>	<i>comment t'es tu enfui</i>
<i>Miléna (dans le rôle du Petit Poucet) a connu une aventure...</i>	<i>le Petit Poucet a connu.....</i>

Ou bien encore un mot est écrit pour une phrase à prononcer. On se rapproche dans ce cas des notes (écrit social) qui permettent au discours oral de se construire sans oublier les thèmes à traiter.

Parfois sont notées les formules finales ou celles qui ouvrent : *au revoir, merci, bonjour.*

C'est la construction du discours oral qui s'appuie sur ces pense-bêtes selon les quelques modalités que nous avons pu repérer, sans avoir épuisé toutes les questions soulevées ni même identifié tous les obstacles rencontrés. L'écrit constitue aussi, semble-t-il parfois, pour l'observateur privilégié qu'est l'enseignant, la trace de ce qui se construit au plan de l'intériorisation, du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique (CF. VYGOTSKY, 1985)

4.5 Réfléchir à l'écrit pour mieux inventer l'oral

Les séquences d'analyse de l'information et de son traitement, à partir de séquences vidéo du journal télévisé et des productions des enfants a permis à la classe de progresser dans sa capacité à évaluer la présence ou l'absence de l'information essentielle, le cheminement et l'articulation des informations (*qui, quand, où, comment...*), la valeur d'une place dans la phrase pour un G.N.. Ce dernier point a donné lieu à une série de tâches écrites.

Les diverses séquences proposées par les groupes de la classe ont été transcrites et les groupes fonctionnels répartis en colonnes (CE1), après une première phase collective d'analyse d'une phrase proposée par l'enseignant.

Elles se présentent sous la forme d'une, voire deux phrases, résumant l'aspect du récit (information) qu'ils sont loin de traiter comme le demande la tâche. Travail sur la phrase et travail sur le texte se confondent de par la brièveté et la concentration de leurs productions.

Ce travail de réflexion sur la langue se situe dans le cadre de la production de référence. Il doit permettre, bien entendu, de faire avancer les enfants dans les savoirs métalinguistiques. Il est en outre directement lié à l'analyse faite oralement et doit trouver son prolongement dans la production originale d'un récit, support d'une réalisation vidéo. RODARI (1979.) n'est pas loin qui pourrait suggérer de mettre l'ogre dans la colonne des victimes, brouiller les cartes pour créer autre chose.

Quel type d'incursion de l'écrit a-t-on à ce moment-là du projet? S'agit-il d'une opportunité saisie pour faire un peu de grammaire, d'une étape pour permettre une meilleure visualisation de ce qui s'est construit à l'oral, pourquoi pas d'une «structuration» qui ferait suite à la phase d'expression spontanée, avant une nouvelle production, lieu de réinvestissement...? Sans doute tout cela à la fois. Mais il ne nous semble pas qu'il s'agisse là d'un itinéraire obligé.

Annexe 2

Présenter le journal : groupe de daniens : B.3

Qui est victime?	Qu'est-ce qui se passe?	Où?	quand?	Comment?	Avec qui?	Qui a fait?	Pourquoi?
Analyse A le petit poucet	préle venait manger	le soir, c	le soir, c	le groupe	le petit poucet est entré dans la maison de l'ogre.	l'ogre	le petit poucet est rentré dans la maison de l'ogre
le petit poucet	script venait manger	du 2 au 3 ^e jour. Par dans la chambre	le soir	avec sa la sœur dominate	le groupe	l'ogre	

4.6. Conclusion

L'exemple de ce passage (plus qu'un détour) par une phase d'appui sur l'écrit, nous semble relever d'une démarche (en construction) proche de celle que propose TOCHON (1990 - p.38) quand il écrit commentant un exemple de démarches transversales pour apprendre à faire un portrait :

«La juxtaposition des séquences pédagogiques propres aux différentes modalités didactiques du français oblige l'élève à faire des démarches comparatives et à transférer des connaissances d'une composante langagière à l'autre (...). Un apprentissage peut être ciblé de différents points de vue. L'enseignant a intérêt, par exemple, à travailler le portrait (description du personnage dans le récit) non seulement dans l'écriture, mais encore dans la lecture et l'expression orale. L'enseignant gagne en homogénéité, et l'approche transversale des contenus d'une modalité didactique à l'autre développe des démarches de pensée. On obtient un outil de motivation supplémentaire pour l'apprenant en faisant converger ces démarches en un fonctionnement socio-affectif ou expressif».

5 UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL OU DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ?

Quand nous mettons en place nos projets d'enseignement, sommes-nous seulement dans la didactique de l'oral en F.L.M.? (CF. VYGOTSKY, 1985, p.288 et suivantes en particulier). Il nous semble qu'en L.E., bien des composantes de cette démarche dont nous avons tenté de donner une idée comme on construit un puzzle, en juxtaposant quelques pièces issues de la recherche vivante, pourraient être transférées.

Les pratiques en L.E. ont depuis longtemps inspiré, sinon la didactique, du moins la pédagogie quotidienne d'enseignants de F.L.M. désireux de rendre plus «vivantes» leurs séquences.

L'idée fondamentale d'une unité profonde de la compétence langagière globale, oblige à penser ensemble la didactique de l'écrit et celle de l'oral, à permettre par des moyens qui sont largement à inventer, le transfert des savoirs en construction d'un ordre à un autre.

En F.L.M., les enfants ont aussi à s'approprier des discours qui ne leur sont guère familiers le plus souvent et donc à mener une réflexion métalinguistique qui ne se cantonne pas à l'un ou à l'autre des ordres. Une attention au langage, aux types de discours, une éducation de l'oreille linguistique à l'analyse, l'auto-analyse critique pourraient constituer des objectifs d'apprentissage dès l'entrée à l'école. Il nous semble qu'une telle démarche devrait permettre à l'enfant de se construire des outils (y compris une capacité à transférer) pour aborder les apprentissages en Langues Vivantes.

L'utilisation du magnétophone ou du caméscope associé au magnétoscope pour «revoir» et «refaire», sans qu'il s'agisse d'une sanction mais de la réalisation d'une production d'aussi bonne qualité que possible, aussi semblable que possible à des modèles sociaux de référence, n'est pas une nouveauté pour les L.E.. Il est vrai alors que l'acquisition du lexique, de la syntaxe se font certes dans le cadre d'un projet d'enseignement mais aussi en fonction des motivations et des obstacles rencontrés par les élèves et non selon un programme identique d'une classe à l'autre. Mais ce problème là n'est pas particulier au F.L.M.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P., DEVELAY M., (1989), *Didactique des Sciences* - P.U.F.
- BRUNER J. S., (1983), *Savoir faire savoir dire* - P.U.F.
- DABÈNE M., (1991), dans *Le Français Aujourd'hui* n° 93 (p. 25 à 35).
- DABÈNE M., (1991), dans *REPÈRES* n° 4, INRP (p. 9 à 22).
- DUCANCEL G., (1989) dans *REPÈRES* n°78 - I.N.R.P. (p.6-29)
- LE CUNFF C. et coll., (1990), dans *REPÈRES* N°2 I.N.R.P.
- LE CUNFF C. et coll., (1992), dans *REPÈRES* N°5 I.N.R.P.
- Ministère de l'Education Nationale, (1991), *Les cycles à l'école primaire* - Hachette
- Ministère de l'Education Nationale, (1985), *Ecole élémentaire, programmes et instructions* - C.N.D.P.
- RODARI G., (1979), *Grammaire de l'Imagination* - Messidor
- SUBLET F., (1990), dans FIJALKOW J., *Décrire l'Ecrire* - CRDP de Toulouse, Presses Universitaires du Mirail
- TOCHON F. V., (1990), *Didactique du français* - E.S.F.
- VYGOTSKY L., (1985), *Pensée et Langage* - Editions Sociales

CARACTÈRE CENTRAL DES SÉQUENCES TEXTUELLES DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE : Point de vue psycho-cognitif et réflexions didactiques

Michel GRANDATY

Équipe INRP «Constructions métalinguistiques»,
groupe de l'IUFM de Toulouse .

Résumé : Cette réflexion, qui se veut largement prospective, part des premiers résultats d'une recherche en cours portant sur l'apparition des phénomènes de substitution entre 3 et 6 ans, dans le cadre d'un doctorat en Sciences du Langage. Il semblerait, sur le plan cognitif, que la capacité à gérer des processus anaphoriques serait conditionnée par l'apparition d'un début de maîtrise du discours narratif. Ces résultats seront interprétés à la lumière de travaux aussi différents que ceux de J.M. Adam et M.A.K. Halliday. Sur le plan didactique, nous amorcerons la réflexion suivante : les séquences textuelles ont un rôle central dans l'apprentissage d'une langue, c.a.d. la mémorisation d'unités linguistiques et leur organisation en systèmes. C'est à partir de leur maîtrise que l'enfant part à la conquête du système adulte. Sous l'angle de l'apprentissage d'une langue seconde, cet article relie «degré de centralité des séquences» et «degré d'accessibilité à une langue étrangère» et plaide pour une démarche d'enseignement/apprentissage centrée sur des pratiques métalinguistiques.

Le langage peut être décrit comme une activité humaine qui s'enracine dans une situation et permet une interaction. Cette conception s'oppose à celle bien connue de la théorie de l'information qui envisage la communication comme un simple passage d'informations à partir d'un code unifié.

Sur le plan de l'apprentissage, tout se passe comme si l'élève opérât un va-et-vient constant du global au particulier, s'impliquant par approximations successives dans des interactions. La langue est commune aux membres d'une même communauté linguistique mais non les discours, leur style, les habitudes pragmatiques et les habitudes et styles de vie. Le langage est avant tout un acte social. L'intégration d'une langue étrangère à l'école primaire s'inscrit obligatoirement dans la dimension communicative du langage. Il s'agit en effet d'ouvrir les élèves à d'autres contextes situationnels et référentiels, plus extensivement dit à une autre culture. Certains articles de ce numéro s'attachent à le développer.

Qu'en est-il, par contre, du traitement psycholinguistique des représentations (images mentales et signes linguistiques) à travers les textes et discours issus des interactions langagières ?

Peuvent-elles faire l'objet d'un traitement didactique dès l'école primaire et surtout peuvent-elles, par le biais de leur approche en langue maternelle, prédisposer à un apprentissage réussi d'une langue seconde en collège ?

En prenant l'exemple des processus anaphoriques que nous étudions de manière longitudinale depuis trois ans en maternelle dans le cadre d'un doctorat portant sur les phénomènes de substitution entre 3 et 6 ans (approche psycholinguistique et cognitive) et en nous appuyant sur les premières observations conduites durant une année au sein du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques», dans le cadre du groupe INRP de l'IUFM de Toulouse, nous nous situons dans la lignée de ceux qui insistent sur la nécessité de préparer l'activité langagière d'une langue seconde par une approche textuelle de la langue maternelle.

En termes de contenus et d'apprentissage, nous chercherons à montrer, par une réflexion qui est encore largement prospective, le caractère central et commun à plusieurs langues de ce qu'il est convenu d'appeler, à partir de recherches descriptives comme celle d'Adam (1990), des séquences textuelles : «... il est nécessaire de distinguer les schémas narratif descriptif, argumentatif, etc. des simples plans de textes (effets de segmentation)...».

En parlant de «degré de centralité», nous sous-entendons que la notion de séquence a, à la fois, une certaine validité dans le domaine textuel/descriptif et dans le domaine psycho-cognitif. Nous esquisserons ensuite certaines implications en termes de choix didactiques.

1. OPÉRATIONS LANGAGIÈRES : HYPOTHÈSE PSYCHO-COGNITIVE

Ce qui nous intéresse en l'occurrence, à la suite de travaux tels ceux de J.P. Bronckart & coll. (1985), M. Fayol (1985), M.A.K. Halliday (1976), c'est d'avoir quelques éléments de réponse sur le comment des choix discursifs d'un enfant quand il tente d'organiser séquentiellement les unités linguistiques et de relier son discours au contexte. A partir de quel âge utilise-t-il ces séquences quel que soit leur nombre réel ?

L'angle d'attaque que nous avons personnellement choisi, les phénomènes de substitution, nous a été inspiré historiquement par les approches descriptives de Benveniste (1966 et 1974) et plus récemment de Adam (1987)(91) qui cherche à cerner rigoureusement le champ de la linguistique textuelle. Il y oppose le domaine des pratiques discursives - lieu du système de rapports qui, pour un discours donné règle les places, rôles, positions que peut occuper le sujet d'énonciation (ce qui peut être dit et comment le dire) - au texte étudié dans ses dimensions configurationnelle et séquentielle, qui se trouve dissocié des conditions de production. Dans ce cadre, il montre clairement que les phénomènes de substitution se situent à la fois dans le contexte limité de la séquence textuelle («continuité locale») mais aussi dans ce qu'il appelle l'orientation pragmatique configurationnelle (1990 ; p.98 à 103) en tant que «traces des opérations discursives».

Les phénomènes de substitution se situent ainsi, dans le cadre d'une grammaire textuelle, à deux endroits bien différents du système. L'intérêt d'analyser les processus anaphoriques sur un plan ontogénétique réside donc dans leur présence au niveau cotextuel local mais aussi global et contextuel.

Les premiers résultats de notre recherche nous incitent à formuler l'hypothèse, sur le plan psycho-cognitif, qu'un début de maîtrise de ces processus nécessite (à la fois ?/décalé ?/hiérarchisé ?) la prise en compte des processus d'ancrage énonciatif et, dans un type de texte donné (narratif pour notre recherche), la prise en compte du fonctionnement des contraintes locales de cette séquence textuelle. Sur un plan ontogénétique, les conditions de production impliqueraient une diversification des procédures langagières et par voie de conséquence des structures séquentielles.

Ces résultats corroborent d'autres approches semblables telles celle d'Espéret (1985) qui propose : «L'ontogénèse du langage correspond alors à l'appropriation progressive par l'enfant d'une gamme plus ou moins étendue de conduites langagières : le dialogue, l'argumentation, le récit.... les caractéristiques descriptives du système dans son ensemble (lexique maîtrisé, structures syntaxiques acquises, etc.) constitueraient le langage à un âge donné ; chacune de ces caractéristiques restant d'abord interprétable dans le cadre de la conduite où elle est apparue».

Incidentement, se pose alors le problème épineux, en dehors du texte narratif, de la réalité des configurations linguistiques repérables telles que s'attache à les décrire Schneuwly (1988) ou Coltier (1986) sur le texte explicatif par exemple. Ces six séquences textuelles de J.M. Adam (1990, p.87 ss), narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative, dialogale sont-elles toutes descriptibles en termes de configurations ?

Vaudrait-il mieux sur le plan didactique aborder le problème en termes d'intentions narrative, explicative etc. sur un plan illocutoire comme tendrait à le concevoir Hymes (1984) cité par Halté (1986) qui pose la question en termes similaires («le dyptique langue/communication laisse échapper un intermédiaire, une sorte d'interface entre deux domaines : le discours.») sans pour autant conclure ? Après avoir présenté notre recherche, nous reviendrons sur cette deuxième hypothèse en nous appuyant sur les travaux de M.A.K. Halliday.

2. L'EXEMPLE DES PRONOMS PERSONNELS, PHÉNOMÈNE DE SUBSTITUTION :

Le phénomène de substitution en français pose des problèmes aux linguistes et aux grammairiens. Ces derniers restent sur une définition assez traditionnelle de type «Port Royal» (souci d'élégance) où la substitution est essentiellement un problème de pronom : « plutôt que de répéter un élément déjà présent dans le contexte, on remplace par un autre élément» (Grévisse p. 314 , édition de mars 1986).

Seuls les linguistes dissocient clairement anaphore, cataphore, coréférence et déictiques.

Dans l'action de référer, les déictiques ont la particularité d'effectuer ce repérage non par rapport à d'autres unités internes du discours mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur : les données correctes de la situation de communication. In absentia, la substitution déictique s'opère sur des unités linguistiques qui représentent les éléments de la situation de communication dans le texte oral ou écrit.

C. Kerbrat-Orecchioni s'oppose à une définition extensive du phénomène. Elle distingue trois possibilités de dénomination d'un objet extra-linguistique :

- La référence absolue : «une fille blonde». Pour dénommer x, il suffit de prendre en considération cet objet x sans l'apport d'aucune information annexe ;
- La référence cotextuelle : «Pierre partira la veille de Noël» ;
- La référence déictique : «Je partirai demain».

Dans le cas des phénomènes de substitution, l'élève doit, pour linéariser un texte, se détacher d'une gestion simplement déictique et, pour gérer des informations nouvelles, rappeler celles abordées et les hiérarchiser.

Dans notre hypothèse, ces processus seraient universels mais leur réalisation varierait, au moins partiellement, d'une langue à l'autre.

Cela peut entraîner, sur le plan textuel, des stratégies différentes et des erreurs différenciées. Dans l'exemple, «je lui donne le sien», le pronom possessif nous renseigne sur le genre de l'objet possédé (le sac) mais pas sur le possesseur (une femme) alors qu'en anglais «her» lève avec beaucoup plus d'efficacité ce problème. De même, le fait que l'anglais possède le neutre dans le paradigme «it»/«he-she» évite la confusion française «quelqu'un/quelque chose» due au paradigme «il-elle». Même problème pour la forme complément où «le» reste ambigu par rapport à la paire «lo-le» de l'espagnol.

Ce type de difficultés semble relever d'une approche didactique de collègue si l'on se situe dans le cadre d'une grammaire traditionnelle.

Or, les premiers résultats de notre recherche doctorale plaident pour une introduction rapide de l'étude des types de discours, qui seuls, permettraient par la suite, une intégration cohérente des unités linguistiques particulières aux langues étrangères.

3. LES STRUCTURES SÉQUENTIELLES : POINT NÉVRALGIQUE D'UN TRAITEMENT COMMUN LANGUE MATERNELLE, LANGUE ÉTRANGÈRE

L'étude exploitée se situe en production et concerne 3 classes différentes dans un simple souci de diversification des approches pédagogiques et/ou d'origine sociale des enfants (classe d'application/de centre ville/de ZEP). Ils sont suivis dans une perspective diachronique pendant 3 années (1990-93).

L'approche est psycho-cognitive et porte sur l'analyse des stratégies d'apprentissage des substitutions entre 3 et 6 ans.

Le protocole proposé se compose d'une suite ordonnée de sept images constituées d'actions effectuées par deux enfants (garçon et fille). Ils jouent au ballon dans la rue puis se réfugient dans un car à cause de la pluie. Ce choix correspond à certaines nécessités :

- images séquentielles (cadre, complication, action, résolution) ;
- script familier ;
- représentation cognitive des séquences d'action (reconstruction, facilitée sur le plan symbolique, de conduites déjà maîtrisées sur le plan sensori-moteur) ;

- absence de référents secondaires ;
- consigne claire : «*raconte ce qui se passe !*»

Pour éviter certains blocages ou des traitements déictiques généralisés, l'observateur qui enregistrerait tout au magnétophone (caché) n'était pas censé connaître les images et ne pouvait pas les voir lors de la passation du protocole. Parallèlement à ce protocole et pour vérification, nous avons enregistré les enfants sur les mêmes consignes, en leur donnant une revue pour enfants contenant un récit avec texte dans l'image afin d'éviter d'induire des descriptions juxtaposant des tableaux (François, 1984).

Dans une première étape, les enfants ne font que produire des substitutions à classer dans la catégorie générale des déictiques. L'exemple enregistré d'un discours de moyenne section est typique d'un certain nombre de réponses :

«Des arbres/de l'herbe/des nuages/un petit garçon une petite fille et un ballon/un nuage gris///je vois un orage/il pleut/là il est en train de courir parce qu'ils veulent pas se mouiller et là i monte(nt ?) dans le car et là i sortent du car parce qu'i voi(en)t l'arc-en-ciel!».

Face aux images qui doivent permettre de raconter une histoire à l'adulte qui ne les voit pourtant pas, l'enfant fait référence à la situation matérielle de production («*je vois*»; «*là*») et établit une stratégie déictique généralisée («*là i*»).

J.M. Adam (1990, p.102) citant l'un des quatre discours polaires de J.P. Bronckart et de son équipe, le discours en situation (DS), parle de «détermination situationnelle ou déictique des unités». On retrouve, par ailleurs, la fonction d'étiquetage longuement étudiée par A. Karmiloff-Smith (1979) («*un*», «*dés*»). Le protocole n'est pas en cause, même s'il mériterait dans un cadre autre quelques commentaires (Adam, Fayol, François, Karmiloff-Smith...).

Au même âge, nous trouvons aussi des récits de ce type :

*«Il était une fois une petite fille et un petit garçon/ils se lançaient une balle/et euh après elle l'a lancée à son frère/i zont laissé tomber la balle par terre//i yavait une tempête/après i sont allés dans le car, i sont pas mouillés/après i rentrent chez eux/... (*inaudible*).../ alors i zont vu l'arc-en-ciel!».*

On peut constater un début de maîtrise de l'anaphore à travers l'emploi de «*une balle/la balle*» qui est à opposer au traitement déictique de «*le car*», «*l'arc-en-ciel*». On observe aussi la constitution d'un réseau anaphorique qui part de «*un, une* → *ils* → *elle, son* → *i, eux*». De même, «*une balle* → *elle l'a lancée*». Notons à la suite de A. Karmiloff-Smith qu'il s'agit toujours de la reprise du sujet thématique du début d'énoncé (une fille et un garçon).

Ce qui nous intéresse ici c'est moins de dater le passage d'un usage essentiellement exophorique vers un traitement anaphorique (pour une synthèse de la question, lire G. De Weck (1991)) des unités que d'essayer de comprendre dans quelles conditions se fait ce passage qualitatif.

Ce ne serait qu'à l'apparition d'un début de maîtrise de la séquence narrative que l'enfant marquerait un début d'intégration des procédés anaphoriques. En cela - le traitement d'unités linguistiques dépend bien, en partie, des séquences textuelles - nous rejoignons nombre de travaux antérieurs, à commencer par ceux de Fayol (1985) et Schneuwly (1988).

Ontogénétiquement, nous irons jusqu'à proposer que certaines unités linguistiques ne pourraient être comprises, retenues, intégrées en mémoire à long terme que si et seulement si les séquences textuelles sont en voie de maîtrise. Les recherches résumées par M. Fayol dans son livre *«Le récit et sa construction»* font état de plusieurs étapes dans l'acquisition du récit. L'enfant *«ne disposerait pas des moyens linguistiques lui permettant de mener à bien une narration avant 3 ans»*. En fait, il vaudrait mieux inverser la formulation : apprendre les pronoms personnels, qui sont un des moyens linguistiques permettant une narration réussie, reviendrait à découvrir le rôle et l'existence de ces unités à l'intérieur de séquences narratives, explicatives, descriptives... Seul leur usage approximatif au sein de situations de communication précises permettrait des ébauches de structuration et la création de paradigmes croisés puis complets au fil des années.

Cette hypothèse à l'intérêt d'éclairer l'écart très important que l'on constate dans les recherches dès qu'il s'agit de dater l'apparition des anaphores. L'explication courante étant que l'on constate l'influence des situations dans lesquelles les sujets sont interrogés.

Dans notre hypothèse, il faudrait nécessairement coupler l'apparition des phénomènes linguistiques transphrastiques et des séquences discursives dont il reste à prouver la validité psycholinguistique. C'est donc moins la datation des phénomènes anaphoriques que celui des séquences discursives qu'il conviendrait d'éclaircir.

Sur le plan cognitif, ce début de maîtrise devrait alléger la mémoire de travail (Baddelley, 1986). C'est ce que nous avons essayé de repérer.

A la suite de ces premiers résultats nous avons fait passer aux enfants une autre épreuve qui est en cours de traitement statistique. Il s'agit de *«dire ce que l'on voit»* à partir d'images isolées qui décrivent une action (nager, manger, descendre un escalier...), les personnages étant différents (fille, garçon, adulte). Sans préjuger des traitements quantitatifs, il semblerait que, de manière assez nette, les enfants qui n'ont pas encore manifesté de conduite narrative ont tendance à reproduire une même stratégie de traitement linguistique ou phrastique. Par exemple : *«elle mange ; elle nage ; elle monte l'escalier...»* ou *«un garçon ; une fille ; un garçon...»*. Alors que les enfants qui ont intégré une certaine pratique discursive varient leurs réponses en tenant compte le plus possible de l'image, sans se cantonner dans une routine en partie inadéquate (elle = garçon, fille, adulte). Par exemple : *«c'est un garçon qui mange ; là, je vois une maman, elle nage ; la petite fille monte dans l'escalier...»*

Tout se passe comme si les enfants qui n'ont pas encore intégré de conduite de récit se trouvaient en surcharge cognitive et se cantonnaient dans une seule stratégie. Les autres, au contraire, semblent s'adapter avec plus de souplesse au protocole.

Si un tel lien de cause à effet existe, nous ne pouvons pas le décrire à partir de la notion de mémoire à court terme qui décrit le phénomène en terme de conservation/diminution de la trace mnésique. Il nous faut faire appel à ceux qui tel Baddelley (1986) critiquent cette notion et préfèrent parler de mémoire de travail, lieu de mobilisation pour une tâche en fonction des objectifs du sujet. Pour prendre une comparaison, la mémoire de travail agirait comme un faisceau lumineux à la recherche d'informations dans la mémoire à long terme.

L'intégration d'un grand nombre d'unités linguistiques, celles en particulier qui échappent au seul domaine de la phrase, se feraient donc à partir du moment où la mémoire à long terme pourrait receler un ensemble de conduites discursives coordonnées de type, Raconter, Expliquer etc... ce qui éviterait toute surcharge pour la mémoire de travail dans la gestion et l'intégration de ces unités transphrastiques.

Sur le plan du coût cognitif, tout se passe comme s'il y avait un fossé entre la complexité de traitement linguistique des déictiques et celui de l'anaphore. Dans le premier cas, il s'agit d'une stratégie primitive de cohésion lexicale. L' anaphore, au contraire, se définit par des problèmes de linéarisation qu'elle permet de résoudre.

Il pourrait y avoir deux systèmes échelonnés dans le temps :

- Premier système où les déterminants servent à étiqueter (un ballon) ou à référer au contexte situationnel («le garçon» ; avec souvent le geste de pointer du doigt) et où les pronoms ont une simple valeur de déictique.
- Deuxième système où toutes les unités se réorganisent à partir des valeurs anaphoriques. Sur le plan du système adulte, l'essentiel est alors en place mais il manquera longtemps l'ensemble des marques de surface.

En ce sens, nous rejoignons les travaux de Fayol et Lété (1987) qui postulent à partir d'une étude sur la ponctuation l'existence de capacités précoces à ponctuer un texte. Lors de l'Atelier international de Mons intitulé «Des architectures textuelles à leur traitement cognitif» et organisé dans le cadre de recherches en sciences cognitives du laboratoire Prescot de Toulouse (Oct 1992, non publié), M. Fayol, revenant sur sa recherche de 87, a insisté sur le fait que, très tôt, la ponctuation dans le cadre étudié n'est ni phrastique ni aléatoire. Il s'agit d'une mise en place du système adulte dont les marques de surface sont moins élaborées.

Sur le plan cognitif, on pourrait faire l'hypothèse que de nombreux phénomènes linguistiques sont fonctionnellement acquis assez tôt mais que l'acquisition des marques de surface du système adulte est plus ou moins longue à faire. Par contre la mémoire serait en état de stocker les informations linguistiques.

Dans cette perspective, le problème devient essentiellement didactique et les rapprochements interlangues souhaitables. Un enfant bilingue, à partir de l'apprentissage d'un même phénomène (ici les substitutions), aurait paradoxalement la facilité de se trouver confronté à un problème métalangagier plus ou moins explicite : pourquoi deux langues répondent-elles à un même problème par deux systèmes de surface plus ou moins différents ? De plus, dans le cadre des apprentissages précoces et des expériences d'introduction d'une langue vivante en maternelle, dans les régions frontalières en particulier, on pourrait fixer le démarrage de ces activités en même temps que l'apparition des types de discours. A notre sens, en grande section de maternelle. La confrontation de choix différents en surface d'un fonctionnement de base commun (par ex. les substitutions) pourrait faciliter l'intégration de ces unités différentes. Chez un enfant bilingue, cela faciliterait, à un certain niveau d'abstraction, les catégorisations. Il y aurait là une passerelle privilégiée entre langue maternelle et langue étrangère. Le problème est de savoir à partir de quel âge peut-on passer d'un rapprochement implicite à un rapprochement explicite de type métalinguistique ?

D'autres observations, que nous avons menées à Toulouse dans le cadre des recherches du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques», tendent, dans un premier temps, à valider ces conduites discursives moins en termes de séquences qu'en termes de fonctions.

Ainsi, c'est majoritairement le type d'écrit qui est retenu comme critère de classement (c.a.d. son étiquetage social) lorsque les enfants ont à faire face à une situation problème de type «tri de livres» entre 3 et 5 ans. Ils répondent alors en classant les supports sous des écrits divers appelés, B.D., poème, histoire... A partir de 5-6 ans, c'est la fonction discursive qui devient un élément premier de classement. Ainsi, B.D. et histoire ont tendance à être regroupées sous le terme générique de «ça raconte», indiquant l'intégration d'une conduite narrative et sa validité en termes de critère classificatoire pour l'enfant. Tout se passe comme si avant d'être mémorisées/analysées en termes de configurations linguistiques stables et proches d'une compétence adulte attendue, les séquences décrites par J.M. Adam, ou leur équivalent, étaient gérées en termes d'éventail d'intentions discursives. Notons que, dans le cadre d'un schéma explicatif portant sur l'adulte et statique dans le temps, Adam (1990, p.96) décrit trois niveaux : niveau cognitif des superstructures schématiques, niveau linguistique des structures séquentielles et enfin de textualisation. Dans une optique dynamique (ontogénèse) et d'apprentissage, nous proposons à la réflexion l'hypothèse suivante : à travers des interactions, l'enfant accède à un début de maîtrise des deux niveaux linguistiques en activant les processus cognitifs par le biais d'intentions communicatives (explicative, narrative etc.).

Pour résumer notre position actuelle, proche de certains travaux en pathologie du langage (Hupet, 1990), nous partirons à la suite de Halliday, de l'hypothèse générale que la fonction précède la structure et que la maîtrise en compréhension allège la mémoire de travail en production.

L'enfant accéderait d'abord à un ensemble déterminé de fonctions discursives qui lui permettrait sur le plan cognitif de stocker en mémoire à long terme des configurations linguistiques assez pauvres en marques de surface et au regard du système adulte considéré. Une démarche didactique allant jusqu'au collège et fondée sur une approche métalinguistique devrait permettre une amélioration sensible de ces configurations telles que s'attache à les décrire J.M. Adam. Nous concédons que cet auteur tient à éviter la confusion entre intentionnalité et séquences textuelles (1990, p.94-98), mais nous situons notre réflexion dans le champ de l'apprentissage et de l'ontogénèse. En dehors des séquences narratives, J.M. Adam est le seul à avoir élaboré un modèle descriptif aussi complet. Notons au passage qu'il se refuse désormais à situer les séquences poétiques au même niveau descriptif : «on se demande si le poétique n'est pas, avant tout, un mode de planification qui vient se superposer à une séquentialité d'un des six types précédents. Plutôt qu'à une superposition, il semble qu'on ait affaire à un double travail...». (1990, p. 90).

Sur le plan de l'apprentissage, ces orientations nous amènent à réutiliser la classification, à un stade pré-linguistique, de Halliday.

L'apprentissage du langage au tout début se fonde sur la nécessité de communiquer qui se manifeste par les fonctions suivantes :

- Instrumentale : «je veux...» ;
- Régulatrice : «fais ce que je te dis...» ;

- Interactionnelle : «vous et moi, nous...» ;
- Personnelle : «me voici... j'exprime...» ;
- Heuristique : «dis moi pourquoi...» ;
- Imaginative : «faisons semblant...» ;
- Informative : «j'ai quelque chose à te dire...» ;

Sur le plan ontogénétique, après l'apparition des fonctions citées par Halliday et l'apparition du langage, nous ferons l'hypothèse qu'apparaissent des fonctions d'une plus grande complexité que les précédentes mais logiquement reliées. En l'état des recherches, nous proposons d'utiliser les intitulés des unités d'Adam et de leur accorder une valeur heuristique dans le champ psycho-cognitif, quitte à invalider certaines d'entre elles par la suite. Nous aurions ainsi les fonctions discursives suivantes :

- Injonctive : «je fais faire...» ;
- Narrative : «je raconte...» ;
- Informative-explicative : «je donne à savoir, à comprendre...»
(question→réponse) ;
- Descriptive : «je donne à voir...» ;
- Argumentative : «je donne des raisons en vue d'une conclusion...»
(ce n'est ni prouver, ni démontrer) ;

La séquence conversationnelle («j'interagis dans un dialogue...» : alternance des prises de parole, organisation structurale des interactions verbales, construction de la relation interpersonnelle pour reprendre la catégorisation de C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 157) nous paraît relever d'un autre paradigme et pouvoir inclure les autres.

Si cette approche est justifiée, le premier travail résidera en une hiérarchisation des modes d'apparition de ces pratiques de base ainsi que dans une chronologie relative de leur ordre d'apparition. J.M. Adam à un niveau cognitif pré-linguistique donne, lui, l'inventaire suivant : arrangements d'événements («récit»), états-propriétés («description»), concepts («exposition», «explication»). La recherche du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques» devrait pouvoir analyser les liens entre explicatif/narratif. D'un point de vue didactique, il ne s'agit pas de suggérer la recherche d'une progression préétablie mais plutôt d'apprentissages différenciés relativement interdépendants /indépendants. Enseigner une langue, maternelle ou non, passerait par des pratiques pédagogiques exploitant les séquences décrites.

Dans une logique d'apprentissage, l'approche par fonctions discursives puis séquences textuelles (niveau B chez J.M. Adam) devrait vraisemblablement être première par rapport au traitement de certaines unités linguistiques. (En fait toutes celles qui sont transphrastiques). L'apparition des séquences narratives, descriptives, explicatives, conditionnerait en majeure partie la construction de savoirs grammaticaux sur les unités linguistiques participant par exemple aux phénomènes de substitution. C'est ce qu'une recherche comme celle du groupe INRP «Constructions Métalinguistiques» s'efforce de vérifier ou d'invalider.

Sur le plan diachronique nous aurions donc plusieurs étapes jalonnant l'apprentissage du langage :

Intentions de communiquer, avant l'apparition du langage et après (dimension pragmatique et fonctions de Halliday) → Fonctions discursives de type narrative, explicative → Vers l'intégration de configurations textuelles. Sur le plan didactique, entre les fonctions discursives et les séquences textuelles, il y aurait ainsi à développer des pratiques métalinguistiques.

4. IMPLICATIONS DIDACTIQUES POUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

L'axe principal qui devrait structurer les contenus d'une langue à enseigner résiderait dans cette approche qui ne tient pas compte ici du problème de l'unité phrastique.

Dans cette hypothèse, la fonction narrative, par exemple, se développerait à partir de types de discours entendus et utilisés socialement (conte lu, récit oral, etc...). Ce début de compréhension, relayé par la prise de conscience d'une fonction essentielle de la communication humaine, « raconter », s'ancrerait sur un début de maîtrise d'unités linguistiques à dominantes transphrastiques plus ou moins spécifiques, d'autant mieux retenues qu'elles seraient typiques d'un de ces modes de discours.

Un document interne à la recherche INRP « Constructions Métalinguistiques » portant sur le texte explicatif propose : « Il s'agit plutôt de considérer (et de travailler) les textes, les séquences explicatives successives, leurs ressemblances, leurs décalages, les compléments, les reformulations, d'un point de vue performatif comme autant d'actes langagiers d'explication toujours complets-incomplets.... ».

Apprendre ou préparer à apprendre une langue étrangère en primaire reviendrait donc à reconnaître dans un premier temps des caractéristiques fonctionnelles communes à plusieurs langues dont il reste à faire l'inventaire.

Dans l'exemple retenu des pronoms personnels, ce n'est pas leur connaissance qui serait à viser mais un paradigme provisoire des phénomènes de substitution. L'enjeu didactique porterait sur une première observation dans sa langue maternelle et sur la découverte des stratégies développées dans la langue seconde. Comment une langue quelconque résout-elle le problème commun des substitutions ?

On voit bien que le fait de ne pas mettre l'accent sur de simples unités linguistiques et leur « traduction » en langue seconde permet d'aborder au cycle 3 des phénomènes grammaticaux par le biais d'un comportement métalinguistique sans attendre les simples démarcations proposées par les grammaires traditionnelles. Sur l'ensemble des trois cycles, les observations effectuées dans le cadre des recherches du groupe INRP « Constructions Métalinguistiques » permettent de classer les comportements réflexifs dont le langage est à la fois l'objet d'étude et l'instrument en trois types d'activités (classement provisoire en l'état de la recherche, donc révisable) :

- Formulations (Citations, Désignations, etc..) et reformulations sans métalangage explicite ;
- Productions réflexives avec recours à un métalangage ;
- Activités réflexives avec recours à une métalangue (terminologie grammaticale...).

En référence aux travaux de Ducancel (1984) (87), le traitement didactique par résolution de problème devient prioritaire dans cette comparaison interlangue. Rappelons la définition qu'en donne G. Ducancel (1984, p.2) :

«Il y a problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation. La résolution de problème se distingue donc des conduites de routine, des conduites automatiques ou qui relèvent d'un conditionnement, des conduites consistant seulement en l'application d'un savoir».

Ajoutons que cette situation est déterminée par les besoins et représentations de l'élève (dans la réalité de la classe, d'un groupe d'élèves). Le processus démarre au niveau de l'élève qui, soumis à une perturbation, doit parvenir à définir le problème et à le prendre en charge (ce qui n'implique pas obligatoirement de le résoudre). La réponse n'est pas introduite de l'extérieur, elle est construite par l'élève (en fait, le groupe d'élèves) en prenant appui sur les ressources internes et l'enseignant (l'expert) qui reste non-directif.

Par conséquent, le recours à cette situation (provoquée donc par l'enseignant) est complémentaire du recours aux situations fonctionnelles où l'on apprend à comprendre «qui discourt, avec qui et pour quoi faire ?». L. Dabène commente dans ce même numéro quelques activités réalisées.

Dans le cadre de la recherche INRP «Constructions Métalinguistiques» par l'équipe de l'école maternelle Ricardie de Toulouse, nous cherchons à créer les conditions d'émergence d'intentions discursives narrative et explicative et à amener les élèves à avoir des comportements métalinguistiques :

Exemples de discours en section de moyens :

- a) *«un jour i (le bébé éléphant) voudrait aller se promener la nuit/la mère voulait pas qu'i s'échappe la nuit pour aller sur la plage/il est allé quand même à la mer et il a rencontré un crocodile et sa mère elle avait raison/le crocodile il était très méchant».*
- b) *«i sont trop lourds les éléphants quand on les porte/on peut pas les soulever/i zont pas de griffes/i zont des défenses pour se défendre/i peuvent mordre aussi/il(s) crache(nt) de l'eau sur nous des fois/il(s) respire(nt) avec sa trompe/il(s) marche(nt) dans la boue/c'est vrai c'est dans ce livre-là» ;*

La production était précédée par deux types de situations-problème. Les élèves avaient d'abord à trier des documents qui portaient tous sur l'éléphant. A cet âge ils mélangent des critères de type «c'est inventé», «ça existe» et ne parviennent à dissocier les récits des documentaires qu'en s'appuyant en partie sur le statut des images. La deuxième situation portait sur la question suivante : «ce texte est-il écrit dans ce livre ou cet autre livre ?». Privés d'images, ils font référence soit à des passages descriptifs («ils ont des défenses»), soit à la portée pragmatique («il ne faut pas les tuer»). Nous nous trouvons confrontés à des productions proche du constat de M. Fayol sur la ponctuation. Tout se passe comme s'ils étaient capables assez rapidement de produire des séquences différentes par le biais de repérages d'intentions différentes sans réellement pouvoir expliciter des choix linguistiques (étape de «reformulation sans métalangage»). Le guidage doit donc être plus serré. S'ils peuvent difficilement parler de planification, il faut alors leur donner des cadres de référence. En section de grands, après avoir visité des serres nous avons relevé

des questions. A partir de l'une d'elle («*d'où vient la tige des fleurs ?*») et après recherche dans des documentaires nous avons abordé une activité d'écriture collective par dictée à l'adulte :

A partir d'un des livres : a) donner les images à classer ; b) inventer le texte : «*Mettre la graine et attendre qu'il pleuve/on attend qu'il y ait du soleil et du jour/elle pousse /les racines poussent/elle devient plus grande/elle grandit de plus en plus/les feuilles poussent/la fleur s'ouvre/les abeilles vont faire du miel/la fleur fane/elle fait pousser des fruits/des graines tombent des fruits et après ça recommence*». Par rapport au texte sur l'éléphant, nous arrivons ainsi à passer d'une structure de liste à une chronologie. Nous partons du principe que même si ces enfants ne sont pas encore capables à un niveau de «textualisation» (cf supra J.M. Adam) d'avoir des comportements ouvertement métalinguistiques, ils peuvent avec plus de facilité travailler au niveau des structures séquentielles. Notre priorité n'est plus de les faire progresser dans un type de séquence (narrative par ex.) mais de leur faire comparer des types de discours différents en termes d'intention et de configurations.

Sans souscrire totalement à l'approche de J.P. Nancy (notion de pré-requis par exemple) nous le rejoignons lorsqu'il affirme que les conditions d'étude d'une langue maternelle vont conditionner la plus ou moins grande accessibilité à une langue étrangère. C'est donc un problème de contenu où les approches textuelles devraient prendre la part belle sur des approches traditionnelles et aussi un problème de traitement didactique par le biais d'activités favorisant un raisonnement métalinguistique (situations-problèmes). Ce serait un faux problème que de poser la difficulté en termes de terminologie à harmoniser. Plus radicalement, il faut faire l'inventaire des caractéristiques d'une langue qui, telles les substitutions (niveau de textualisation) ou les séquences textuelles, permettent d'engager bien à l'avance les réflexions indispensables à un apprentissage réussi d'une langue seconde.

En conclusion, nous insisterons sur l'urgence de l'introduction généralisée d'une approche textuelle à l'école primaire et sur l'importance que revêt la mise en place des cycles dans le cadre d'activités à dominante métalinguistique. En cycle 1 et en cycle 2, il nous paraît important d'écouter, de lire et de produire les divers types de discours à partir de signes fermés afin de les comparer. Ces comparaisons peuvent être faites à plusieurs niveaux dont le tableau du groupe INRP Eva (1991, p.57) donne une première idée. Le cycle 3 devrait pouvoir débiter des comparaisons interlangues moins par comparaison d'unités (les articles par ex.) que par analyse des points importants caractérisant chaque configuration textuelle et leurs marques de surface dans une langue donnée. Il reste aussi à suivre les travaux de linguistique textuelle à caractère descriptif pour mieux cerner les points importants et leur degré de traitement à l'école primaire ainsi que les tentatives de description procédurale en psychologie cognitive.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J. M. (1984), *Le récit*. Paris, P.U.F.
- ADAM, J. M. (1987), Textualité et séquentialité : l'exemple de la description. *Langue française*, n° 74, 51-72.
- ADAM, J. M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- BADDELLEY, A. (1986), *Working Memory*. Oxford, Oxford University Press.
- BENVENISTE, E. (1966 et 74), *Problèmes de linguistique générale*, 1&2, Paris, Gallimard.
- BRONCKART, J.P. & coll. (1985), *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- COLTIER, D. (1986), Approches du texte explicatif. *Pratiques*, n°51, 3-22.
- DE WECK, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DUCANCEL, G. (1984), Résoudre des problèmes en français : Problématique de la recherche. *Repères* n° 62, 1-4.
- DUCANCEL, G. (1987), Construire des savoirs en résolvant des problèmes. *Repères* n° 71, 67.
- ESPERET, E. (1985), Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. Dans M. Moscato, G. Pieraut-LeBonniec (Eds) : *Le langage : construction et actualisation*, Presses Universitaires de Rouen, 179-196.
- FAYOL, M. (1985), *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. & LETE B. (1987), Ponctuation et Connecteurs : Une approche textuelle et génétique. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 2, n°1, 57-71.
- FRANÇOIS, F. et al. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, P.U.F.
- GROUPE EVA, INRP (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette/INRP.
- HALLIDAY, M.A.K. (1976), *Learning how to mean*. London, Arnold.
- HALTE, J.F. (1986), Les pratiques explicatives. *Repères*, n° 69, 3-14
- HYMES, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, LAL, Crédif Hatier.
- HUPET, M. (1990), *Pragmatique et pathologie du langage*. Paris, Nespoulous J.L. & Leclercq M. (Eds).
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979), *A functional approach to child language : a study of determiners and reference*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales*. Tome 1, Paris, Armand Colin.

KESIK, M. (1989), *La cataphore*. Paris P.U.F.

SCHNEUWLY, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. , ROSAT, M.C.& DOLZ, J. (1989), Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue Française*, n° 81, 52-69.

PROPOSITIONS POUR FACILITER LE PASSAGE DE L1 A L2 :

Réduire la gestion compensatoire des apprenants

Jean-Paul NARCY
IUFM de Picardie et Équipe COSTECH/UT Compiègne

Résumé : Le lien entre la recherche et le terrain en didactique de L2 n'a pas encore été aussi efficace qu'on aurait pu le souhaiter en France. Les didactiques de L1 et de L2 s'ignorent largement. Or, les diverses écoles qui ont proposé des explications sur l'acquisition des langues secondes nous proposent des théories qui peuvent séduire et qui nous sensibilisent parfois à des phénomènes que nous percevons sans toujours les prendre en compte. Il se trouve que ces théories interpellent également le didacticien de L1 et qu'un dialogue entre les deux didactiques pourrait permettre une redistribution des tâches, dont les apprenants seraient les premiers bénéficiaires, si les hypothèses avancées s'avèrent justes, ce dont des recherches-action permettraient de s'assurer.

A l'encontre de ce qui se passe dans certains pays, la formation des enseignants de langue étrangère (L2) et celle des enseignants de la langue nationale (le français, L1) se font sans se prendre réciproquement en compte, sauf pour les rares enseignants de français qui ont suivi une option FLE (Français Langue Étrangère). Rien, sinon la tradition, ne justifie une telle situation, et le but de cet article est de montrer que les élèves auraient tout à gagner d'une plus grande ouverture des deux formations. La généralisation de l'EPLV (enseignement précoce des langues vivantes) et la réintroduction des cours de langues dans les cursus des futurs professeurs des écoles dans les IUFM remettront sans doute en cause cette séparation. On peut raisonnablement penser que l'École élémentaire jouera un rôle moteur dans ce bouleversement des habitudes.

Depuis les années cinquante, l'enseignement des langues étrangères a connu en France une évolution constante, riche en blocages et en contradictions. Un bref retour en arrière permettra de comprendre la situation présente et tentera de justifier le besoin de créer des liens plus serrés entre la pratique et la recherche.

En ce qui concerne l'acquisition des langues secondes, quand les théories behavioristes et structuralistes ont perdu de leur éclat dans les années soixante-dix, les recherches, en France du moins, ont souvent été menées en milieu dit naturel, et assez généralement, elles ont été consacrées à l'acquisition d'aspects du système linguistique de la L2, et aux facteurs contextuels et discursifs, sans que l'on ait vraiment tenté d'expliquer les phénomènes. Dans d'autres pays, les chercheurs se sont plus nettement penchés sur les phénomènes psychologiques qui génèrent l'acquisition de la L2. Certains de ces chercheurs, en particulier S.D. Krashen, partiellement trompés par des formes d'enseignement très traditionnelles, ont

affirmé que l'acquisition en milieu naturel et l'apprentissage en milieu guidé s'opposaient. Pour Krashen, l'appris ne permettait au mieux qu'un contrôle de l'acquis, qui, lui, se mettait en place spontanément si certaines conditions étaient respectées au niveau de l'entrée des données (input). La condition première était un niveau de difficulté $i+1$, qui n'a jamais été défini clairement (cf Krashen, 1981, et la critique de ses théories dans MacLaughlin, 1987, et Larsen-Frøeman, Long, 1991). Les conclusions de S.D. Krashen ont eu un impact considérable sur la didactique de l'anglais ; en particulier, elles ont conduit nombre de méthodologues à rejeter tout apprentissage raisonné de la langue.

Parallèlement, après la grande vogue des méthodes appelées structurales globales, l'inadéquation de l'approche structuraliste et behavioriste aux objectifs de l'apprentissage des langues 2 a eu pour conséquence que l'on a cessé d'enseigner la langue en tant que système linguistique pour privilégier son rôle d'outil de communication, analysé en termes fonctionnels (voir en particulier les travaux menés sous l'égide du Conseil de l'Europe, surtout le *Niveau Seuil*, travaux souvent regroupés sous l'appellation d'approche communicative). Comme le soulignait Galisson à l'époque, on manquait alors de modèles d'apprentissage : « Pour ce qui concerne le (ou les) modèles explicatif(s) d'acquisition des connaissances, les tenants de l'approche communicative ne sont, ni très diserts, ni très convaincants » (Galisson, 1980), ce qui n'était pas sans inconvénient...

De 1970 à la fin des années 80, en France plus que dans les pays du Nord et aux États-Unis, le divorce était grand entre la recherche universitaire et l'enseignement élémentaire et secondaire. De toute façon, à quelques exceptions près, l'Université française n'était pas mûre pour accepter la didactique d'une discipline comme un domaine de recherche à part entière.

Il a donc fallu qu'au niveau du terrain, de nouvelles approches méthodologiques tentent de concilier les exigences du monde réel et celles de l'enseignement de masse en milieu scolaire ou professionnel. Des hypothèses ont été formulées pour tenter de faire cohabiter la réflexion linguistique et les objectifs communicatifs. Les « instructions officielles » actuelles en anglais sont un exemple de ce phénomène. Y sont juxtaposés une approche dite notionnelle-fonctionnelle ou communicative et des principes de pratique raisonnée de la langue largement inspirés des linguistes de l'énonciation. Il semble, en effet, en France, difficile aux praticiens de se passer de grammaire.

Les méthodologies proposées dans les manuels scolaires ont donc reflété des intuitions empiriques et il s'y mélangeait des éléments de notionnel/fonctionnel, de structuro-globalisme et de grammaire/traduction, dans l'espoir, parfois justifié, que le panachage éviterait de tomber dans le piège que pouvait présenter l'adhésion à une seule école de pensée dont la validité scientifique restait à prouver et d'où était absente toute référence à un modèle d'apprentissage, en particulier au niveau de la mise en place des automatismes, ce qui était gênant pour les enseignants de terrain.

Les choses se sont progressivement améliorées et certains manuels sont maintenant d'une grande qualité ; citons, entre autres, la collection APPLE PIE (Hachette). Néanmoins, on peut sans doute aller plus loin en quittant le domaine de l'empirisme éclairé pour prendre en compte, en un dialogue constant entre le terrain

et la recherche, les résultats de celle-ci quand ils semblent avoir des prolongements au niveau de la pratique, ce qui imposera d'ailleurs de réfléchir au statut des chercheurs de terrain. Depuis une quinzaine d'années, la recherche sur l'acquisition des langues secondes s'est beaucoup développée de par le monde, tant au niveau linguistique que psycho et sociolinguistique. Nombreuses sont les tentatives d'explication. Mais elles ne sont pas toutes connues en France et cela est regrettable.

Cette réflexion s'est traduite récemment dans un nombre limité d'ouvrages où sont décrites non plus les théories d'une école, mais celles des différentes écoles avec une tentative d'évaluation de leur validité scientifique (cf Maclaughlin (1987) et Larsen-Freeman, Long (1991)).

Certaines de ces théories rappellent qu'un lien existe entre l'apprentissage d'une L2 et la pratique de la L1 et vont au-delà de la simple analyse contrastive. Cela nous conduit à l'objet de ce numéro, le lien entre L2 et L1. De plus, les observations de pratiques de classe montrent qu'actuellement, il y a réflexion linguistique et formation méthodologique aussi bien en français qu'en langue étrangère. Il paraît nécessaire de s'assurer que ce qui est fait dans une discipline est utile dans l'autre ; ainsi les élèves seront plus à l'aise.

Le but de cet article sera donc de présenter certaines hypothèses sur l'acquisition des langues secondes qui paraissent intuitivement intéressantes, de montrer comment ces hypothèses influent sur l'organisation de l'apprentissage de L2, si on les prend en compte, et ensuite comment elles pourraient affecter l'enseignement du français, si on voulait gagner en efficacité. La notion de gestion mentale sera progressivement affinée et elle imposera une série de «pré-requis» dont la mise en place pourrait relever de l'enseignement du français.

La réflexion qui y est présentée est celle d'une recherche qui après avoir essayé de déterminer une méthodologie de l'apprentissage (Narcy, 1990), s'est interrogée sur les difficultés de cet apprentissage, observables au niveau des erreurs. Les phénomènes qui ont particulièrement retenu l'attention du chercheur sont :

- les différences sensibles qui apparaissent entre ce que les apprenants ont appris et ce qu'ils produisent en situation de communication authentique ,
- les transferts de L1 vers L2, qui ne se font pas nécessairement là où les attend,
- le fait qu'un point de langue qui a été manié correctement dans certaines tâches, est parfois manié incorrectement dans un autre type de tâche.

Ces phénomènes sont liés à la mise en place du système linguistique (grammaire) et aux automatismes, et on rejoint ainsi les soucis des enseignants du terrain et les faiblesses des méthodologies communicatives.

La confrontation des différentes théories d'acquisition des langues secondes allait donner un éclairage différent à chacun de ces phénomènes et suggérer des implications didactiques nouvelles. Il y a dans la recherche dont cet article se fait le reflet une visée nettement utilitaire, améliorer les méthodologies d'apprentissage des langues en tenant compte du plus grand nombre de paramètres possible. La méthodologie suivie a été celle de la recherche-action, avec pour objectif une meilleure gestion des pratiques, et très secondairement une meilleure connaissance scientifique. Soulignons par avance que la terminologie employée sera celle des

diverses écoles. Elle pourra surprendre, il est délicat de ne pas la respecter. Le point de vue exprimé sera celui d'un didacticien de L 2, et ce sont les préoccupations des enseignants de L 2 qui seront privilégiées. Cela se fera sentir au niveau des sources bibliographiques. Espérons néanmoins que les questions qui seront soulevées permettront de nouer un dialogue fructueux entre les didactiques de L 1 et de L 2.

1. QUATRE THÉORIES QUI INTERPELLENT LE DIDACTICIEN DE L 2

Le choix de ces théories ne relève donc pas du hasard. Il a été occasionné par le fait qu'elles répondaient à des questions que tout enseignant de L 2 se pose et que leurs réponses paraissaient correspondre à ce qu'intuitivement on observait. Ce n'est pas une adhésion totale à ces théories qui est demandée, il s'agit simplement de les connaître, de regarder comment les phénomènes observables semblent les refléter et de chercher en quoi elles permettent d'éviter des pièges méthodologiques.

1.1 Le processus de «nativisation»

Andersen (1983), cité par Mac Laughlin, à la suite de Schumann, émet l'hypothèse qu'initialement l'apprenant passe par une phase d'assimilation où il adapte l'«input» à la perception qu'il a en lui-même de ce qui constitue le système linguistique de la L 2, en fonction de représentations mentales qui lui viennent de sa L1 mais également, selon ces chercheurs, de sa perception de la Grammaire Universelle (qui serait un caractère inné). Les hypothèses formulées par l'apprenant répondent donc à des critères internes. Il faudra ensuite une phase de «dénativisation» pour que l'apprenant adapte son interlangue aux règles externes que sont celles de la L 2 pour lui. Rappelons que l'interlangue est la suite de systèmes intermédiaires et intérimaires que l'apprenant met en place au cours de son acquisition de L2

Le développement initial de L 2 ne tiendra donc pas nécessairement compte de l'«input» pour des raisons sociologiques ou psychologiques, selon les chercheurs de cette école, et ajouterons-nous peut-être, pour des raisons cognitives : l'input n'est peut-être pas présenté d'une façon qui permette à l'apprenant de le traiter (les théoriciens de cette école s'intéressent plus aux phénomènes sociaux et psychologiques que cognitifs). Si, par exemple, un apprenant a une vision négative de la langue cible, mais en a besoin matériellement pour survivre, il s'attachera à l'utiliser comme un simple outil sans «peaufiner» l'emploi qu'il fait de cet outil, il rejettera alors nombre des éléments de l'input qui lui paraîtront superflus, (ou qu'il ne pourra percevoir et analyser) et s'appuiera sur sa représentation du fonctionnement d'une langue pour construire son interlangue, surtout aux niveaux morphologique et phonologique. Le résultat ultime du processus de «nativisation», pour les tenants de cette école, est la mise en place de créoles.

En ce qui concerne la validité de cette théorie, il convient de remarquer qu'intuitivement tous les enseignants ont observé combien la réflexion linguistique et culturelle des apprenants est imprégnée par ce qu'ils connaissent déjà. Ce phénomène est parfois masqué par la méthodologie des cours et la décontextualisation des tâches qui empêchent l'apprenant de produire des énoncés de façon libre et spontanée. C'est sans doute pour éviter cette nativisation que les apprentissages institutionnels suivent une progression grammaticale contrôlée et réfléchie. Il n'est

pas sûr néanmoins que ces méthodes prennent tous les critères internes de l'apprenant en compte, car il est peu fréquent de les faire verbaliser.

Prenons l'exemple du futur grammatical en français. Les apprenants connaissent deux formes, le futur 1 et le futur 2, comme ils sont quelquefois appelés. Ils associent «demain» avec le futur grammatical. Pourtant on peut dire : «*je viens demain*» et il le disent, et le comprennent, sans l'analyser consciemment.

Cet état de fait justifie un décalage, assez net parfois, entre l'appris et l'acquis, c'est-à-dire entre l'anglais employé en situation de classe et celui utilisé lors de séjours en pays anglophones par exemple. Cet acquis révèle souvent des différences notoires avec l'«input» initial et doit donc mieux refléter les critères internes de celui qui l'emploie. Ainsi, un énoncé du type «*I am coming tomorrow*», ne paraîtra pas grammatical à certains francophones et ne sera donc pas employé en anglais, même s'il a été proposé en «input».

Une question jaillit donc d'elle-même. Comment mieux connaître les critères internes des apprenants et comment les prendre en compte ? Il est sans doute possible de les faire verbaliser, en mettant en place des jeux linguistiques par exemple (cf les tâches de sensibilisation linguistique de Hawkins (1981-1991)).

1.2 La hiérarchie d'accessibilité (accessibility hierarchy)

Dans l'approche «chomskyenne», les termes «moins marqué» ou «non marqué» réfèrent à ce qui est attendu, normal ou évident dans les langues «naturelles». En fonction du degré de marquage des formes, certains chercheurs prédisent la facilité avec laquelle ces formes seront acquises et/ou la facilité du recours à un transfert pour compenser l'ignorance de ces formes, cf MacLauglin (1988) dont le tableau ci-dessous est extrait (table 4.4, p 103) :

- (1) Les apprenants transfèrent les formes de L 1 non marquées quand les formes correspondantes de L 2 sont plus marquées.
- (2) Les effets de L 1 seront plus nettement visibles dans les cas où les règles de L 2 seront marquées.
- (3) En général, les formes marquées ne sont pas transférées dans l'interlangue, en particulier quand la L 1 possède à la fois des constructions marquées et non marquées.
- (4) Il se peut que des formes marquées soient transférées dans les stades initiaux de l'apprentissage de L 2.
- (5) Une structure de L 1 qui correspond à un universel de l'interlangue peut accélérer ou retarder l'acquisition en L2, suivant qu'il s'agit d'une correspondance avec une structure acquise tôt ou tard dans l'ordre naturel d'acquisition.

Il n'est certainement pas important de savoir ce qu'est un universel de l'interlangue (un passage obligé), ni ce qu'est l'ordre naturel d'acquisition (l'ordre selon lequel certaines structures semblent être acquises, quelle que soit la langue de départ). En effet, ce n'est pas le détail de ces théories qui importe. Elles correspondent à certaines de nos observations d'enseignants, elles justifient certains phénomènes et il paraîtrait souhaitable de les étendre aux niveaux lexical et culturel.

Exemples :

- «*vert de peur*» n'est pas souvent transféré vers l'anglais erroné *«*green with fright*», car «*vert de peur*» est lui-même marqué, ce n'est pas le sens premier du mot.
- le rôle de l'imparfait dans les conditionnelles (sens marqué, à tel point que nombre de Français disent «*si j'aurais su...*») n'est pas toujours transféré vers le prétérit anglais : pourtant «*c'est comme en français*».
- le passif où, en anglais, le bénéficiaire est sujet du verbe («*I was given a bicycle for Xmas*») ne vient pas naturellement à l'esprit des francophones (il s'agit d'une forme marquée, peu de langues la permettent), etc....

Il est tentant donc de connaître les formes marquées de L 1, de les opposer à celles de L 2, et de prédire la transférabilité ou la facilité d'acquisition. Quand on observe les pratiques de classe, et les consignes d'enrichissement de la langue, on peut se demander, si, pour certains apprenants, «*he may have come*» (marqué) est vraiment préférable à «*perhaps he came*» (non marqué). Selon la théorie de hiérarchie d'accessibilité, il y a fort peu de chances qu'un emploi spontané de cette forme marquée se fasse chez un apprenant «moyen». Bien entendu, il faudrait également connaître les critères de marquage internes de chaque apprenant. Il se pourrait qu'il s'agisse de valeurs relatives, ne serait-ce qu'en raison du degré de maturation différent de chaque apprenant, ou de son milieu socio-culturel. Ce phénomène de marquage n'est donc pas totalement isolé du précédent puisqu'il justifie les références à la L 1 et peut aider à prévoir quelle voie le processus de nativisation risque de suivre.

1.3 Processus de haut et de bas niveaux

En ce qui concerne les opérations mentales qui permettent la compréhension, la production et l'apprentissage du langage, les psycholinguistes parlent de processus de haut niveau ou descendants (top-down) et de bas niveau ou ascendants (bottom-up). Ce sont là des théories largement diffusées maintenant, à tel point que *Le Français dans le Monde* y a consacré un numéro spécial (cf également Caron, 1989 ou Larsen-Freeman, Long).

Les processus de haut niveau permettent à l'apprenant, en fonction de son expérience personnelle, de faire des hypothèses sur l'agencement des percepts (ce qui est perçu : les sons, et/ou le texte ou le paralinguistique) en compréhension.

Les processus de bas niveau partent eux des percepts et les agencent et les traitent pour en retrouver le sens.

Seuls, au départ, par exemple, au-delà de la prise de contact, les processus «bottom-up» nous permettent de saisir ce que nous veut quelqu'un qui nous interpelle de façon impromptue, puis rapidement, on retrouve le contexte et l'interaction des deux types de processus fonctionne. L'homophonie et la synonymie ne peuvent être résolues que s'il y a efficacité des processus «top-down».

Exemples : «*L'arène est pleine*» / «*La reine est pleine..*» ou «*où est l'entrée?*» (dans le frigidaire, ou, de l'autre côté)...

En ce qui concerne les apprenants peu avancés, le recours aux processus ascendants seuls impliquerait une parfaite connaissance du lien sons/formes ce qui est rarement le cas. Un appel aux processus descendants est inévitable.

Dans un échange naturel, les processus descendants jouent un rôle plus grand que les processus ascendants, ils permettent de gagner du temps et d'éviter une surcharge de la mémoire courte. Ces processus gouvernent la prise en compte du contexte, l'anticipation et la compensation.

L'étude de ces processus a conduit également à faire des hypothèses au niveau de la production. Les processus de haut niveau permettent la prise en compte de la situation, la conception de l'énoncé et le contrôle de la production (analyse des moyens linguistiques dont on dispose, contrôle des productions au niveau des erreurs). Les processus de bas niveau conduisent parallèlement à la formulation elle-même et à l'articulation des énoncés. S'il existe des automatismes, c'est à partir du moment où, non consciemment, le message a été organisé conceptuellement avec ses priorités. Si l'enseignant souhaite que l'apprenant se crée des automatismes, il faudra, selon cette théorie, qu'il soit sûr que l'apprenant gère les processus de haut niveau au mieux.

En L2, les opérations mentales seront plus délicates au niveau des processus de haut niveau. En effet, les langues ne découpent pas la réalité de la même façon, et les concepts que l'on souhaite véhiculer sont analysés sous des formes très différentes (quantité, durée, aspect, mais aussi éducation, nourriture, etc....).

Or, nous avons vu que l'apprenant allait être tenté de faire cette analyse selon ses propres critères, aussi bien en compréhension qu'en production. Avant de laisser, en production, fonctionner une certaine forme d'automatisme, l'apprenant doit effectuer une analyse conceptuelle supplémentaire puisqu'il lui faut organiser sa pensée autrement qu'en L1. Habituellement, on attribue les difficultés des apprenants aux processus de bas-niveau et on propose souvent des tâches de remédiation décontextualisées. Cette théorie semble nous signifier que c'est pourtant sur les processus de haut-niveau qu'il faudrait travailler.

En effet, pour exprimer en anglais le concept véhiculé par le verbe français «arriver», il est impératif d'analyser son sens avec précision. Le français L1 permet des confusions conceptuelles entre «il y a cinq heures que je suis arrivé» et «il y a cinq heures que je suis ici»; l'anglais ne le permet pas et oppose très nettement «I arrived five hours ago» et «I have been here for five hours». Cependant on entend des francophones dire «I have arrived for five hours*». On rejoint ici encore les phénomènes de «nativisation».

La notion de pré-requis conceptuel se dessine lentement. Avant d'aborder une L2, il est sans doute préférable de maîtriser les concepts de durée, de quantité, d'aspect, etc... sans parler de concepts plus nettement culturels, surtout lors d'un apprentissage scolaire où l'exposition à la L2 est réduite. Reste à savoir si mettre en place ces pré-requis relève de l'implicite ou de l'explicite.

Nous avons dans le point 3 traité de concepts et d'analyse à opérer. Il s'agit de phénomènes très différents. Les concepts relèvent de la connaissance et l'analyse est une opération mentale, et ceci nous conduit à notre dernier point.

1.4 Connaissances déclarative et procédurale

Certains chercheurs (approche cognitive) parlent souvent de connaissances déclarative et procédurale, que l'on assimile un peu hâtivement parfois à une distinction savoir/savoir faire. La connaissance déclarative est bien un savoir, parfois inexplicable par l'apprenant (les francophones savent employer «*an*» et «*année*» sans erreur, mais rarement expliquer comment ils font), parfois explicable (on peut justifier), mais la connaissance procédurale est «la somme des procédures qui activent les éléments voulus de la connaissance déclarative en production et en réception langagière ainsi que lors de l'apprentissage» (Faerch et Kasper, 1987). Cette connaissance procédurale qui s'acquiert par paliers permet d'atteindre une performance largement «automatisée».

Nous avons vu que l'analyse conceptuelle est non-consciente en français. Il ne faudrait pas qu'elle le fût en L2. Il semblerait que lors de surcharge cognitive (quand l'apprenant ne peut pas faire face sur tous les fronts), il lâche du lest et s'appuie sur des procédures de L1 au haut niveau pour se concentrer sur L2 au bas niveau. Cette façon de faire justifie les transferts, automatiques ou voulus, mais également les blocages. Nous rejoignons ainsi les phénomènes que les théories abordées précédemment ont essayé d'expliquer.

A long terme, ces procédures s'automatisent et il y a erreur procédurale qui se fossilise. Rien n'empêche d'ailleurs que la bonne forme soit connue comme l'ont montré nombre d'expériences. A l'Université de Compiègne, nous avons mis en place un système d'indication d'erreurs en production spontanée pour apprenants avancés. Un locuteur natif anime des petits groupes de quatre apprenants; il dispose d'un clavier sur lequel chaque touche représente un des concepts les plus malmenés par des francophones en anglais. Quand une erreur est commise, la touche voulue est actionnée et allume le nom du concept (durée, aspect, etc...) sur un panneau lumineux. Dans la plupart des cas, l'apprenant reformule son énoncé sans aide; la forme correcte était donc connue déclarativement. Il arrive même que le simple mouvement de la main induise une correction spontanée! Une telle expérience nous confirme que seule la production spontanée de sens, en contexte, permet de s'assurer que le savoir déclaratif est employé à bon escient (Narcy, 1991). Les exercices décontextualisés ne donnent aucune indication sur le bon fonctionnement des procédures (on remplit rarement des blancs en production spontanée, et on ne met pas souvent non plus des phrases actives au passif). Des exercices décontextualisés permettront peut-être de mettre le savoir en place, mais il donneront également une représentation mentale erronée de l'apprentissage d'une L2, il faut en mesurer le risque. Ceci ne signifie pas qu'il faut négliger l'entraînement répétitif, mais en contexte, et sans doute en obligeant l'apprenant à faire les choix pertinents.

C'est pour cela qu'il faudra montrer à l'apprenant comment ne pas effectuer, volontairement ou non, ces transferts procéduraux (les choix pertinents en L2 n'y sont pas faits) et donc l'entraîner à automatiser des procédures de production efficaces. Procédures qui partent d'une analyse de la situation d'énonciation, de la conception de l'énoncé voulu en fonction des consignes données, de l'analyse des concepts à exprimer (être conscient du sens exact de ce que l'on veut dire) et des choix linguistiques pertinents que l'expression de ces concepts impose (toutes ces

opérations mentales sont gérées par les processus de haut niveau). On parlera de pré-requis procéduraux. Ici également, la mise en place de ces pré-requis peut relever de l'enseignement de la L 1, dans des tâches de sensibilisation linguistique («linguistic awareness»).

Le paragraphe précédent ne traite que de la production d'énoncés, car c'est à ce niveau que le travail est particulièrement délicat. Produire un énoncé, c'est partir d'un sens que l'on veut transmettre, pour aller vers une *forme* adéquate que l'on choisit en fonction de différents paramètres.

Rappelons simplement que la grammaire présente des formes dont elle donne les divers sens. La grammaire traditionnelle est donc au mieux une grammaire de la compréhension.

Comme nous l'avons vu, l'apprenant analyse la réalité selon ses critères personnels. Les cours de grammaire de L 1, puis de L 2, lui donneront-ils une vision utile de ce que devrait être une grammaire de l'expression ?

Puisque les processus de haut niveau en production gèrent la conception, la planification, le contrôle de l'énoncé, et ceux de bas niveau la mise en forme, il ne peut y avoir de bonne mise en forme si le travail de haut-niveau n'a pas été efficace. Concevoir et planifier impliquent une analyse utile de ce que l'on veut communiquer. Le choix des formes ne peut se faire si la conception et la planification sont malmenées.

Il faut donc aider l'apprenant à ce niveau et non pas uniquement sur le maniement décontextualisé des formes, et lui faire perdre l'illusion que de savoir manipuler par coeur, sans produire du sens, le conduira à la réussite en L 2. Cet entraînement en contexte fera appel à la créativité des concepteurs d'exercices, puisqu'il faudra remplacer le travail répétitif décontextualisé, parfois sans aucun choix conceptuel, par du travail répétitif contextualisé avec choix pertinent. Un certain nombre d'apprenants réussissent néanmoins à améliorer leur L1 ou à apprendre une L2 grâce à ces exercices décontextualisés, sans production de sens, voyons pourquoi.

2. LA GESTION MENTALE

Disons brièvement qu'il s'agit du travail mental (métacognitif et cognitif) que l'apprenant doit accomplir pour gérer son apprentissage, et la compréhension et l'expression en L 2.

Les quatre points que nous avons abordés nous ont montré certaines difficultés qui pouvaient affecter le bon fonctionnement de cette gestion mentale.

La notion de nativisation nous impose de savoir si l'apprenant a une vue claire du fonctionnement du français L 1. Par exemple, la grammaire de celui-ci ne tient pas souvent compte du fait que le double ou multiple marquage des formes écrites «*les deux hommes*» disparaît à l'oral, le «s» de «*hommes*» est inaudible et, contrairement aux idées reçues, le pluriel de «le» se marque à l'oral, par une mutation vocalique. L'apprenant est donc peu sensibilisé aux erreurs que sa langue maternelle lui fera faire en L2, si les pluriels s'y font par mutation consonantique, puisqu'il a des représentations mentales erronées du fonctionnement de cette langue maternelle.

Les notions de hiérarchie d'accessibilité rappellent qu'il faudrait réfléchir à ce qui est transférable ou non de L1 à L2 et aux manières d'aider l'apprenant à le faire.

Une nouvelle grammaire devrait faciliter les processus de haut niveau et tout travail linguistique devrait être aussi contextualisé que possible. Il faudrait s'assurer que les concepts susceptibles de poser des difficultés pour l'expression en L2 soient bien en place en L1 (en sensibilisant les apprenants au fait que la transparence conceptuelle de la L1 est relativement trompeuse).

Tout ceci conduira à aider l'apprenant à mettre en place les procédures adéquates qui lui permettront de gérer plus efficacement le lien entre le haut-niveau et le bas niveau (le passage du sens à la forme). Il faut, pour y parvenir, que l'apprenant domine les opérations mentales voulues (et donc, qu'il soit sensibilisé aux phénomènes).

Si ceci n'est pas réussi, l'apprenant se trouvera confronté, comme il l'est souvent, à des difficultés telles qu'il lui faudra trouver des procédures de compensation, souvent inefficaces, pour parvenir à ses fins ou abandonner (cf la traduction mot à mot, volontaire ou non, de l'exemple ci-dessous). Seuls ceux que certains chercheurs appellent «bons apprenants de langue» y parviendront sans trop de peine (cf O'Malley et Chamot) ; ce sont eux qui permettent de justifier toute méthodologie si toutes les variables ne sont pas prises en compte.

Reprenons ici notre exemple de l'expression de la durée. Nombre d'apprenants d'anglais expriment la durée en plaquant sur une syntaxe française des mots anglais, «*there are five hours I am here*»*. Une fois que l'intention de communiquer une durée est en place, il semblerait que le marqueur «//y a» soit sélectionné automatiquement *en raison* de la confusion entre le concept et son marqueur français, on plaque ensuite des mots anglais.

Cette gestion maladroite de la mise en place de l'énoncé s'explique par l'absence d'une procédure, celle qui rappellerait à l'apprenant que la durée lui pose problème en anglais et nécessite peut-être un bref retour à une réflexion au niveau du savoir déclaratif. Encore faut-il que l'apprenant «sache» ce qu'est une durée et qu'une durée quantifiée est marquée par «for», et qu'il ait été entraîné à faire le choix pertinent dans des situations où il y a risque d'erreur. Si cet entraînement est insuffisant, le retour au savoir déclaratif sera trop complexe pour être réussi dans le peu de temps dont l'apprenant dispose dans un échange authentique.

La gestion mentale compensatoire consiste à mener à bien son intention quand les outils dont on dispose ne sont pas les plus efficaces et c'est parfois délicat. Dans notre exemple, que fera l'apprenant si son interlocuteur ne comprend pas bien ce qui vient de lui être dit? Comment gèrera-t-il cette situation à laquelle il n'a pas été préparé et qui ne correspond pas à une situation de communication naturelle en L1 ? Il est impératif de donner à l'apprenant les outils qui lui permettront de fonctionner de la façon la plus efficace pour lui.

Nous pouvons faire l'hypothèse que la gestion mentale «compensatoire» sera réduite à son minimum au niveau de la mise en place d'une grammaire intériorisée et d'automatismes plus efficaces si :

- l'apprenant a de meilleurs critères linguistiques et culturels, implicites ou explicites d'analyse de ses propres langue et culture (par exemple, arbitraire du genre, double rôle de l'article défini français, formes des requêtes, etc...) ;
- l'apprenant peut mieux gérer le passage de la L1 à la L2 grâce à une sensibilisation à ce qui est transférable ou non ;
- l'apprenant a reçu l'aide voulue pour passer d'une relation forme-sens (input) à une relation sens-forme (output). Cette aide peut passer par la création d'exercices, sous forme ludique ou non, où la situation est analysée selon les critères de L2, mais sans production linguistique(par exemple, classer des dessins selon les critères de quantités continue ou discontinue) : mise en place de pré-requis conceptuels ;
- l'apprenant peut accomplir ces opérations avec la dextérité voulue, ce qui implique la mise en place d'exercices de manipulation contextualisée avec choix pertinent, ce que ne proposaient pas les exercices structuraux (on pourrait créer de nouveaux exercices structuraux où, en fonction de mini-situations, l'apprenant aurait des choix rapides à faire avant d'énoncer sa réponse, alors que les exercices structuraux étaient conçus pour éviter tout choix) (cf Tustes, 1989 et Narcy, 1989) : mise en place de pré-requis procéduraux.

Il serait souhaitable que davantage d'expériences soient menées, afin de mieux mesurer les progrès engendrés par de telles approches, en particulier des études longitudinales.

Pour atteindre ces objectifs, on peut penser qu'un des rôles de l'enseignement du français serait de :

- faire expliciter les critères de chacun des apprenants,
- relativiser leur perception de l'universalité de la L1 (langue et culture),
- créer des critères d'analyse linguistique et culturelle externes (métalangage commun).
- universaliser ces critères pour qu'ils s'appliquent à toutes les langues et cultures.
- s'assurer que cette analyse linguistique et culturelle soit conceptuelle (cf la notion de complément d'objet second, qui pose un problème lorsque l'on passe vers l'anglais où le «complément d'objet second» peut devenir «sujet» du verbe passif, par exemple «*I was given a bicycle at Xmas*» (*j'ai reçu une bicyclette à Noël*, mais «*to give*» signifie *donner*), «bénéficiaire» éviterait cette ambiguïté, et faciliterait peut-être l'accès à cette forme anglaise marquée.

On pourrait alors mesurer un seuil linguistique (cf mémoire de DEA de Gérard Delbecque) qui serait franchi quand les pré-requis conceptuels et procéduraux seraient atteints.

Cet article est, je le crains, resté fort abstrait. Cela ne signifie pas que le travail qui est suggéré en L1 devra être abstrait, loin de là. Il faudra qu'il soit concret, vivant, heuristique, et aille de l'implicite à l'explicite suivant le degré de maturation des apprenants. Bien sûr, les enseignants de L2 peuvent accomplir ce travail, certains

le font déjà (cf Kuperberg et Narcy, 1992), mais les apprenants suivent des enseignements de plusieurs langues étrangères et si vraiment L1 joue un rôle dans ces apprentissages, autant qu'il soit positif.

On pourrait aller plus loin, parler des stratégies qu'il faut aider les apprenants à mettre en place, suggérer des tâches, établir un travail de réflexion commun entre enseignants de L1 et de L2., Beaucoup reste à faire dans ce domaine, souhaitons néanmoins que la lecture de cet article aride suscitera quelques vocations.

BIBLIOGRAPHIE

- CARON J., (1989) : *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.
- DELBECQUE G., (Sept 1992) : Mémoire de DEA, Université de Bordeaux II.
- FAERCH C ET KASPER G, Perspectives on Language Transfer, in *APPLIED LINGUISTICS*, vol 8.2, Summer 87, pp 111/137.
- GALISSON R., (1980) : *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE international.
- GAONACH D., (1990) : «Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue seconde», numéro spécial, *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, février-mars, Paris.
- HAWKINS E., *Topic books for schools*, Cambridge University Press, (détail ici-même à la fin de l'article de cet auteur).
- KRASHEN S.D., (1981) : *Second Language Learning and Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KUPERBERG AM. ET NARCY JP (éd), (à paraître, automne 1992) : *Structuration interne et individualisation*, CRDP d'AMIENS.
- NARCY JP, (1989) : Théorie ou recette? Quatre mots-clés pour la référence au présent en anglais, in *LES LANGUES MODERNES*, 3/4, pp 115/123.
- NARCY J.P., (1990) : *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Éditions d'Organisation, .
- NARCY JP., (Mai 1991) : La prise de conscience des problèmes linguistiques contribue-t-elle à une réduction des erreurs commises en production libre?, in *Actes du colloque "acquisition des langues secondes"*, Grenoble.
- LARSEN-FREEMAN D. et LONG M.H., (1991) : *An Introduction to Second Language Research*, London, Longman.
- MACLAUGHLIN B., (1987) : *Theories of Second Language*, Edward Arnold, London.
- O'MALLEY J. et CHAMOT A., (1989) : *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- TUSTES C., (1989) : Present Perfect + ing : «Goldilocks and the Three Bears», in *LES LANGUES MODERNES*, 3/4, , pp 43/54.

DES LANGUES ETRANGÈRES A L'ECOLE PRIMAIRE, COMPOSANTES DE CET ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE L'ECRIT : une étude de cas¹

Martine MARQUILLÓ

CREDIF, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

À partir d'une étude de cas, on rend compte de certaines caractéristiques générales puis concernant l'écrit dans un contexte où l'on a choisi d'exposer simultanément les élèves à plusieurs langues. Il ressort de cette étude la difficulté des enseignants à se situer par rapport aux démarches de la 6ème, la dépendance à l'égard des manuels, l'aspect cloisonné de cette nouvelle discipline par rapport aux autres apprentissages. Dans le secteur de l'écrit, c'est l'apprentissage du code qui est privilégié, l'écrit comme moyen de communication spécifique de situations particulières, n'est pas abordé. À l'issue de ce travail, quelques propositions d'activités écrites visant à intégrer l'initiation des langues étrangères aux autres apprentissages sont esquissées.

L'introduction des langues étrangères à l'école primaire n'est pas le fruit du hasard : à la nécessité institutionnelle de construire l'Europe de demain, s'ajoute une forte demande sociale, à savoir le désir des parents de donner à leurs enfants une éducation qui les armera pour affronter la société multilingue de demain. Pour les enseignants de langue, l'enjeu est de taille : cet enseignement est sans doute un excellent moyen de légitimer des disciplines trop souvent considérées comme secondaires par rapport aux enseignements dits fondamentaux. Pour les instituteurs les choses sont vraisemblablement moins simples car même s'ils ne sont généralement pas opposés à l'introduction des langues, dans la plupart des cas, ils n'en maîtrisent pas pour autant l'enseignement.

Par ailleurs, la nouveauté fait que peu d'outils de réflexion ou d'intervention sont à la disposition des enseignants : les pratiques sont très diversifiées et très dépendantes des contextes locaux. L'un des aspects les plus saillants est le flou terminologique qui règne en la matière : le terme retenu dans les textes officiels d'«*expérimentation contrôlée*», ne présente pas les caractéristiques habituelles définies par la recherche ; le terme de «*précoce*» si souvent utilisé ne paraît pas non plus convenir : adapté dans le cadre de l'école maternelle, il est inadéquat ici puisqu'il s'agit seulement d'avancer d'un an cet apprentissage. La question devient plus épineuse lorsqu'il s'agit de différencier «*sensibilisation*» et «*apprentissage*» ; nous y reviendrons ultérieurement. Nous utiliserons ici le terme d'initiation aux Langues Vivantes Etrangères (désormais LVE) plus neutre que les deux précédents car il ne présuppose en rien les modalités de cet enseignement.

En bref, la didactique de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire est à construire. Dans le cadre de cette didactique en devenir, de nombreuses questions se posent.

Quelles sont les composantes didactiques de cet enseignement ? Quels sont les moyens et les outils utilisés ? Dans les représentations des enseignants s'agit-il de sensibilisation ou d'apprentissage ? Peut-on espérer créer de nouvelles transversalités qui viendront enrichir l'acquisition des savoirs fondamentaux que l'école primaire a pour mission de développer ?

C'est dans cette perspective que l'on a voulu interroger plusieurs composantes de cette expérimentation dans un contexte donné tout en mettant l'accent sur le secteur de l'écrit. Pourquoi l'écrit ? A cause de sa place centrale à l'école primaire sans doute, mais aussi en raison du renouveau méthodologique dont il bénéficie, à mettre en regard de celui qui a cours en langue étrangère : quel écrit y pratique-t-on avec ce nouveau public ? la nouveauté de cet enseignement ne favorise-t-il pas un excès de centration sur le code et ne néglige-t-on pas d'autres dimensions de l'écrit ?

C'est à partir d'une étude de cas, celle d'une circonscription scolaire des Pyrénées-Orientales, que nous tenterons de répondre à ces questions. Les modalités de recueil des informations ont été variées : visites et observation de classes, questionnaires complétés par l'analyse de cahiers d'élèves. Ce sont les résultats et les commentaires de ces investigations qui constituent l'essentiel de ce texte ; il ne s'agit donc pas de données généralisables ni représentatives de l'état de la question en France aujourd'hui.

Après avoir présenté le contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche, l'article portera essentiellement sur l'un des questionnaires recueillis. Nous terminerons par quelques pistes et propositions didactiques.

1. ÉVOLUTION DE L'INTRODUCTION DES LVE DANS CETTE CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE

Le tableau ci-dessous récapitule l'évolution de l'introduction des langues vivantes étrangères à l'école primaire dans la circonscription de Perpignan III où s'est effectuée cette enquête.

Secteurs de 1 ^o cycle	Langues enseignées en 6 ^o			Nombre d'écoles élémentaires	Nombre de CM2	Nombre de CM2 concernés		
	Anglais	Espagnol	Allemand			89/90	90/91	91/92
Argelès	X	X	X	9	11	0	11	11
Port-Vendres	X	X		4	6	6	6	6
Céret	X	X	X	8	11	11	11	0
Arles sur Tech	X	X	X	7	7	0	3	0
Elne	X	X		12	13	0	10	0

Pour les trois années, la mise en place de l'«*expérimentation*» s'est faite suite à des enquêtes auprès des partenaires concernés : municipalités, enseignants du primaire et du secondaire. Malgré la proximité de l'Espagne, c'est l'anglais qui l'emporte largement dans le choix des familles, mais de petits groupes d'allemand et d'espagnol se constituent dans plusieurs écoles.

Les municipalités acceptent de prendre en charge les dépenses matérielles. Les enseignants du secondaire accueillent très favorablement cette «*expérimentation*», mais ils souhaitent que ces interventions soient inscrites à leur emploi du temps. Les maîtres du primaire compétents et volontaires sont peu nombreux.

Pour l'année 89-90 seuls deux secteurs sont retenus ; en cours d'année, l'idée qu'il serait préférable de sensibiliser les élèves à toutes les langues enseignées dans les collèges du secteur prend naissance, et va être expérimentée pendant quelques mois. Cette initiative sera généralisée les années suivantes. Les deux secteurs poursuivant l'expérimentation en 92-93 auront le souci d'harmoniser davantage leurs interventions et choisiront les mêmes manuels de langue.

2. MÉTHODOLOGIE ET DESCRIPTION DU MILIEU

Cette étude réalisée au printemps 92 ne concerne que les deux secteurs de Port-Vendres et Argelès, seuls à avoir poursuivi l'expérimentation durant l'année scolaire 91-92.

Plusieurs modalités de recueil des informations sont à la base de l'enquête : des questionnaires, des rencontres avec les enseignants et quelques observations de cours de langue.

Deux questionnaires différents, l'un destiné aux maîtres du primaire, l'autre aux enseignants de LVE constituent la base de ce travail ; pour des raisons d'espace imparti à cet article, nous ne développerons que les résultats du second questionnaire.

2.1 Entretiens

Un accueil chaleureux et attentif nous a été réservé partout dans les écoles ou dans les collèges. De manière générale, outre le plaisir d'enseigner leur matière à un public nouveau, les enseignants du collège appréciaient la découverte d'un milieu qui ne leur était pas accessible jusque-là. Pour les élèves, d'un point de vue psycho-affectif, ces enseignants constituent des points de repère lors de leur arrivée au collège.

Les instituteurs, bien que généralement favorables, avaient des réactions plus variées, la remarque la plus fréquente étant que leur temps d'enseignement se trouvait réduit alors que les programmes par ailleurs ne faisaient l'objet d'aucun rééquilibrage. Cependant, le point commun de toutes ces réactions était sans nul doute une grande perplexité : quel allait être l'avenir de cette «*expérimentation*» ? Allait-on maintenir lors de la prochaine année scolaire l'enseignement de plusieurs langues ?

2.2 Observations

Outre ces entretiens, une dizaine de classes ont été observées pendant des séquences d'apprentissage de langues. Quelques remarques au sujet des classes d'anglais où le plus grand nombre d'observations ont été faites. Comme l'on peut s'y attendre, il faut noter une grande diversité des pratiques pédagogiques bien que le manuel soit le même. Mais, fait notable, les enseignants des différents secteurs en étaient à peu près tous à la même leçon lors de notre passage au mois de mars.

Pour illustrer deux démarches extrêmes, on a vu la même leçon exploitée :

- dans un cas, en prenant appui sur un support iconique (bande dessinée dont on avait éliminé le contenu des bulles) et après avoir repéré le contexte de communication (*qui parle ? à qui ? pour quoi faire ? dans quel but ? ...*), les élèves, guidés par le maître, ont dû restituer par des hypothèses successives le contenu des échanges verbaux. L'écoute du dialogue enregistré en fin de parcours se confrontait aux propositions des élèves. Enfin, des jeux de rôles réalisés en petits groupes, avaient pour but de fixer les structures de la séquence ;
- dans un autre cas, les élèves après avoir écouté deux fois la bande sonore de la leçon, ont pris connaissance du texte écrit et ont réalisé les exercices proposés dans le manuel.

Deux démarches, assez opposées, l'une privilégiant une attitude active et (re)créatrice² de la part des élèves, l'autre mobilisant davantage leur capacité de réception et d'écoute.

La spécificité du milieu réside ici essentiellement dans l'apprentissage d'une langue régionale : le catalan. Cet apprentissage qui débute le plus souvent bien avant le CM2 et parfois dès la maternelle, est variable selon les écoles et les aptitudes des instituteurs. Le statut de la langue régionale reste ambigu : s'il n'est pas bien évidemment une langue étrangère pour les enfants du cru, peut-on en dire autant pour un petit Parisien venu s'installer dans la région ? L'introduction des langues étrangères au primaire fait resurgir la problématique de la langue régionale : ce type d'enseignement n'entre-t-il pas en concurrence avec elle ? Ici, les effets ont été variables selon les écoles : certaines l'ont maintenu, d'autres l'ont réduit ou supprimé.

D'autre part, beaucoup de diversité dans les attitudes des élèves, tributaire, comme l'on peut s'y attendre des différences géographiques et socio-économiques d'implantation des écoles.

2.3 Données générales

L'initiation aux LVE dans ces deux secteurs concerne une population de 338 élèves (données de la rentrée 91-92). Notre enquête concerne 275 élèves environ (80,47 % de l'effectif).

Hormis les instituteurs qui interviennent soit dans le cadre de leur classe soit dans celui de l'école, chaque professeur de collège intervient dans plusieurs écoles (de deux à quatre suivant les enseignants et la langue). Les intervenants en langues se répartissent de la façon suivante :

Anglais : 9 enseignants de collège et 2 instituteurs
 Allemand : 2 enseignants de collège et 2 instituteurs
 Espagnol : 5 enseignants de collège³.

En moyenne, chaque enseignant disposait de vingt-sept séances pour la langue qu'il enseignait, chaque séance ayant une durée de trois quarts d'heure à une heure.

Pour les enseignants de LVE la représentativité des questionnaires par rapport à la population étudiée est la suivante : 85 % des questionnaires ont pu être dépouillés, (90,90 % (10/11) pour l'anglais, 80 % (4/5) pour l'espagnol, et 75 % (3/4) pour l'allemand).

3. ANALYSE ET COMMENTAIRES DES RÉSULTATS

Même si le questionnaire destiné aux enseignants des LVE se propose de mettre l'accent sur l'écrit, il nous semblait indispensable de recueillir des informations sur les représentations qu'ont les enseignants de leur démarche globale et de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, et sur les auxiliaires d'enseignement utilisés, ces deux aspects n'étant pas sans interagir avec les différents types d'écrits proposés aux élèves qui seront analysés en dernier lieu.

3.1 Apprentissage ou sensibilisation ?

Jean Favard (FAVARD, à paraître) distingue deux approches dans l'enseignement des langues étrangères en France : l'apprentissage et la sensibilisation⁴. Le critère essentiel pour différencier ces deux notions aux contours malgré tout assez flous semble être celui de l'exposition à plusieurs langues. Le contexte ici étudié relèverait donc de la deuxième catégorie, tout en ayant en commun avec la première le fait que cet enseignement soit dispensé par des spécialistes. Ainsi, il nous importait de savoir dans quel type de démarche se situaient les enseignants eux-mêmes. Tel est le sens implicite de la première des questions posées. Le questionnaire proposait trois formulations

Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage des langues à l'école élémentaire :

- *suppose des démarches «similaires» à celles adoptées au collège mais en «quantité réduite».*
- *suppose une démarche spécifique et différente de celle du collège.*
- *vous n'avez pas d'opinion très arrêtée là-dessus.*

Les choix des enseignants sont à la mesure de l'ambiguïté de la question : si seulement quatre réponses estiment que la démarche doit être similaire à celle du collège mais en quantité réduite (apprentissage) ; parmi les treize pour qui la démarche doit être spécifique (sensibilisation), deux pensent aussi en même temps qu'elle est similaire à celle du collège. Deux, enfin n'ont pas d'opinion.

Malgré le nombre important de réponses concernant son caractère spécifique, c'est une difficulté à situer ce nouvel enseignement qui apparaît. En effet, la suite du questionnaire (cf. la rubrique *utilisation du manuel*) et les observations de classe laissent penser que l'on se situe ici, malgré tout, davantage dans une démarche d'apprentissage (avec forte dominante linguistique) que dans une démarche de sensibilisation (POBBIATI, 1988). Outre l'ambiguïté de ces réponses, un autre élément qui corroborerait cette hypothèse est le fait que les classes ayant un espace réservé aux langues, ou à l'affichage de documents les concernant est extrêmement

réduit (deux pour l'anglais, un pour l'espagnol, deux en catalan). De même, un seul enseignant de langue (instituteur) signale avoir le projet de réaliser un voyage en Grande-Bretagne et aucune des classes ne pratique la correspondance scolaire (cf. POTTIER / COMMUNEAU, 1988)⁵.

Cette prégnance de la composante apprentissage est probablement à mettre en relation avec le contenu des instructions officielles où les objectifs linguistiques se trouvent plus précisément énoncés que ceux qui spécifient l'introduction des langues en termes de compétences transversales ou dans leur aspect interculturel, qui eux, relèveraient davantage de la sensibilisation.

3.2 Représentations des enseignants de langue sur la place de l'écrit

Une autre dimension qu'il nous paraissait pertinent de sonder, était celle des représentations que se font les enseignants de langue de l'écrit. Écrit et oral entretiennent des rapports ambigus dans la didactique des langues. Il est d'usage de distinguer trois conceptions qui recourent en gros trois périodes méthodologiques :

- celle de l'«écrit roi» (COSTE, 1977) se référant à des démarches dites traditionnelles où l'écrit est à la fois la fin et le moyen de l'apprentissage (exclusion de la diversité des usages de la langue, apprentissage de règles grammaticales, accent mis sur les textes littéraires...),
- s'inscrivant en réaction vis-à-vis de cette dernière, celle issue de la linguistique moderne qui souligne l'aspect fondamentalement oral du langage et où l'écrit devient un code second dont la fonction essentielle est de suppléer au premier. L'étude de l'écrit y est différée car elle peut perturber l'acquisition de l'oral. Cette conception se trouve illustrée dans nombre de méthodes audiovisuelles en vogue dans les années 60-70.
- celle enfin où l'écrit, considéré comme une situation de communication spécifique, n'entretient plus avec l'oral des rapports d'opposition. Suite, entre autres, aux travaux du Conseil de l'Europe, qui mettent l'accent sur la fonctionnalité des langues, par la prise en compte du concept de situation et des modalités énonciatives, l'écrit conquiert le statut de code «autonome» par rapport à l'oral et se situe à un même niveau d'importance dans la communication. Les travaux de la linguistique du texte, par des repérages de constantes formelles dans la diversité de l'écrit, sont venus affiner des descriptions qui permettent aux enseignants d'avoir des repères plus précis dans ce domaine.

Sachant par ailleurs que l'un des points faibles relevés par Denis Girard (GIRARD, 1991) dans les expériences précédentes, a été un relatif échec dans le secteur de l'écrit, à mettre en relation avec les méthodes utilisées (essentiellement audio-orales : écrit code second), nous avons voulu connaître la position des enseignants à ce sujet, mais nous n'avons pas repris la conception de «l'écrit roi» car elle nous semblait de moindre actualité.

Le tableau ci-contre regroupe les propositions qui étaient faites aux enseignants ainsi que les scores obtenus ; par ailleurs dans la mesure où il n'y a pas obligatoirement de consensus méthodologique entre les différentes langues, il nous a paru intéressant de spécifier leurs résultats.

Des langues étrangères à l'école primaire, composantes de cet enseignement...

DE MANIERE GENERALE		anglais	allemand	espagnol	TOTAL
1	l'écrit est un code second, il vaut mieux l'introduire lorsque les élèves ont une bonne maîtrise de l'oral	4	0	2	6
2	écrit et oral sont des codes autonomes, le développement de leur compétence peut être fait de façon simultanée	5	3	2	10
DE MANIERE PLUS PRECISE					
3	A) Il vaut mieux introduire l'écrit le plus tard possible parce que :	0	0	0	0
3a	les élèves n'en ont pas besoin	0	0	0	0
3b	cela peut les perturber pour la prononciation de la langue	1	0	1	2
3c	il y a des risques de mélange entre LM et LE	0	0	1	1
3d	on n'apprend pas une langue par l'écrit	2	1	0	3
3e	introduire l'écrit le plus tard possible signifie l'introduire au bout de : 7 séances / 15 séances / 20 séances	0	0	0	0
	au bout de : 5 séances / 10 séances	1	1	0	2
4	B) Vous donnez la priorité à l'oral, mais vous ne négligez pas les activités de réception et de compréhension de l'écrit	9	2	3	14
4a	vous présentez de temps en temps des documents écrits sans que cela réponde à une stratégie délibérée	3	0	3	6
4b	vous leur montrez fréquemment des supports écrits de façon à les familiariser avec cet aspect de la langue, mais vous ne les faites pas écrire	0	1	2	3
4c	de temps en temps vous leur faites copier des phrases ou des mots de la leçon du jour	8	2	2	12
5	C) Vous pensez qu'il faut développer conjointement les compétences orales et écrites	1	0	1	2
5a	vous introduisez systématiquement au moins un document écrit lors de chaque intervention	4	1	0	5
5b	vous veillez à les exposer à autant de situations de communication orales que écrites	3	1	1	5
5c	vous leur faites écrire systématiquement quelque chose à chaque séance	3	0	0	3

D'un point de vue méthodologique, il n'est pas à exclure que parfois la formulation des questions ait pu induire certaines réponses. De plus, vraisemblablement, parce qu'il n'y avait pas de parcours imposé entre les différentes questions, il semble que les enseignants les aient considérées de manière indépendante, rendant ainsi quelques résultats apparemment contradictoires. Cela n'en révèle pas moins une difficulté à se situer par rapport aux activités écrites.

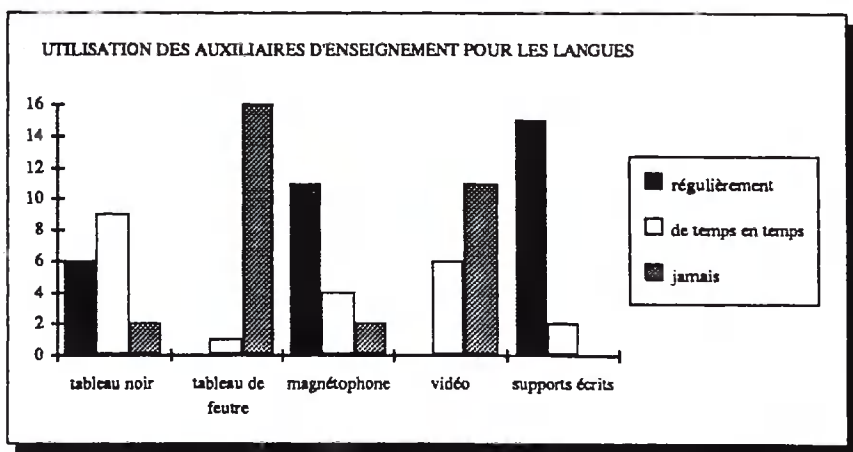
Une première question (cf. «de manière générale»), avait pour finalité de situer les grandes options des enseignants, la deuxième série (cf. «de manière plus précise») voulait affiner ce choix à travers la prise en compte de pratiques.

Ce qui surprend de prime abord, ce sont les contradictions entre les tendances dégagées dans l'approche générale (Q1 et 2) et celles de l'approche détaillée (Q3 à 5). Le score de la question 2 (l'écrit code autonome : 58, 8 %) est en contradiction de manière criante avec celui de la question 4 (priorité à l'oral : 70, 6 %) et celui de la question 5 (écrit code autonome : 11, 76 %) dont le contenu est quasiment identique à celui de la question 2, seule variant la formulation.

Comment interpréter ces résultats ? Ce qui semble transparaître, c'est qu'il ne reste pas grand chose de l'extrémisme en vogue lors des méthodes audio-visuelles mais bien que l'on reconnaisse à l'écrit une place non négligeable, les modalités et les pratiques de cet écrit ne font pas pour autant l'objet d'une stratégie réellement déterminée. Ceci expliquerait d'une part le score élevé des propositions 4a (35, 30%) et 4c (70, 59 %) dont la formulation suppose une marge de manoeuvre très large (cf. «de temps en temps») alors que des propositions plus tranchées (4b et 5c) n'obtiennent que des suffrages avoisinant les 18 %.

3.3 Les auxiliaires d'enseignement

Avant d'aborder l'écrit de manière plus précise, nous avons voulu situer le situer par rapport aux autres auxiliaires d'enseignement. C'est ce dont traite le graphique ci-dessous.



Le résultat le plus marquant est sans doute le faible degré d'utilisation de la vidéo ; il est à noter que les six utilisateurs occasionnels sont des enseignants d'anglais, parmi ceux qui ne l'utilisent jamais se trouvent les enseignants d'espagnol, ce qui ne peut laisser de surprendre car la télévision espagnole, en cette zone frontalière est accessible.

Parmi les utilisateurs réguliers du magnétophone, huit enseignent l'anglais, un l'allemand et deux l'espagnol.

On le voit, les supports écrits demeurent un auxiliaire d'enseignement particulièrement privilégié.

Le paragraphe suivant, s'attachera à préciser leur nature en distinguant document didactique et document authentique (désormais DD et DA).

3.4. Les supports écrits

3.4.1 Les documents authentiques

Voici comment était définie cette notion dans le questionnaire : «On entend par support écrit tout déclencheur d'activité : livres, manuels, documents authentiques ou didactiques. On entend par document authentique tout support prélevé dans le pays dont on apprend la langue et qui a une fonction de communication réelle dans le pays en question. Par opposition, on appellera document didactique tout document fabriqué à des fins d'apprentissage».

Pour les documents authentiques, nous avons éliminé de l'interprétation cinq questionnaires qui étaient contradictoires (mention d'une fréquence régulière puis non utilisation de ce type d'outil ailleurs).

Ainsi sur les douze questionnaires restant, neuf enseignants⁶ (sept d'anglais, deux d'espagnol) disent utiliser les DA, mais un seul (anglais) les utilise régulièrement.

Cette rubrique concernant les DA tentait de préciser les points suivants :

- types de DA utilisés (choix dans une liste de douze DA)
- finalité du document (objectif d'ordre culturel, linguistique ou communicatif)
- modalités d'accès au sens dans ce type de documents (LM /LE)

Parmi les DA les plus employés, en premier lieu viennent les dépliants touristiques et les magazines de LE publiés en France, les tickets de musées/de métro, et la publicité française qui inclut des termes étrangers ; en deuxième position, on trouve les documents publicitaires en LE, les étiquettes de produits alimentaires et les chansons ; enfin en dernière position, les quotidiens et les hebdomadaires, les recettes de cuisine, les livres de poésies et de contes.

Combien de sortes de documents différents utilisent ces enseignants ?

Nombre d'enseignants d'anglais	Nombre de documents utilisés	Nombre d'enseignants d'espagnol	Nombre de documents utilisés
1	6	1	8
2	5	1	5
4	4	-	-

L'utilisation de ce type de support est loin d'être fréquent : seuls deux enseignants utilisent la moitié ou plus des DA du choix proposé.

Quant à la finalité de ces documents, la plus citée, huit fois, est celle d'ordre culturel (points communs et différences de mode de vie entre les deux cultures). Les finalités d'ordre linguistique (acquisition de la langue en tant que code) et celles d'ordre communicationnel (portant sur la situation, le contexte), arrivent à parité, mentionnées six fois chacune.

Enfin pour la dernière rubrique, concernant l'accès au sens, il s'agissait de voir quelle était l'importance de l'utilisation de la langue maternelle, et les éventuels recours à la traduction pour accéder au sens de ces documents.

- Seulement un enseignant dans chaque langue demande aux apprenants de s'exprimer en LE.
- Trois enseignants d'anglais et un enseignant d'espagnol ont recours à la langue maternelle, alors que les autres posent des questions en LE.
- Par ailleurs, deux enseignants d'anglais et deux d'espagnol ont recours à la traduction de temps en temps.

Quelles conclusions tirer de ces résultats ?

D'abord le faible nombre d'utilisateurs : sur dix-sept enseignants⁷, à peine un peu plus de la moitié les utilisent de temps en temps ; la variété des DA reste faible, sept enseignants utilisent moins de la moitié du choix proposé ; les finalités sont de préférence d'ordre culturel et enfin l'utilisation de ce type de document ne suscite pas l'expression en LE.

Si nous avons accordé un traitement particulier aux documents authentiques c'est qu'ils nous semblent être des supports privilégiés permettant aux apprenants de transférer des connaissances de la LM vers la LE.

En effet, même si un apprenant ne comprend pas les mots qui se trouvent dans une recette de cuisine en LE, la connaissance qu'il a de ce type de texte en LM par son caractère facilement identifiable (mise en page, accompagnement iconique, destinataire et but du document), il reste possible de lui faire reconnaître de quoi il s'agit, et par des repérages et des hypothèses successifs (qu'elles soient en LM ou en LE) de le faire accéder au sens. La compréhension de l'écrit étant bien sûr le préalable indispensable de toute activité de production.

Il est probable que la nouveauté de la situation, fait que les enseignants n'ont pas encore exploité toutes les possibilités dans l'éventail des activités qui sont à leur disposition. Il n'est pas à exclure non plus que, dans un souci d'harmonisation, ils aient préféré suivre les activités plus « scolaires » des manuels qui étaient à leur disposition. C'est ce que nous allons voir dans le paragraphe suivant.

3.4.2 Les documents didactiques

Nous avons déjà signalé que les mairies étaient généralement prêtes à assumer les frais de fournitures pédagogiques ; des réunions de concertation ont eu lieu entre les professeurs de collège pour le choix des manuels. Quels en sont les effets au niveau pédagogique ?

Les élèves des classes d'anglais et d'espagnol possèdent généralement un manuel (seuls les élèves d'un enseignant d'anglais n'en ont pas), pour l'allemand un seul enseignant dispose d'un manuel dans toutes ses classes.

Pour le choix du manuel d'anglais, l'éventail des disponibilités éditoriales au moment du choix était assez large et les professeurs s'en estiment satisfaits, le manuel choisi est d'origine anglaise (*Chatterbox*). Par contre, pour l'espagnol, le manuel « choisi » était le seul disponible à ce moment-là sur le marché de l'édition française (*Mi mundo y yo*).

La prégnance de ces manuels pour la préparation des cours est extrêmement forte : toutes langues confondues, parmi ceux qui disposent du manuel (soit 14 /17) seul un enseignant d'anglais en utilise aussi un autre, et seul un enseignant qui ne possède pas de manuel dans sa classe déclare préparer ses cours sans manuel.

L'utilisation du manuel en classe est :

- systématique pour huit d'entre eux (trois l'utilisent en début de leçon, deux en fin de séance pour faire le point, et trois de manière irrégulière),
- occasionnelle pour cinq d'entre eux l'utilisant à divers moments de leur cours,
- pour des activités spécifiques pour l'un d'entre eux.

Pour ceux qui ne disposent pas de manuel (3/17), la source de leurs documents provient essentiellement d'un seul ouvrage.

Ce qui ressort de ces sondages et qui confirme l'impression déjà ressentie lors des entretiens avec les enseignants, est la dépendance des enseignants de langue par rapport au manuel.

Il est probable que l'ayant choisi d'un commun accord, ils se soient sentis tenus de rentabiliser l'investissement financier réalisé par les mairies. Il est à noter aussi que les instituteurs, qui se sont soumis au choix de ces manuels et sans qu'il leur en déplaise pour autant, se sentent plus indépendants dans leur utilisation.

Ce résultat, s'il n'est guère surprenant, souligne une fois de plus l'importance capitale des méthodologies véhiculées par les manuels. Et bien que l'on se trouve dans une situation nouvelle et «expérimentale», qui autoriserait les enseignants à sortir des sentiers battus, il n'est pas à exclure que l'on retrouve d'ici peu les mêmes difficultés que dans le secondaire, résultant ici de l'absence de formation liée à la spécificité de ce nouveau public. C'est, il faut le signaler, l'un des gros regrets des enseignants. Les quelques réunions de concertation ont seulement permis de résoudre les problèmes d'organisation matérielle les plus cruciaux (choix du jour de l'intervention, répartition des classes ...), la réflexion pédagogique sur les contenus se résolvant de façon économique par le choix d'un manuel.

3.5 Les types d'écrits proposés

Dans cette dernière partie nous confrontons plusieurs types d'observations : celles issues des questionnaires des enseignants de langues et celles des supports écrits⁸ (cahiers/classeurs) utilisés par les élèves.

Préalablement à une série de propositions d'activités écrites, nous nous sommes d'abord attachés à la nature des supports matériels de l'écrit et à la fréquence des activités qui y sont réalisées.

Le cahier qui privilégie l'ordonnement chronologique, reste le support favori des activités écrites réalisées par les élèves. Le dossier occupe une place non négligeable avec 5 mentions, mais ceux que nous avons pu voir tenaient davantage du fourre-tout que de l'outil de référence qu'il est supposé être. Quant au classeur, même s'il permet plus de souplesse dans le classement des activités et pouvait suggérer le regroupement des travaux effectués dans les différentes langues, il reste rare (1 seule mention).

La fréquence d'utilisation de ces supports de travaux écrits est élevée : les scores se distribuent entre «systématiquement» (2), «régulièrement» (8) et «de temps en temps» (7).

Quels sont les types d'écrits que les enseignants de langue y font réaliser ?

Il faut d'abord rappeler le statut spécifique et privilégié dont jouit l'écrit à l'école : en témoigne cette réflexion d'un élève à la fin d'une leçon d'anglais centrée sur des activités orales : «*aujourd'hui on ne travaille pas, Monsieur ?*» Il constitue vraisemblablement dans les représentations des élèves, et pas seulement chez eux, le seul vrai travail. D'autre part, la polysémie du mot qui recouvre tour à tour des activités de production de sens, des activités de manipulation/réflexion de/sur la langue, et des activités liées à l'aspect moteur de cette activité (traçage des lettres, copie de mots ou de phrases, etc.), font que nous avons regroupé la notion d'écrit en trois catégories ou niveaux : l'écrit mémoire, l'écrit manipulation de la langue et l'écrit en tant qu'activité communicative spécifique.

a) l'écrit mémoire

Il constitue avec l'écrit/exercice, l'écrit scolaire par excellence. On écrit sur un cahier pour conserver la trace d'une leçon, d'une activité. Cette pratique qui évolue de la dictée au collège à la prise de notes au lycée, a pour base à l'école primaire, la copie. Or, la copie souffre d'une connotation péjorative : considérée comme une activité mécanique, les élèves qui n'y réussissent pas se voient le plus souvent accusés d'inattention, voire de mauvaise volonté. Combattant cette idée reçue, Fijalkow et Liva (FIJALKOW / LIVA, 1987) ont montré la complexité de cette tâche : l'empan de copie et les modalités pour la réaliser étant des indices de maturité (méta)linguistique. Dans une perspective d'enseignement/apprentissage des LE, la copie nous semble constituer le corollaire des séquences de mémorisation orale constituées par les répétitions. Sans vouloir revenir pour autant à une vision mécaniste ou skinnerienne de l'apprentissage des langues, il y aurait beaucoup à gagner dans la pratique d'une copie active dans laquelle l'activité de mémorisation serait systématisée : observation et comparaison de la graphie des mots (proximité/éloignement entre les langues) de façon à développer le prélèvement d'indices pertinents, mémorisation puis effacement du mot qui doit être transcrit de mémoire. Cette activité peut être pratiquée de façon interactive : les élèves choisiront eux-mêmes des séries de mots à copier/mémoriser, mais devront justifier leur choix (par exemple, écart ou proximité entre oral/écrit, LM/LE, etc.).

Notons enfin, que l'activité de copie, que ce soit en LM ou en LE, se voit concurrencée par le collage de documents photocopiés ; si coller est plus rapide que copier, l'on peut cependant se demander si ce gain de temps est pertinent d'un point de vue éducatif : copier ce n'est pas seulement acquérir une aisance graphique, une erreur de copie entre le «a» et le «o» en espagnol est d'autant plus importante qu'elle permet une distinction de genre (exemple prélevé sur un cahier : *una gato*).

Voyons maintenant quelles activités s'y référaient dans les questionnaires et quelle était leur distribution. La plus fréquente, mais non pas générale, est celle de la copie de la date (10 fois). Viennent ensuite à parité (mentionnés 7 fois) les activités

suyvantes : les listes de vocabulaire, le thème de la leçon du jour, des dialogues, les actes de parole, et les chants et les comptines ; enfin, par ordre décroissant, les jeux de rôles et les règles grammaticales.

Sur les cahiers de élèves, les observations confirment les tendances des questionnaires : la part réservée à la copie est assez importante : s'y trouvent l'écriture des nombres, les jours de la semaine, des petites phrases qui constituent des actes de parole, des règles grammaticales non explicitées avec des phrases-exemples dans la LE et du métalangage en français (féminin/masculin, «*autres formules de politesse*»...). Nous n'avons cependant pas relevé de notations en écriture phonétique. Si c'est l'aspect mémorandum qui semble privilégié, c'est probablement parce que les exercices sont le plus souvent réalisés sur les cahiers d'activités qui accompagnent les méthodes.

b) L'écrit / manipulation de la langue

Il s'agit ici de l'écriture-exercice, activité dont on a souligné la composante coercitive⁹ mais qui est pourtant indissociable de tout apprentissage et partant, de l'école. Henri Besse, définit l'exercice comme «une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint, et métalinguistiquement marqués (...) un exercice porte sur une composante ou une difficulté particulière de la langue cible isolée de sa complexité (...)» il relève donc d'une description spécifique de la langue, même si les termes de cette description ne sont pas explicités. En bref, un exercice est un «moyen d'acquisition des régularités langagières qui répond à la double fonction de parfaire un apprentissage et de le contrôler»¹⁰.

Nous avons déjà signalé la dépendance des enseignants de langue à l'égard des manuels choisis, et c'est bien entendu dans ce secteur que cette influence est la plus sensible. De fait, analyser les exercices proposés reviendrait à analyser quasiment exclusivement ce que proposent les manuels. Les cahiers des élèves comportent donc peu d'exercices, soit qu'ils les effectuent directement sur les cahiers d'activités, soit qu'il s'agisse de photocopies de ces livrets. Signalons quand même à ce sujet des points communs aux trois langues avec cependant un volume démesuré dans le livret d'exercices d'espagnol : beaucoup d'activités ludiques relevant davantage du passe-temps verbal ou graphique que d'un réel apprentissage de la langue : relier des chiffres pour reconstituer un personnage, faire des coloriages, retrouver des mots cachés dans des grilles... en somme, des activités qui semblent très coûteuses en temps et dont la pertinence du point de vue d'une acquisition linguistique semble devoir être interrogée.

Le questionnaire des enseignants de langue est révélateur cependant des autres types d'exercices réalisés. Ce qui domine c'est «l'exercice à trous»¹¹ : tous les enseignants le mentionnent ; toutefois, ce qui paraît plus significatif est le niveau de la lacune à combler : si l'ensemble des dix-sept enseignants signalent l'exercice où il faut compléter par un seul mot (ajouter un déterminant, compléter par un adjectif...) ce nombre se réduit à neuf lorsqu'il s'agit de compléter par une phrase et à trois lorsqu'il s'agit de compléter par plusieurs phrases. Ainsi, le plus souvent, on ne se situe pas dans une perspective phrastique, mais dans celle du paradigme de mots : les contextes ou les choix étant induits par des supports graphiques. Par ailleurs, c'est l'écrit en tant que codage d'une situation orale qui se trouve le plus souvent

représenté : compléter les bulles d'une bande dessinée est une autre activité qui arrive en position médiane avec huit mentions ; sept autres déclarent que leurs élèves répondent à des questions, mais seulement deux font inventer des questions à partir de réponses ou font créer des dialogues. Enfin, six font faire des exercices d'application de règles grammaticales.

c) L'écrit en tant qu'activité communicative spécifique

Ce troisième type d'écrit correspond par opposition aux deux autres à celui de la manifestation du sens et ce non plus au niveau du mot ou de la phrase mais à celui du texte avec la prise en compte du contexte, de l'enjeu, des conditions d'énonciation : écrire pour signifier quelque chose à quelqu'un (sens, enjeu) d'une manière spécifique (support écrit), dans un contexte communicatif déterminé (statut du scripteur, à qui écrit-il ?). A l'école, c'est le domaine traditionnel de l'expression écrite, de la « rédaction », mais cette activité a perdu ces dernières années quelque peu de son aspect réifié par l'institution scolaire : la diversité de l'écrit est entrée à l'école primaire à travers des activités variées.

L'observation des cahiers de langue maternelle montre que, dans ce secteur les pratiques sont relativement homogènes en raison de la dynamique innovante instaurée par Michel Duponchel, IEN, qui a la charge de la circonscription. L'expression écrite est le résultat d'une méthodologie réfléchie qui intègre une démarche d'évaluation formative (écriture en groupe, ateliers individuels d'écriture rapide, lectures critiques des productions, réécritures à partir de grilles évaluatives...) (DUPONCHEL/ RIGAUD, 1989). Il y a donc là un terrain favorable qui pourrait se prolonger en langue étrangère, du moins au niveau de la réception et de la compréhension des documents écrits. Malheureusement, ce n'est pas ce que montrent le questionnaire et l'observation des cahiers des élèves. Dans le questionnaire, trois enseignants seulement sur dix-sept, déclarent que leurs élèves produisent des textes, parmi eux, trois le font à partir d'images et un à partir de situations du manuel... On le voit, dans ce secteur, le bilan reste pauvre, et l'écrit dans sa dimension communicative est négligé.

La dérive signalée par Sophie Moirand (MOIRAND, 1979) : « l'oral, c'est la parole, le discours ; l'écrit c'est la langue, le code », n'est pas loin. Cette situation nous semble fortement induite par le laconisme à cet égard des instructions officielles qui développent davantage les directives concernant l'acquisition du code et par les manuels où l'on trouve très peu d'activités centrées sur les habiletés de compréhension et d'expression écrite. Il reste donc nécessaire de développer dans l'initiation aux LVE, des activités d'écrit en tant que situation de communication porteuse de sens ou dans laquelle il faut (re)trouver le sens.

4. CONCLUSIONS ET PISTES DIDACTIQUES

Au terme de cette étude de cas, quels constats ?

Si l'enthousiasme des premières heures demeure encore pour les enseignants qui ont décidé de continuer l'enseignement des langues dans le primaire, cette troisième année d'expérimentation semble témoigner au niveau global de la circonscription d'un certain essoufflement, ou à tout le moins, d'une évolution en dents de

scie : on passe de deux secteurs la première année, aux cinq secteurs qui constituent l'ensemble de la circonscriptions lors de la deuxième année, pour retomber à deux secteurs lors de cette troisième année, un seul secteur ayant maintenu l'expérimentation sur les trois années, celui de Port-Vendres.

Dans les deux secteurs ayant pu la maintenir, il faut souligner l'accueil positif des différents partenaires et des parents. Des questions cependant se posent quand à l'impact de ce nouvel enseignement, et de son insertion au sein de l'école primaire dont les objectifs généraux relèvent davantage de l'éducation globale des élèves, que de la seule instruction portant sur une discipline spécifique. Or, ce qui ressort de manière globale du dépouillement de ces deux questionnaires, c'est l'aspect isolé de ces nouvelles disciplines par rapport aux autres matières, qui de fait, se surajoutent sans entrer en résonance avec elles. L'intérêt, nous semble-t-il, de l'introduction des langues étrangères à l'école primaire est de permettre d'enseigner les langues autrement que dans le secondaire ; avancer l'âge d'un apprentissage sans modifier les pratiques ne nous semble pas un critère permettant son succès. La dépendance manifeste des enseignants à l'égard des manuels de langue, le traitement de l'écrit, uniquement centré sur le code, sont liées sans doute au manque de recul, et de formation spécifique des enseignants. Faute d'une absence de réflexion méthodologique sur l'adaptation de l'enseignement/apprentissage des langues à ce nouveau public, on risque de ne pas tirer parti de la richesse de cette nouvelle situation ; et ce d'autant plus que les élèves, exposés à plusieurs langues simultanément, laissent affleurer çà et là des réflexions comparatives.

A partir de ce constat, quelles pistes didactiques ?

Nous voudrions ici faire quelques suggestions globales ou ponctuelles dont la finalité est de développer des approches communes aux différents intervenants, briser des barrières induites par des différences de statuts où chacun reste isolé, poser quelques jalons pour une didactique qui intégrerait l'enseignement/apprentissage des langues à la vie de la classe.

Les exemples que nous proposons, porteront de préférence sur l'écrit puisque c'est le domaine que nous avons choisi de privilégier.

4.1 Développer la notion de projet

Il s'agit de développer la notion de projets inter-langues afin de privilégier des activités globales où LM et LE seront en relation : élaboration de spectacles, expositions où les différentes langues seront mises en contact, par exemple :

- saynètes se déroulant dans un office de tourisme dans lequel plusieurs touristes de différentes nationalités viennent demander des renseignements, les différents dialogues étant écrits avec les intervenants en langue et l'instituteur étant le fédérateur de ces activités ;
- élaboration d'une affiche publicitaire à l'intention de touristes allemands, anglais ou espagnols. Utilisation de dépliants publicitaires en LM qui devront être adaptés en LE : élaboration des textes d'accompagnement des illustrations, slogans : «*Argelès ... le soleil, la mer et la montagne vous attendent...*» qui permettront de travailler non seulement sur le linguistique mais devront intégrer l'aspect culturel. Si le soleil sera un critère pour attirer des Allemands dans le sud de la France, ce ne sera probablement pas le cas pour un Espagnol...

- sans oublier les classiques possibilités de correspondance qui ne sont pas pratiquées : demande de documentation dans les pays, correspondance inter-scolaire...

4.2 Développer la pédagogie de la perception et de la mise en relation

A l'intérieur de ces projets, il s'agit de développer les activités de perception et de mise en relation. Nous savons que l'activité de différenciation a été signalée par les psychologues comme fondamentale dans l'élaboration des savoirs (BARTH, 1987) ; une activité aussi commune et banale que la copie de la date peut faire l'objet de comparaisons fructueuses : travailler sur des calendriers des agendas de divers pays permet de noter que, sur les calendriers américains, la semaine commence le dimanche, que l'ordre des informations peut varier (année, mois, jour ; présence d'une préposition en espagnol ; graphie différente du 7 qui ne comporte pas de tiret transversal...).

- Montrer les points de connexion qui existent entre les différentes langues, les phénomènes d'emprunts liés aux conditions historiques techniques ou culturelles, pour faire prendre conscience de l'évolution des langues. Signalons à ce sujet un livre qui met l'accent sur les emprunts de mots étrangers dans la langue française : *L'amiral des mots* de Pierre Aroaneau (éd. Skyros) qui présente un conte dont les mots d'origine étrangère sont surlignés de couleurs différentes, facilitant ainsi ce travail de réflexion.
- Montrer des phénomènes de concaténation communs aux différentes langues dans la structuration du lexique (*volkswagen* : voiture du peuple, *vinai-gre...*)
- La démarche de tri de textes, devenue familière aux apprenants en LM, où le critère de classement serait le groupement en fonction de la langue. Sans se limiter d'ailleurs aux langues qui doivent faire l'objet d'apprentissage (intérêt de travailler sur des écritures telles que l'arabe, le russe, le chinois...). Tris de textes généraux pouvant s'affiner par la suite par le repérage de types textuels par exemple à partir de «unes» de journaux faire repérer les journaux d'informations générales, les journaux sportifs, ceux consacrés aux petites annonces et ce toujours en mettant en présence plusieurs langues... ; dans ce domaine les possibilités sont infinies. En bref, il s'agit de développer les activités dans lesquelles les apprenants élaborent des hypothèses qui non seulement prennent en compte leurs connaissances en LM, mais vont permettre leur restructuration.

Il a probablement été courageux de la part des instances gouvernementales de lancer une opération dont la mise en oeuvre, particulièrement compliquée à gérer du point de vue administratif, mettait en présence des personnels de statuts différents et ne relevant pas de la même hiérarchie. Sans aucun doute, l'un des éléments positif de cette «expérimentation» aura été de mettre en relation des enseignants du premier et du second degré. Cependant, l'introduction des LVE à l'école primaire ne peut se fonder seulement sur l'enthousiasme d'enseignants volontaires pour lesquels on ferait l'impasse d'une formation spécifique. Une formation continue regroupant tous les intervenants concernés (primaire et secondaire) devrait éviter un dangereux

cloisonnement disciplinaire ; de même, une réflexion et une explicitation des programmes et des contenus d'enseignement nous semblent des conditions indispensables pour que l'introduction des LVE à l'école primaire puisse répondre aux attentes dont elle fait l'objet.

NOTES

- 1 Je voudrais tout d'abord remercier vivement les enseignants qui ont accepté de participer à cette enquête et exprimer toute ma gratitude à Michel Duponchel pour sa collaboration à cet article.
- 2 (Re)créatrice parce qu'une langue étrangère ne peut guère s'inventer : si les élèves sont capables de retrouver les dialogues, c'est que les structures mises en oeuvre ont déjà été introduites ailleurs ; il s'agit donc de structures déjà connues (les différents personnages se présentent mutuellement) ; on est proche ici d'une activité de réemploi ou de réinvestissement actif des connaissances.
- 3 Il est sans doute surprenant dans un département frontalier avec l'Espagne de ne pas trouver davantage d'enseignants du primaire disponibles pour l'enseignement de cette langue.
- 4 Voici comment Jean Favard définit ces deux concepts :
«- L'une qualifiée d'« apprentissage » à dominante essentiellement linguistique dont les caractéristiques sont : enseignement dispensé par du personnel qualifié, cursus ininterrompu dans la langue étudiée, la définition d'objectifs précis, essentiellement de nature linguistique à atteindre en fin de cursus.
- L'autre qualifiée de « sensibilisation » est une stratégie d'éveil, qui met l'accent sur des objectifs éducatifs généraux d'ordre comportemental, culturel, cognitif (éveil de la conscience linguistique, « awareness of language », travail dans la langue mais aussi repérages sur la langue) se réclame d'une approche globale et entend profiter aux autres apprentissages de l'école. (...) Ces modules de « sensibilisation » prévoient l'exposition à plusieurs langues. »
- 5 Voir un exemple de correspondance entre des Mexicains et des élèves de la banlieue Nord de Paris sur le thème du marché et de la nourriture dans P. Pottier et P. Communeau, (1988).
- 6 Signalons que les enseignants d'allemand se trouvent particulièrement mal représentés ici car sur les trois questionnaires recueillis dans cette discipline, une réponse était contradictoire et les autres n'utilisent pas de DA. Nous avons vu cependant dans une observation de classe une enseignante conduire des activités d'apprentissage des nombres à partir d'une chanson.
- 7 Outre la contradiction de départ, il faut noter que dans les questionnaires des cinq enseignants exclus de l'analyse des informations relatives aux DA, aucune des rubriques les concernant n'a été remplie ; il semble donc légitime de penser que ces enseignants ne les utilisent pas.
- 8 La date tardive de notre second passage, en fin de l'année scolaire, a fait qu'il ne nous a pas été possible de recueillir des cahiers de toutes les classes (voyages de fin d'année, rangement du matériel...). Ainsi du matériel a été prélevé dans 9 classes sur les 17 concernées par l'enquête. Nous avons pris la précaution de prendre les cahiers de plusieurs élèves dans chaque classe.
- 9 « Le développement des exercices scolaires, militaires et religieux, en particulier au XVIIIème siècle en Europe, s'expliquerait par le fait qu'ils sont une technique au moyen de laquelle un pouvoir centralisé s'efforce de discipliner enfants et adultes en les assujettissant à un ordre spatial et temporel normalisant », H. Besse et R. Porquier.
- 10 H. Besse, op. cit.
- 11 Au sujet de la diversité et de l'importance de ce type d'activité voir Verdelhan, (1982).

BIBLIOGRAPHIE

- BARTH, B.M., (1987) : *L'apprentissage de l'abstraction*, Editions Retz, 1987.
- BESSE, H., PORQUIER, R., (1985) : *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Crédit/Hatier/Didier, 1991.
- COSTE, D., (1977) : «L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°28, 1977, pp. 85-103.
- DUPONCHEL, M., RIGAUD, R., (1989) : *Le récit et l'évaluation formative au CM2*, CRDP de Bordeaux.
- FAVARD, J. (1993, à paraître) : «Les langues étrangères à l'école primaire : la problématique française» lors du colloque TRIANGLE XI, (British Council/Goethe Institute/Credif), 31 janvier - 1er février 1992. Actes du colloque.
- FJALKOW, J., LIVA, A., (1987) : «La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant», Communication présentée à la 5ème Conférence Européenne sur la Lecture, Salamanca, 1987.
- GIRARD, D. (1980) : «Bilan didactique qualitatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère (1960-1980)», *Les langues vivantes à l'école primaire*, Actes du colloque, juin 90, INRP, Département «Didactiques des disciplines».
- MOIRAND, S., (1979) : *Situations d'écrit*, Clé International.
- POBBIATI, A., (1988) : «Itinéraire sur plusieurs classes», *Refllet* n° 25, pp. 18-23.
- POTTIER, P., COMMUNEAU, P., (1988) : «5-12 ans, l'éveil à une langue étrangère», *Le Français dans le Monde*, n° 215, mars 1988.
- VERDELHAN, M., (1982) : «L'exercice à trous», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 48, oct-déc, 1982.

L'OCCITAN AU SERVICE DES APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES AU CYCLE 2 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Agnès LOBIER - Sylvette FABRE
Équipe INRP de Nîmes
Groupe Résolution de Problèmes en Français

Résumé : Cet article rend compte d'une expérience menée à l'école primaire en 89-90-91 au cycle 2. La langue régionale y était le pivot d'un projet d'enseignement autour duquel s'articulaient les apprentissages linguistiques. Il explique pourquoi une langue secondaire a été introduite dès le cycle 2 et pourquoi la langue régionale a été choisie. Il définit à partir de quelle conception du bilinguisme les objectifs ont été fixés et la méthodologie adoptée :

- contextualiser la langue pour une action sur les représentations sociolinguistiques,
- décontextualiser la langue pour une action sur les capacités cognitives.

Enfin, il essaie de cerner les types de savoirs construits au plan expérientiel, opératoire, conceptuel.

Entre 1989 et 1991, un groupe d'enfants de l'école annexe de la Tour Magne à Nîmes a effectué son cycle 2 en participant à une expérience dont le but était l'apprentissage d'une langue seconde. La langue choisie était l'occitan.

1. CHOIX PRÉALABLES

Le débat sur l'âge le plus favorable à l'apprentissage d'une langue seconde a fait longtemps couler beaucoup d'encre, les données en sont résumées notamment chez R. TITONE (TITONE-1972, pp. 73 et 59) et c'est justement le créneau du cycle 2 qui semble emporter l'assentiment de la majorité des chercheurs. *«Les années qui vont de la 4ème à la 8ème sont considérées comme particulièrement favorables.»*

En effet, l'enfant conserve à cet âge une «plasticité» neurophysiologique importante qui entraîne une capacité d'assimilation linguistique particulièrement vive. L'acquisition de la langue maternelle se stabilise vers 4/5 ans. L'essentiel de ses structures est en place, et c'est elle qui va pouvoir servir d'appui à l'acquisition d'une langue seconde. Cette mise en place ne se fera pas, comme celle de la langue maternelle, «à partir de rien», et par la découverte progressive de ce que c'est qu'une langue, mais en référence constante, sinon consciente à la langue maternelle – ce qui ne peut que susciter l'apparition d'activités méta-langagières, qui nous intéressaient particulièrement.

Par ailleurs, cette tranche d'âge est dans nos sociétés celle de l'entrée dans l'écrit, dont l'exploration progressive va entraîner l'affinement de la conscience linguistique, la mise en place de cette «clarté cognitive» dont DOWNING et

FJALKOW (1984) démontrent l'importance centrale dans la structuration des activités de lecture/écriture. Le développement des habiletés linguistiques qu'elle entraîne est particulièrement favorable, également, au transfert des capacités linguistiques de l'enfant d'une langue sur l'autre, et donc à la mise en place de l'apprentissage d'une langue seconde.

Reste que la plupart des choix effectués dans ces contextes sont ceux d'une des langues internationalement importantes, alors que nous avons fait celui d'une langue régionale. Sur ce point encore, des arguments sérieux nous semblent justifier cette option.

Tout d'abord, le profit à attendre d'une initiation précoce à une langue seconde, lorsqu'il ne s'agit pas d'écoles totalement bilingues, est moins l'apprentissage performant que la mise en place d'un certain nombre d'aptitudes et de capacités qui pourront être réinvesties plus tard dans l'apprentissage de n'importe quelle autre langue. Ce développement de la «plasticité verbale» (TITONE-1972-p. 109) tant au plan phonologique qu'aux plans syntaxique et sémantique, dépend fondamentalement de l'entrée dans une langue seconde, quelle qu'elle soit.

D'autre part, il a été dit aussi que «la difficulté pour apprendre deux langues est en rapport avec le degré de divergence entre les deux langues considérées» (TITONE 1972-p. 121). De ce point de vue, il est bien certain que l'occitan, surtout l'occitan contemporain, souvent pénétré de structures lexicales et syntaxiques empruntées au français, est non seulement beaucoup plus proche de la langue des petits Nîmois que l'anglais ou l'allemand, mais que c'est la langue la plus proche qu'ils puissent rencontrer. Cet «enracinement socio-affectif et socioculturel» dont parle E. CHARMEUX (Colloque Langue et régions en Europe -1990-p. 68) permet d'éviter des blocages psychologiques. La langue régionale devient ainsi ce qui rattache l'enfant à son vécu en même temps que ce qui lui permet un ancrage dans la réalité pour accéder à l'univers formel des langues.

2. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

L'enseignement de la langue régionale en tant que langue 2, précède celui d'une langue étrangère, ne rendant que plus aisé l'apprentissage de cette langue 3, quelle qu'elle soit. C'est bien dans cette optique que se place le projet d'établissement «*Pour un bilinguisme précoce par l'apprentissage de la langue régionale*» auquel nous ferons référence ici. Les élèves abordaient en effet la langue régionale depuis la maternelle jusqu'à l'âge de huit ans, puis commençaient l'apprentissage de l'allemand à partir de neuf ans. Avoir construit le projet autour de la langue régionale ne signifie pas que son apprentissage entre en conflit avec celui des langues étrangères. C'est au contraire en termes de complémentarité qu'il faut concevoir ces deux enseignements.

Mais il est bien évident que l'élaboration d'un tel projet repose sur un certain nombre de présupposés qui déterminent des choix. C'est pourquoi il est nécessaire d'explicitier ces présupposés avant d'en venir à la démarche.

2.1. Le bilinguisme comme éducation à la différence

Depuis SAPIR et WHORF (51), il est admis que la langue conditionne notre découpage du réel, et qu'elle n'est pas un ensemble d'étiquettes plaquées sur une réalité identique pour tous. Apprendre une langue 2, c'est donc donner aux mots une charge affective forte et profonde correspondant à une expérience personnelle. C'est ainsi modifier l'image même de la notion de langue vécue jusque-là par l'enfant. La langue n'est plus considérée comme une taxinomie, un catalogue de mots qui trouvent leurs équivalents dans d'autres langues, mais elle renvoie à une adéquation entre parole et sensation. Nous en voulons pour preuve le refus d'une enfant de traduire le mot occitan «*rusca*» par le mot français «*écorce*» et qui s'écriait «*Ah non, l'écorce, c'est pas pareil !*» ; ou bien la remarque faite par un autre qui expliquait «*Alors là tu vois, palun (marais), ça existe pas en français.*»

En mettant ainsi en relation des points de convergence et de divergence, l'enfant comprend très vite que chacun a son vécu de la langue et que le référent varie d'individu à individu, et d'une langue à l'autre. C'est indirectement la tolérance et le droit à la différence que l'enfant saisit. Être bilingue, ce n'est pas être deux fois monolingue et avoir à sa disposition deux nomenclatures de mots ou de structures. C'est bel et bien sortir de sa propre langue pour entrer dans celle de l'autre et avoir ainsi une disponibilité générale d'ouverture. C'est accepter que l'autre soit différent et faire un effort pour le comprendre. Là justement n'est pas un des moindres enjeux de cette expérience.

2.2. Le bilinguisme et la structuration cognitive

Les enfants auxquels nous nous sommes adressés ne sont pas au départ des sujets bilingues. À une seule exception près, il s'agissait de parfaits monolingues francophones qui rencontraient une seconde langue. Quel intérêt y a-t-il donc, sur le plan cognitif, à les rendre bilingues ?

On tend à l'heure actuelle à distinguer deux types de bilinguisme, en fonction du statut social occupé par la langue 2 : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif.

Le **bilinguisme additif** implique que les deux langues aient un statut social identique, c'est-à-dire valorisé dans les deux cas.

Les expériences menées par les Canadiens : Lambert (1983) puis Hammers et Blanc (1988) tendent à montrer que les enfants bénéficiant d'un bilinguisme additif présentent : «*une plus grande capacité d'abstraction, une meilleure perception d'indices conceptuels, et d'une plus grande utilisation de la pensée divergente. L'additivité a trait au développement des capacités métalinguistiques de la flexibilité cognitive*» (HAMMERS, 1988-p. 92). En d'autres termes, l'enfant bilingue est amené à développer une réflexion plus fine sur ce qu'est la langue. En particulier, on peut constater :

- une entrée plus précoce dans l'arbitraire du signe ;
- une appropriation plus rapide du système syntaxique avec très tôt la conscience de mots fonctionnels, grammaticaux, présents à côté de mots pleins, appartenant eux, au domaine du vocabulaire ;

- un accroissement de la conscience des propriétés symboliques du langage ;
- une facilité à gérer les données de type abstrait de façon générale.

Ce bilinguisme précoce présente donc des avantages incontestables sur le plan du développement cognitif, dans chacune des deux langues.

Dans le cas du **bilinguisme soustractif**, les deux langues n'ont pas le même statut social. La langue 1, initialement apprise, est dévalorisée par rapport à la langue 2 qui doit être acquise. C'est le cas, fréquent, dans nos classes, des enfants migrants.

Les travaux effectués par les Suédois Kutnabb-Kangas et Tou ko maa (1976) montrent que l'acquisition de la langue 2 se fait au détriment de la langue 1 et que cela aboutit en fin de compte à une mauvaise maîtrise des deux langues. Les Suédois parlent alors de «sémilinguisme», concept qui a donné naissance à de nombreuses enquêtes qui ont toutes confirmé ce fonctionnement. Cette situation qui fut certainement celle des écoliers occitanophones entre les deux guerres mondiales, n'est plus aussi poussée lorsqu'on aborde les langues régionales en France.

En fait, on le voit, aucune des deux situations décrites ne correspond vraiment aux conditions de l'expérience menée. En effet, dans le cas de l'apprentissage d'une langue régionale, la langue 2 acquise est une langue minorée, alors que la langue 1 possédée par les enfants est, elle, socialement valorisée.

Nous émettions donc l'hypothèse que le bilinguisme régional précoce pouvait être :

- un moyen d'action sur les représentations linguistiques des enfants et donc facilitateur d'apprentissage dans le domaine du langage, en permettant en particulier le développement d'activités métalangagières. Nous nous référons ainsi à la notion de bilinguisme additif ;
- un moyen d'action sur les représentations sociolinguistiques des enfants et donc sur l'idée même de statut des langues dans les sociétés et de la langue en général. Nous nous référons alors à l'idée d'éducation à la différence, mais nous voulions aussi faire percevoir aux enfants qu'il existe un fonctionnement de la langue, en dehors de toute valeur sociale.

Cette double hypothèse impliquait un certain nombre de choix méthodologiques que nous allons expliciter maintenant.

3. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

Avant de définir les axes méthodologiques correspondant à la double hypothèse émise, il est nécessaire de préciser un choix pédagogique sans lequel la méthodologie adoptée n'aurait pu pleinement se développer et porter ses fruits. C'est celui de la mise en place d'un projet d'envergure, s'étalant sur trois ans et jouant sur l'interdisciplinarité. En voici les moments forts :

1989-1990

- Classe transplantée en occitan : une semaine à Mende, Lozère.
- Classe transplantée de douze jours en Val d'Aran, vallée occitanophone de la Catalogne espagnole, où l'occitan est langue officielle.

1990-1991

- Classe transplantée en occitan : une semaine en Camargue
- Classe transplantée de dix jours en Val Varaita, vallée occitanophone du Piémont italien.

1990-1991

- Classe transplantée en occitan : une semaine à Ste Afrique, en Aveyron.
- Classe transplantée de dix jours à Vienne en Autriche pour un contact avec la langue³ et la rencontre de locuteurs occitanophones à l'Institut Romanique.

Ce projet, rebondissant d'activité en activité et d'année en année, justifie l'apprentissage aux yeux de l'apprenant qui accepte d'acquérir des outils, de faire des essais linguistiques et de réfléchir sur la langue. Il assure à l'apprentissage une dimension temporelle qui donne à l'enfant le temps de l'appropriation. Il permet à l'enseignement de prendre le caractère interdisciplinaire qui lui donne toute sa cohérence et à l'enfant de retrouver les mêmes concepts sous des éclairages différents, sans aucune lassitude, dans le cadre de nouvelles expérimentations. Il permet enfin, car ne l'oublions pas la langue 2 est ici une langue minorée, de donner à la langue des lieux d'utilisation. Sans ces lieux, l'apprentissage n'aurait pu se faire, les emplois sociaux de cette langue 2 étant cachés et/ou niés.

Seul le projet pédagogique permettait de faire de la langue 2, à la fois une langue enseignante et une langue enseignée au même titre que la langue 1. Seul le projet pédagogique permettait d'agir selon deux axes méthodologiques complémentaires, celui de la contextualisation et celui de la décontextualisation de la langue en général.

3.1. Contextualiser la langue

L'objectif est triple et s'appuie sur trois constatations :

- **Une langue ne s'apprend que quand elle s'utilise.**

Il était nécessaire de trouver des situations où la langue apprise serait langue de communication. L'action devenait un des modes d'appropriation de la langue 2 qui servait donc de langue enseignante en histoire, géographie, sciences, arts plastiques et éducation physique. Les explications étaient données en occitan et les productions écrites se faisaient elles aussi en occitan, en particulier dans le cadre d'une correspondance scolaire avec une classe du Val d'Aran. Cette utilisation de la langue 2 comme langue enseignante est certainement l'une des différences fondamentales avec la pédagogie des langues étrangères à laquelle nous ferons par ailleurs des emprunts.

- **Une langue n'existe que si elle est parlée par des acteurs sociaux.**

Ceci est particulièrement important dans le cas d'une langue minorisée. C'est pourquoi il était nécessaire de donner aux enfants l'occasion de rencontrer des locuteurs de toutes sortes utilisant l'occitan dans toutes les circonstances. Au cours des différentes phases du projet, les enfants ont pu dialoguer avec des locuteurs jeunes ou vieux, venant d'un milieu urbain ou rural, issus de toutes les classes sociales : agriculteurs, éleveurs, mais aussi, commerçants, ouvriers, facteur, dentiste, directeur d'usine, journalistes, écrivains, musiciens, élus et enseignants bien sûr, depuis la Maternelle jusqu'à l'Université. Tous ont employé la langue occitane pendant l'échange, les enfants faisant eux-mêmes l'effort de l'utiliser à ce moment

là. Ainsi, la langue régionale, tout comme les autres langues, pouvait servir à tous et à n'importe quel moment, à tout dire et à tout faire.

- **Une langue n'existe qu'en relation avec une culture.**

La dimension à la fois locale et européenne du projet permettait de retrouver, au-delà des frontières étatiques, la même communauté, fonctionnant selon les mêmes traditions. Les églises romanes, les chansons, danses ou contes traditionnels, les fêtes taurines ou champêtres, constituaient autant de points de repère dans un patrimoine qui ne se repliait pas sur lui-même, mais s'étendait à tout un espace, sans cesser pour autant d'être sécurisant. À l'aire linguistique correspondait une aire de vie culturelle. Cette dimension paraît incontournable lorsque l'on enseigne une langue régionale. Faire l'impasse sur ce point, c'est entériner une situation diglossique et rendre quasiment impossibles tout bilinguisme et toute action sur la langue elle-même en tant que fonctionnement linguistique.

3.2. Décontextualiser la langue

C'est la langue en tant qu'objet d'étude qui va nous intéresser maintenant. Il s'agit cette fois d'autonomiser le linguistique par rapport au culturel. L'objectif est double.

Il s'agit tout d'abord de développer la flexibilité cognitive à partir de situations de réflexion sur les deux langues.

La réalisation de cet objectif implique qu'on mette en place des situations où la langue devient objet d'analyse. La réflexion porte sur le fonctionnement des langues que l'on est en train d'apprendre selon le principe de l'analyse contrastive des systèmes. Une langue est alors au service de l'autre et inversement, car l'on vise des connaissances dans les deux systèmes et non pas dans un seul.

En ce sens, l'interlangue est particulièrement intéressante à observer et à exploiter. Système bancal et instable, strictement individuel, l'apprenant le met au point au moment de la communication, s'appuyant pour cela sur sa connaissance implicite des deux systèmes.

Cela apparaît par exemple, comme nous avons pu le noter assez souvent avec :

- les emprunts faits au vocabulaire français affublés de l'habillage phonologique occitan (*mezu*) (*kreju*) (*tablu*) (*gatu*) pour (*ustaf*) (*gredu*) (*tablew*) (*pastisu*) – *maison*, *crayon*, *tableau*, *gâteau* –
- les calques syntaxiques comme « *a pres mon mantel* » au lieu de « *me prenguet lo mantel* » ; « *ai mal a mon pe* » au lieu de « *lo pe me dol* ».

Ce sont tous ces mélanges qui révèlent que l'apprenant ne distingue pas encore bien les deux langues. Or l'objectif sera justement la différenciation des deux systèmes, et la prise de conscience des deux langues nettement séparées dans leur organisation. La mise à distance par la verbalisation devient alors capitale. Le propos se centre sur les caractéristiques formelles des langues et non plus sur la parole. Les activités cognitives d'analyse permettent ainsi l'organisation des représentations et la mise en place d'un savoir linguistique indépendant et autonome.

Il semble bien que le fait de mener de telles activités en s'appuyant sur deux langues, accélère et systématise les capacités métalinguistiques des enfants, favorisant ainsi la perception de la langue comme objet formel, pour aboutir à une

meilleure conscience linguistique en général. Les deux systèmes étant nettement distingués, autonomisés, la performance et la capacité métalinguistique augmentent dans les deux langues.

Secondairement, on vise à faciliter les acquisitions en langue 2.

L'un des objectifs était, bien sûr, que des acquisitions suffisantes soient faites en langue 2, de façon à pouvoir affronter des situations de communication réelles. Pour cela, des activités systématiques d'apprentissage de l'occitan ont été organisées, en s'inspirant des méthodes communicatives employées en langue étrangère. Même si ces activités prenaient appui sur le contexte dans leur préparation et dans leur prolongement, elles ont toujours comporté une phase décontextualisée où conjugaison, structures, etc. ont été systématiquement travaillées selon le principe de l'exercice structural. La langue occitane était alors bien perçue comme une langue 2 que l'on est en train d'apprendre au même titre que la langue 1, mais cela était accepté justement parce qu'elle était aussi perçue comme système autonome.

L'ensemble de ces activités décontextualisées exploitait donc le principe de la comparaison spontanée de celui que Chomsky (1969) appelle le «native-like-speaker», c'est-à-dire le sujet bilingue par excellence. Mais ici, la comparaison n'a rien de spontané. Elle est provoquée, verbalisée et approfondie de façon à développer chez l'enfant la capacité à avoir conscience de ce qu'il apprend et de ce qu'il pratique. L'ensemble se voulait porteur d'organisation cognitive des représentations linguistiques. Il visait la construction en autonomie de systèmes formels.

3.3. Planification de l'enseignement et recueil des données

Cette expérience a été conçue comme une «recherche participante» dans le cadre des recherches du groupe INRP «Résolutions de Problèmes en Français» (Ducancel, 1989). Son originalité nous semblait être d'essayer de cerner un phénomène sur la «longue durée» d'un cycle. Il fallait donc essentiellement assurer un suivi de l'observation du groupe d'enfants par l'enregistrement vidéo, aussi régulier que possible, de séquences conçues par l'équipe de manière à pouvoir cerner l'évolution :

- des acquisitions en langue 2 (assimilation du lexique, de la syntaxe ; capacité à prendre la parole, à répondre dans la langue, etc.),
- de la construction des apprentissages linguistiques en général (comment l'enfant construit sa propre représentation de sa langue maternelle et des langues en général, à partir de l'apprentissage de deux langues).

Pour ce faire, l'équipe déterminait, à chaque étape, la séquence qui lui semblait permettre de cerner le mieux la mise en place d'un certain nombre de savoirs : par exemple, dialoguer, réinvestir lexique et syntaxe (4.2.), conjuguer, comparer l'emploi du pronom sujet dans deux langues différentes (4.3.).

Chaque séquence était donc centrée sur un objectif notionnel et définissait des objectifs opérationnels pour les élèves. Elle était ensuite décryptée et étudiée à loisir afin d'évaluer les performances des enfants par rapport aux objectifs. [Voir annexe]

Sur la durée du cycle 2, ces diverses prises de repères devaient permettre de suivre l'évolution des apprentissages.

À ce dispositif s'ajoutait la consigne de relevé «sauvage» de toute prise de parole ou de tout comportement témoignant de la réflexion des enfants sur l'expérience en cours. (Voir la fin de 4.3.)

4.1. Savoirs expérientiels

Les savoirs expérientiels (Roman, 1987) sont difficilement mesurables, mais ils sont notables dans bien des comportements. Entre 1989 et 1991, les enfants sont passés d'un bilinguisme passif à un bilinguisme actif, avec prise de parole en langue 1 ou 2, en fonction de la situation de communication. On peut résumer cette progression en trois étapes :

- **1ère étape.** C'est celle du **bilinguisme passif**. Les enfants comprennent la langue 2 et donnent des signes tangibles de leur compréhension, mais ils ne prennent pas la parole en occitan. C'est le cas en particulier dans les situations d'éducation physique, où l'occitan est langue enseignante. Les enfants réagissaient correctement au message, exécutaient des consignes, mais ne verbalisaient qu'en français.

Ceci correspond bien évidemment à une période où le bagage linguistique en langue 2 est insuffisant. Il est incontestable en effet, que quelle que soit la langue apprise, les capacités de compréhension sont toujours supérieures et antérieures aux capacités de production. Mais cette étape correspond aussi à une phase où l'enfant n'est pas encore sorti de lui-même, de sa propre langue et n'a pas reconnu à l'autre toute son importance dans la communication.

- **2ème étape.** Peu à peu, les enfants ont intégré quelques mots d'occitan à leurs réponses. Bien sûr, les langues étaient mêlées, bien sûr les productions en occitan n'étaient pas toujours correctes. Il est bien évident que les outils linguistiques étaient encore insuffisants en langue 2. Pourtant, on pouvait noter une évolution fort intéressante du point de vue des savoirs expérientiels. Prenons quelques exemples dans le vécu quotidien. Aux heures d'entrée et de sortie, la maîtresse s'adressait aux enfants en occitan, ce qui a donné lieu, entre autres, aux deux dialogues suivants :

M : *Adieu Peire. Vas plan aqueste matin ?*

P : *Oc, vas plan.*

M : *As ben dormit a ton ostal ?*

P : *Oc : euh... as dormit, euh... as dormit, a l'ostal, euh... as dormit a l'ostal de mamet.*

M : *Alara, as plan manjat ?*

C : *Oc, ai ben manjat.*

M : *Era bon ?*

C : *Oc, força bon, hum ...*

M : *De que i aviá ?*

C : *Euh... Pose-moi des questions, je te le dirai.*

Dans le premier dialogue, les réponses sont incorrectes du point de vue morphologique (pas de changement de personne). Mais, les différentes hésitations marquées par les *euh...* prouvent bien que l'enfant réfléchit et qu'il cherche dans la question les éléments de sa réponse. De même, dans le second échange, la petite fille a bien compris que si la maîtresse énumérait des noms de plats, elle pourrait

trouver dans l'expression de l'autre les éléments nécessaires à une réponse qu'elle était dans l'immédiat incapable de construire toute seule.

- **3ème étape.** Au fur et à mesure des progrès dans l'acquisition des outils de la langue 2, **les enfants ont de plus en plus souvent pris la parole en occitan.** Ils sont manifestement passés à un **bilinguisme actif**, non pas dans le sens d'une maîtrise égale des deux langues, mais dans le sens de prendre la parole dans une autre langue que la sienne. Pour eux désormais, le choix de la langue de communication est lié à la situation en elle-même. Ils l'ont du reste énoncé assez clairement en établissant entre eux une sorte de règle de fonctionnement : « *s'il parle en occitan, je parle en occitan ; s'il parle en français, je parle en français* », le «il» renvoyant alors bien entendu à l'interlocuteur rencontré. Les enfants accédaient ainsi à un savoir **expérientiel capital** : celui de la place et du rôle de l'autre dans la communication. Ils prouvaient qu'ils avaient assimilé le principe même du bilinguisme qui repose sur la communication exolingue.

4.2. Savoirs opératoires

Au début du C.P., en octobre 89, la maîtresse propose aux enfants l'écoute, puis l'appropriation, selon la technique «des actes de parole» de brefs dialogues référant à des scènes de la vie quotidienne des enfants – ici la visite du boulanger chez qui l'on va acheter, près de l'école, brioches et bonbons.

Un dialogue de base est présenté, qui sera susceptible de variantes multiples selon le schéma suivant :

Adieusiàtz Bonjour	}	dòna / madame
		sénher / Monsieur

Adieu au revoir	}	droleta / fillette
		drolet / mon garçon

De qué vòles ?
Que désires-tu ?

Vòli un pan e je veux un pain	}	una còca /	}	al sucre / au sucre
		un gâteau		al bure / au beurre
		un glacet /		a la crema / à la crème
		une glace		
		una entrelesca /		
		un sandwich		
de bonbonalha /				
des bonbons				

etc...

Les enfants doivent mettre en œuvre ce dialogue en le jouant et en l'adaptant à l'interlocuteur (fille ou garçon)... et à leurs choix gastronomiques !

L'étude de l'enregistrement (et sa comparaison avec d'autres séquences) permet de faire un certain nombre de remarques.

Comme dans l'apprentissage de la langue maternelle, les enfants présentent rapidement une compétence linguistique bien supérieure à leurs performances : alors que la mise en place du dialogue demandera plusieurs séances de pratique, sa compréhension est manifeste dès les premières auditions, notamment par les mimiques de gourmandise à l'énumération des gâteaux et autres friandises.

Mais cette compétence peut être exprimée autrement que par le recours à la communication non verbale : certains enfants en effet répondent aux questions de la maîtresse (toujours posées en occitan, pas un mot de français n'étant prononcé par elle au cours des séances) par une traduction, ou une reformulation en français : «*elle doit aller acheter du pain et une coque*»... Du même coup, ils manifestent la confrontation mentale qu'ils font du message dans chacune des langues avec lesquelles on communique dans la classe : le français apparaît chaque fois que l'enfant n'arrive pas à communiquer dans la langue seconde, comme un relais.

Toute la séquence témoigne de l'effort des enfants, tâtonnant pour intégrer les structures d'une langue «*autre*» par l'activité langagière :

- «*Adieusiatz*» [adiúsjas] pose problème à deux ou trois d'entre eux par la succession de la diphtongue accentuée [iú] et de la semi-consonne [j], schéma phonique qui ne se retrouve jamais en français et dont la reproduction nécessite une bonne écoute et une souplesse articulatoire qui tiennent en échec bien des adultes.
- Le vocabulaire de la séquence, proche du français, est assez rapidement assimilé mais la forme orale pâtit des interférences entre les deux langues.
(*byre*) est prononcé (*børe*)
(*entrelɛsko*) est prononcé (*ãtreleska*)
(*pastissu*) est formulé (*gatu*) = (gâteau)

Le contact des deux langues est alors manifesté à deux niveaux :

- confusion sur le plan phonétique,
- projection sur le plan sémantique.

Il témoigne en fait du travail d'appropriation de la langue 2 qui va aboutir plus tard à la distinction des deux systèmes.

- L'appropriation des structures linguistiques est encore laborieuse : les variations proposées par la situation ne sont intégrées que sous la forme la plus simple, l'accumulation :
ex. : la formule «*vòli un pan e una còca*» devient «*vòli un pan e una còca e un glacet e de bonbonalha*»

Mais jamais l'ordre des répliques n'est changé, ni la structure syntaxique proposée – par exemple en intégrant des structures empruntées à d'autres dialogues.

L'exploration tâtonnée de la langue seconde est donc encore limitée, mais déjà elle fait fonctionner des structures totalement différentes de celles de la langue maternelle sans aucune confusion :

ex. : *de qué vòles ? vòli de pan*
que veux-tu ? Je veux du pain

À ce stade, les enfants ont correctement mis en place des savoirs opératoires : la capacité d'accomplir, répéter, annuler des opérations linguistiques dans des contextes divers, et, pour eux, inédits. Par expérimentation des relations de similitude, de différence, par ajout, soustraction, substitution, ils font «fonctionner» la langue 2 en ne se contentant pas seulement de répéter (comme, par exemple, dans un exercice structural) mais en entrant dans le jeu d'un échange, et, déjà, en essayant de s'adapter au partenaire et aux «aléas» d'une conversation.

4.3. Savoirs conceptuels

L'entrée progressive dans une langue seconde relance pour l'enfant les tâtonnements langagiers qu'il a déjà expérimentés au cours de l'apprentissage de la langue maternelle, mais, pour employer la métaphore de l'apprentissage spiralaire de Bruner, à un autre niveau de la spirale : l'élève bénéficie des acquis de la première expérience pour mettre en place la seconde, il n'est plus au même stade de son développement cognitif, et il va pouvoir commencer à conceptualiser la mise en place progressive de son apprentissage. C'est cette conceptualisation, plus ou moins explicitement centrée sur la confrontation oppositive des deux langues mises en place, qui va favoriser la construction des représentations de chacune des langues en présence, mais aussi de ce qu'est une langue en général.

En février 91 (les mêmes enfants sont en C.E.), la maîtresse prévoit une séquence d'évaluation de la construction des apprentissages linguistiques, pour essayer de cerner comment l'enfant construit sa propre image de la langue grâce à l'apprentissage de deux langues. On va pointer justement la mise en évidence d'une spécificité de la langue 1 grâce à l'opposition avec la langue 2 : à savoir le rôle et l'emploi des pronoms personnels sujets nominaux en français, dans le fonctionnement structural de la phrase et dans leurs rapports avec le verbe. [Voir annexe]

Au cours d'une «phase d'approche», une feuille comportant des énoncés variés dans les deux langues est distribuée aux enfants en lecture silencieuse. On leur demandera ensuite de classer les phrases, et de verbaliser leurs critères de classement afin de voir s'ils sont capables de distinguer les deux langues, et quels sont leurs critères linguistiques de distinction.

Voici quelques extraits de cette séquence :

M : *Alexis, rappelle nous ce qu'on a trouvé à propos de ces deux phrases : «tu iras au ski ? oui j'irai» (écrites au tableau) «anaràs a l'eski ? òc, anarai»*

A : *«Anarai», c'est comme «j'irai» en français.*

M : *Oui, ça veut dire la même chose, mais est-ce que ça fonctionne de la même façon ?*

Guillaume : *Non ! euh... ça fonctionne pas avec «je».*

Pierre : *Ya «ai» pareil à la fin de «anarai» et «j'irai».*

- Alèxis : *Mais ça se prononce pas pareil !*
 Isa : *Et aussi le «r».*
 M : *Tu as tout a fait raison ! Pourquoi ? Ça se passe quand ?*
 E : *Au futur !*
 M : *Voilà ! Vous comprenez pourquoi il y a quelque chose de pareil, mais il y a quand même quelque chose qui a changé ?*
 Alèxis : *Oui, y a «tu», et y a pas «tu».*
 M : *Précise un peu...*
 A : *En occitan y a pas «tu», et il y est en français.*
 M : *Exactement ! Quelqu'un voit autre chose ?*
 Christelle : *En français y a «iras» et en occitan «anaràs»*
 M : *Et c'est quelque chose de particulier ?*
 E₁ : *Oui, oui !*
 E₁ : *Dedans, y a «R.» A. «S.» et c'est [ra] ou [ras].*
 E₂ : *Ça s'écrit pareil mais ça se prononce pas pareil.*
 M : *Je voudrais vous poser une autre question. Si tu regardes «anaràs a l'eski» combien tu trouves de mots, François ?*
 F : *Trois.*
 M : *Montre-les... tu les entoures...*
 F : *Ah non ! quatre ! y a l'accent... non, l'apostrophe.*
 M : *Oui, ce n'est pas attaché «l'eski».*
Et en français ? Voyons, Pierre ?
 P : *C'est pareil, quatre.*
 Florian : *C'est pareil, oui...*
 M : *Mais est-ce qu'on trouve les mêmes mots ?*
 Fl : *Presque... Presque.*
 M : *Et où est-ce qu'on ne trouve pas les mêmes mots ?*
 Es : *«Tu»... Ça y est pas en occitan.*
 M : *Oui, et là «vau a l'escòla»/«je vais à l'école».*
 Christelle : *Y a cinq mots, et quatre en occitan.*
 M : *Et là : «aqueste matin, tralalhi»/«ce matin je travaille».*
 E : *C'est drôle parce qu'en français, y a toujours un mot de plus qu'en occitan.*
 M : *Ah ? Et lequel ?*
 E : *Je... ou tu.*
 M : *Et c'est normal ?*
 E : *Oui, parce que c'est en occitan «tralalhi».*
 M : *Et «ce matin, je travaille», c'est pas normal ?*
 E : *Si, parce que c'est en français.*

Ces quelques échanges sont suffisants pour donner une idée de la richesse des observations des enfants sur les deux systèmes linguistiques, à l'oral comme à l'écrit, au point qu'ils débordent le travail prévu par la maîtresse (remarques sur les graphies et les prononciations des futurs).

La pertinence des remarques, l'aisance dont font preuve les enfants témoignent de la maturation survenue au cours de l'année écoulée. De l'expérimentation tâtonnante d'un système linguistique nouveau à la prise de conscience des différences de fonctionnement, le cheminement est bien celui de l'objectivation progressive

des deux langues et de leurs modes de fonctionnement respectifs. La conclusion des enfants, pour naïvement exprimée qu'elle soit, témoigne également de la netteté avec laquelle ils conçoivent que chaque langue a son système propre, et que les références doivent se faire en cohérence avec ce système : telle ou telle forme est « normale » *« parce que c'est en occitan/parce que c'est en français »*.

D'ailleurs les enfants ont explicitement recours à la métalangue : *« futur », « mot », « apostrophe », « accent »*. Ils manifestent ainsi l'émergence de savoirs conceptuels qui expriment des connaissances nées de la confrontation des deux langues en présence, et de la nécessité de verbaliser des conceptions qui commencent à s'ordonner plus clairement et se structurer par la réflexion, alors qu'elles étaient jusqu'alors expérientielles et plus ou moins implicites : c'est, par exemple, l'interaction occitan-français qui les amène à réfléchir sur les invariants de la terminaison du futur dans les deux langues.

Les situations d'enseignement ont toujours favorisé cette interaction, parce qu'elle ne se limitait pas à quelques « séquences » de classe, mais s'enracinait dans la pratique conjointe de deux langues dans des milieux et dans des lieux où elles sont effectivement parlées, ce qui était une incitation permanente à explorer leurs relations par l'observation et la mise en relation contrastive.

Ainsi au cours de leur année de C.P., les enfants ont fait, au mois de février (90) un séjour scolaire en Val d'Aran dans une localité dont la langue est l'occitan. Le « bain linguistique » fut complet, puisque même les écrits (contes, documents d'information, écrits sociaux) mis à leur disposition étaient en occitan. Non seulement les enfants n'en parurent pas gênés, mais la maîtresse constata avec surprise, au retour, un véritable « saut qualitatif » dans leurs performances de lecteurs en français. L'effet « seconde langue », ne serait-ce pas, dans ce cas, la découverte expérientielle de l'arbitraire des codes ? La prise de conscience plus claire de la notion de système, par la distance établie entre deux systèmes linguistiques, qui a permis aux enfants de mieux comprendre ce que c'était que lire, et écrire ? Il semble bien que dans ce cas, l'apport de la langue 2 a été de favoriser le développement de la « clarté cognitive » des enfants sur la langue 1.

Mais on peut aussi constater le phénomène inverse. Même si l'écrit occitan a été présent dans de multiples occasions, seule l'acquisition du code écrit a été visée. Or, à la fin du Cours Préparatoire, une bonne partie des enfants était également capable de lire en occitan et de comprendre. Nous avons pu constater ce phénomène à plusieurs reprises, en particulier dans des situations de vie hors de l'école. Ce fut le cas, par exemple, pour deux garçonnetts qui, au cours de la visite d'une exposition, sont parvenus à faire fonctionner un jeu électronique dont les instructions étaient entièrement rédigées en occitan.

Au C.E., les remarques formelles sur la langue occitane écrite sont devenues plus fines encore, témoin ce dialogue noté à la médiathèque entre deux enfants en train de choisir des livres :

Guillaume : *Tu vois, ça c'est un livre en occitan.*

Isa (qui est nouvelle dans la classe) : *Alors je peux pas le prendre, je pourrai pas le lire.*

Guillaume : *Si, moi j'y arrive. Tu veux voir ?* (Guillaume oralise alors une partie du texte, puis explique) : *« En occitan, O ça se dit (u), et U, ça se dit (y), et puis quand il y a les deux (ou), ça fait pas (u) comme en français, ça fait (ow). Il faut dire les deux ensemble. »*

Guillaume venait ainsi de décrire à sa camarade trois règles du code orthographique occitan, et de parfaitement bien définir dans un langage simplifié une des caractéristiques phonologiques de l'occitan par rapport au français, à savoir la présence de diphtongues.

Au fur et à mesure des apprentissages, cette attitude constructive de mise à distance est devenue coutumière et fréquente. Il y a ainsi réinvestissement des savoirs d'une système sur l'autre. L'enfant devient capable à la fois de distinguer des particularités linguistiques qui autonomisent les systèmes, et de construire des règles de fonctionnement plus générales que l'on retrouve d'une langue à l'autre. Ce qui paraît important donc, c'est qu'en multipliant ces situations de mise à distance par rapport à la parole, la clarté cognitive s'exerce dans les deux sens. Les langues agissent en interaction mutuelle. Ainsi se développent des savoirs langagiers et des comportements analytiques transférables et par là même généralisables à la langue en tant qu'objet d'étude.

*
* *

En menant cette expérience, nous pensions pleinement nous inscrire dans la perspective positive d'un bilinguisme appliqué à une langue minoritaire, et intégrer une dimension sociolinguistique indispensable.

Dans tous les cas, nous voulions sortir de la perspective monolingue qui a depuis toujours été celle de l'enseignement du français et montrer le pouvoir innovant d'un enseignement bilingue fait à partir de la langue régionale.

Cet enseignement a amené les enfants à prendre de la distance par rapport à leurs pratiques langagières et à percevoir la langue à la fois comme un objet d'étude, un moyen de communication, un domaine de jeu et de création. Il a permis ainsi d'accroître les capacités communicatives, de développer et de renforcer les capacités de réflexion sur la langue en tant que système et de rendre autonome la construction des savoirs et des comportements.

Annexe

Février 91 - Séquence d'évaluation - Classe de C.E.1
 PHASE 2 : PHASE DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Objectif notionnel pour le maître	Déroulement 1ère étape	Objectifs opérationnels pour l'élève
<p>Mise en évidence de la spécificité de L1/L2 : <i>le pronom personnel sujet nominal</i> (déictique)</p> <p>Amener l'enfant à résoudre des problèmes linguistiques</p> <p>L'aider ainsi à construire sa propre image du fonctionnement des langues</p> <p><i>Notion de personne et son lien au verbe dans différentes langues.</i></p>	<p>Étude contrastive de phrases en L1 et L2</p> <p>2ème étape</p> <p>Problèmes posés à l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Comment sait-on qui parle en oc ? en français ? * Comment voit-on qui parle en oc ? en français ? 	<p>L'enfant est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> * d'exercer une observation fine des fonctionnements morpho-syntaxiques de L1 et de L2. * de verbaliser ses observations et ses conclusions. <p>L'enfant est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> * de résoudre et de verbaliser des problèmes de langue * de manifester sa connaissance de la notion de personne * de manifester sa prise de conscience de la variation langagière en fonction de la personne

BIBLIOGRAPHIE

- BALBIBAR, R. (1985) : *L'institution du français, essai de colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, P.U.F.
- BOYER, H. (1986) : «Diglossie : un concept à l'épreuve du terrain. L'élaboration d'une sociolinguistique du conflit en domaine catalan et occitan», *Lengas* N° 2, Montpellier U.P.V.
- CHARMEUX, E. (1989) : *Le «bon» français... et les autres*, Toulouse, Milan.
- CHOMSKY, N. (1969) : *Linguistique cartésienne*, Paris, Seuil.
- DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984) : *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DUCANCEL, G. (1989) : «Apprendre en résolvant des problèmes» dans ROMIAN, H. (dir.) *Didactique du français et recherche-action*, INRP.
- FABRE, S. (1986) : «La familiarité avec la langue régionale», *Cahiers de linguistique sociale* n° 8, G.R.E.S.C.O., Rouen.
- HAMMERS, J. (1988) : «Un modèle socio-psychologique du développement bilingue», *Langage et société*, N° 43, mars.
- JULIEN, D. (1989) : «À propos du bilinguisme», *Lenga e País d'Oc*, n° 19, C.R.D.P. Montpellier.
- LANGUES ET RÉGIONS EN EUROPE (1989) : Actes des 3ème rencontres nationales de la F.L.A.R.E.P., Colloque d'Albi.
- LIETTI, A. (1989) : *Pour l'éducation bilingue*, Paris, Favre.
- LOBIER, A. (1981) : «Rôle e plaça de l'occitan dins l'ensenhament», *Lenga e País d'Oc* N° 20 C.R.D.P. Montpellier.
- LOBIER, A. (1992) : «Les enfants et la langue : quelles représentations ?», *Lenga* N° 31, Montpellier U.P.V.
- ROMIAN, H. (1987) : «Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques» dans *Repères* n° 71, pp. 93-96, INRP.
- SAUZET, P. (1987) : «Delai de la diglossia : per un modèl mimetic del contacte de lengas», *Lengas* N° 21, Montpellier U.P.V.
- TITONE, R. (1972) : *Le bilinguisme précoce*, Paris, Dessart.
- VERMES, G. et BOUTET, J. (1987) : *France pays multilingue*. Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Sociales.
Tome 1 : *Les langues en France, enjeu historique et social*.
Tome 2 : *Pratiques des langues en France*.
- VERMES, G. (1988) : *25 communautés linguistiques de la France*, Paris, L'Harmattan, Collection Logiques Sociales.
Tome 1 : *Langues régionales et langues non territorialisées*.
Tome 2 : *Les langues immigrées*.
- WALTER, H. (1988) : *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont.

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

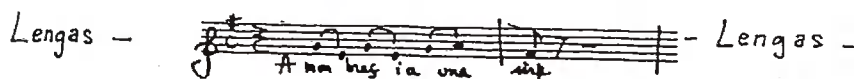
Signes sur les lettres

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
 flexible / 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>Francís</i>	<i>Inglés</i>	<i>Aleman</i>
<i>la sèrp</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;">PORTUGÉS</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 BWÈ ?</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 ليس 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 鳥はなに、 頭の中、てまきのは 夢はなに それが何を 手にしている時何 言は た何れ 皆のま、 それが何を 手にしている 黙っている 何れ それが 何れに 耳を 傾けた 何れ 出たの、</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	sonjé	
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.

Notes de lecture

Hélène Romian

■ *Les langues vivantes à l'école élémentaire*

Actes du Colloque de juin 1990, INRP

Dir. Christiane LUC

INRP, 1991

Donner une vue exhaustive de ce Colloque (organisé par le Département «Didactiques des Disciplines» de l'INRP) qui a compté 42 intervenants, dans les limites de cette note, impliquerait une connaissance du domaine de la didactique des langues vivantes qui n'est pas la chose du monde la plus répandue dans notre champ.

Du moins peut-on essayer de voir ce qui, dans les recherches «interpelle» le plus directement la didactique du français langue maternelle. En ce sens, trois des communications du Colloque qui renvoient plus ou moins explicitement à la notion d'«éveil au langage» peuvent particulièrement retenir l'attention.

Ainsi la communication de Louise Dabène situe les orientations de ces recherches-là de manière particulièrement claire. Elles se situent au confluent de plusieurs courants : recherches sur le rôle de l'activité métalinguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, sur l'enseignement/apprentissage des langues d'origine étrangère, sur l'immigration et son insertion d'une réflexion sur le langage «awareness of language» dans les programmes scolaires en Grande-Bretagne (Eric Hawkins), auxquelles s'ajoutent les recherches de Maria Helena Araujo Carreira sur une approche comparative à l'école du français et du portugais. Les idées-forces sont les suivantes : faire observer les phénomènes de la communication (chez les animaux, les bébés...), la diversité des langues parmi lesquelles peuvent et doivent figurer les langues d'origine des enfants issus de communautés alloglottes (repérage de marques, expression de notions simples comme la possession ou le comptage, phénomènes intonatifs, accents étrangers ou régionaux, relations grapho-phonologiques...). Trois objectifs fondamentaux sont poursuivis : faciliter l'accès aux langues étrangères, consolider la maîtrise de la langue maternelle, intégrer les langues d'origine des enfants migrants. La notion-clé, organisatrice des contenus d'enseignement – et l'expression en est donnée dans plusieurs des communications – est celle de prise de conscience, à partir d'observations contrastives, des phénomènes de variation et des régularités qui sont constitutifs du langage. On ne peut qu'être frappé par la parenté entre cette problématique et celle de la recherche INRP dite «Variation» (voir «*Repères*» n° 61 : «Ils sont différents ! – Cultures, usages de la langue et pédagogie», n° 67 : «Ils parlent autrement – Pour une pédagogie de la variation langagière», n° 76 : «Éléments pour une didactique de la variation langagière» ; voir également «*Didactique du Français et recherche-action*», Coll. Rapports de Recherche, INRP, Chap. II). Que cette recherche ne soit citée nulle part par nos collègues en dit long sur la coupure – de part et d'autre – entre didactique des langues vivantes et didactique de la langue maternelle... Encore qu'il ne soit pas à exclure que le même terme, de «variation» ne renvoie pas aux mêmes référents.

Il est vrai, les problématiques – hors «l'éveil au langage» – ne sont pas analogues, entre didactique de la langue maternelle et didactique des langues secondes. Il s'agit, en langues vivantes, exclusivement d'apprentissages en lieu scolaire, sans appui possible sur une expérience linguistique antérieure, acquise hors de l'école. De ce fait, des recherches notamment celles de Christiane Luc et Albane Cain à l'INRP, sont conduites à concevoir la démarche d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire dans la perspective d'un travail réflexif portant d'emblée sur des faits de langue précis (ex : les pronoms personnels *he, she, it*). Il s'agit avant tout de prévenir des fonctionnements mécanistes de type analogique entre langue maternelle et langue seconde en montrant par exemple qu'il n'existe pas de correspondance terme à terme entre la réalité et des langues données (français, anglais...) et entre ces langues : on va «déconstruire» les idées reçues des élèves qui font «obstacle» à l'apprentissage, pour leur en faire «construire» d'autres qui elles, rendent compte des fonctionnements langagiers et linguistiques effectifs. L'un des problèmes didactiques qui se pose ici est celui de la place, des rôles respectifs et de l'articulation entre les pratiques communicatives de la langue et la réflexion métalinguistique : pratiquer observer ? Observer/pratiquer ? La seconde position, qui est celle des recherches INRP en langues vivantes, entre autres, tient-elle au fait qu'il s'agit ici de commencer à apprendre une seconde langue ou à une divergence fondamentale concernant les conceptions respectives des apprentissages langagiers et métalinguistiques ? Quelle place peut tenir, en langue seconde, à l'école primaire, une démarche d'apprentissage dans laquelle la réflexion métalinguistique procède de la résolution de problèmes langagiers formulés, explicites, ce qui suppose une pratique préalable ? Si la pratique langagière en situation de communication est première, la réflexion métalinguistique peut-elle mettre en jeu des processus qui ne soient pas seulement répétitifs, et impliquent une effective production ?

Le débat demeure largement ouvert.

■ *Approche d'une langue étrangère à l'école*

Vol 1 : *Perspectives sur l'apprentissage*

par Christiane LUC

Vol. 2 : *Etude psycholinguistique et aspects didactiques*

par Danièle BAILLY & Christiane LUC

Didactiques des Disciplines. INRP (1992)

La recherche INRP dirigée par Christiane Luc : «une préparation à l'apprentissage des langues étrangères dès le cours moyen» à laquelle réfère son article dans ce numéro 6 de *REPÈRES* a fait l'objet d'un rapport en deux volumes qui devrait intéresser les didacticiens de français langue maternelle - chercheurs et formateurs - à plus d'un titre.

L'affirmation du rôle de la maîtrise de la langue maternelle dans l'accès aux langues étrangères renvoie à une question également fondamentale en français langue maternelle (FLM) et en langues vivantes (LV) : peut-on tabler sur une compétence générale «apprendre à apprendre les langues», selon l'appellation de l'atelier initié par le Conseil de l'Europe ? Tel est en tous cas le postulat sur lequel se fonde la recherche. Il existerait «des constantes de l'activité langagière, face à la diversité

des langues», qui autoriseraient à «développer un certain type de conceptualisation propre à favoriser l'accès à toute langue étrangère».

D'où le parti pris de considérer deux langues, l'anglais et l'allemand, en référence au français, de manière contrastive. D'où le choix des concepts sur la base desquels sont construits les contenus d'enseignement : système-langue, distinction entre langue et réalité, variation du «découpage» de la réalité selon les langues, relations non univoques entre formes et valeurs, variation des rapports phonie/graphie. L'équipe a mis ces concepts en relation avec des aspects pragmatiques (relations de civilité, premiers repérages dans le temps...) et des éléments linguistiques (*good morning, how are you ?...*) à apprendre. L'interférence avec les orientations des recherches INRP en FLM est ici manifeste. Alors même qu'il n'y a pas eu travail en commun. C'est un fait, que nous avons choisi d'interpeller par le canal de ce numéro de *REPERES*, dans la mesure où il relève de problèmes qui dépassent largement le cadre de l'INRP.

De ce point de vue, les didacticiens FLM ne peuvent qu'être intéressés par la mise en question des grammaires françaises scolaires comme obstacles à une véritable compréhension des relations entre marqueurs et valeurs, formes et significations s'agissant par exemple du genre (vol.2). La démarche didactique adoptée en classe de LV, qui alterne pratique de la langue et activités métalinguistiques permettant de construire des représentations pertinentes du langage, de la langue, et des savoirs efficaces, constitue sans doute un aspect important des articulations à construire entre LV et FLM dans la mesure où les enfants peuvent retrouver en FLM des itinéraires d'apprentissage analogues. Par ailleurs, les analyses très fines de séquences de classe centrées sur la découverte, par les élèves, du fonctionnement du genre des noms dans d'autres langues, par rapport au français offrent un corpus certainement analysable aussi du point de vue de la didactique FLM : pourquoi pas des analyses croisées ?

Compte tenu de leur propre pratique, les didacticiens FLM peuvent sans doute se poser des questions sur la recherche présentée. Ainsi la notion de pré-requis conceptuels qui affleure çà et là peut donner à penser que la pratique de la langue par les élèves n'est pas nécessairement première : l'enseignant ayant connaissance des obstacles à l'apprentissage s'attacherait d'abord à la construction des concepts utiles en FLM et en LV avant l'«entraînement» et le «retour aux situations de communication» (vol.1, p.68). Ce qui est tout autre chose qu'une démarche de résolution de problèmes, tels que ceux-ci peuvent être repérés et formulés par les élèves eux-mêmes. L'analyse des séquences de classe et la théorisation didactique ne sont pas suffisamment explicites à cet égard. On aurait aimé aussi une présentation plus poussée du cadre théorique, de la méthodologie de l'analyse des séquences de classe, de l'évaluation de la recherche, au-delà des remarques incidentes et des notes, si éclairantes soient-elles. Précisément parce que la description des aspects didactiques de séquences de classe centrées sur des fonctionnements linguistiques, l'évaluation des effets de pratiques innovantes posent des problèmes qui sont certainement en grande partie communs à la LM et aux LV. Mais il est probable que les didacticiens de LV, lisant des productions de didacticiens de LM doivent se poser des questions de même nature...

Cette recherche est un élément à verser au dossier des relations à construire entre didactiques jusqu'ici séparées. Elle pourrait inciter à analyser en commun, entre autres, les recherches sur le traitement didactique de la variation langagière

(voir ici même l'article d'Agnès Lobier & Sylvette Fabre et celui d'Éveline Charmeux) en tant qu'elles prennent en compte les faits de langue régionaux, ou les recherches en didactique sur les activités métalinguistiques. Non pas pour nier la spécificité des deux domaines, Christiane Luc y insiste justement, mais au contraire, pour mieux la cerner. Par exemple, pourquoi les uns ciblent-ils prioritairement les problèmes d'apprentissage et les autres les problèmes d'enseignement ? Centration circonstancielle, ou constitutive de chaque domaine ? La réponse n'a rien d'évident.

■ «Les discours.

De la communication didactique»

Les Cahiers du CRELEF n° 32, 1991-2

Coordonnateur : Patrick ANDERSON

Centre de Recherches en Linguistique et Enseignement du Français-Université de Franche-Comté

Ce numéro offre une approche, en Français Langue Etrangère (FLE), d'un domaine relativement peu exploré en tant que tel en Français Langue Maternelle (FLM) : la communication didactique et les discours qu'elle produit. Il est certain que des discours tels que le «journal d'apprentissage», les grammaires d'apprentissage (en l'occurrence sur l'imparfait), les discours tenus sur le(s) texte(s) par les méthodes de FLE posent des problèmes qui sont au moins partiellement communs au FLE et au FLM.

Ainsi, selon P. Anderson, le discours d'apprentissage de l'apprenant dévoile les enjeux du processus pédagogique d'une manière particulièrement signifiante. Si l'on comprend bien, plus signifiante selon lui que les discours qui disent le faire de l'enseignant ou ses conceptions. Sa lecture d'un journal d'étudiante repose à la fois sur les travaux concernant l'énonciation au sens des linguistes et des pragmaticiens, mais aussi le champ psychanalytique dans la prise en compte de la «parole». Une parole posée comme monologique mais analysable comme constitutivement dialogique. Tout cela se discute, mais donne une idée de la complexité des analyses dont relèvent potentiellement les diverses manifestations des discours didactiques.

Le titre de l'article de Daniel Lebaud se situe d'emblée sur un terrain commun au FLE et au FLM : «L'imparfait, une approche à partir de quelques effets indésirables causés par le discours grammatical dominant». Sans doute, comme il le souligne, les effets pervers ne sont pas de même nature en FLM. Encore que... Les effets de parasitage d'indicateurs pourtant repérables dans les textes à analyser, par des représentations ancrées («théories» simplistes, contestables ou plaquées machinalement), sont-ils spécifiques du FLE ? On aurait aimé que l'article ne s'en tienne pas à des contre-propositions d'ordre grammatical, si intéressantes soient-elles : les discours didactiques concernant la grammaire se limitent-ils à des contenus linguistiques ?

L'article de Marie-Claude Albert, qui interroge des guides pédagogiques de manuels, se situe lui aussi dans une zone de problèmes communs : «De l'utilisation des textes en français langue étrangère : apport de la réflexion sur les typologies textuelles». Il argumente contre une approche purement pragmatique des textes pour montrer le caractère heuristique, d'un point de vue didactique, du modèle proposé par J.M. Adam et singulièrement ses types de schéma textuel. Le propos est de réhabiliter les écrits littéraires en tant que «laboratoires langagiers» et aspects

d'un intertexte, au lieu de les réduire à leur valeur référentielle et à la mise en scène d'un évènement communicatif. «Il semble bien, dit l'auteur, que les recherches en didactique du FLM et du FLE convergent pour donner au texte littéraire une place non exclusive mais irremplaçable» grâce à une utilisation pertinente des typologies textuelles.

Signalons enfin deux autres articles portant respectivement sur l'apprentissage de l'orthographe et le rôle des compétences, savoirs, représentations construits en lecture, en Langue 1, dans l'accès au sens en Langue 2 (en 3ème), s'agissant de deux langues-cultures voisines (français et espagnol). Dans ce dernier article, Marc Souchon traite de la question du transfert, de la L1 à la L2, à partir d'expériences analysées et discutées en référence à des modèles psychologiques (Espéret, Fayol...), sociologiques (Bourgain). Il confirme l'importance de la représentation de la tâche et des apprentissages textuels antérieurs en L1. L'insuffisance des savoirs textuels est patente : à la fois diffus et peu opératoires, ces savoirs non intégrés en L1 ne risquent pas de se révéler en L2. L'obstacle didactique serait ici du côté de la LM.

■ « Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle »

LIDIL n° 4, mai 1991

Coordonnateur : Bernard Mallet

Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles-Université Stendhal de Grenoble & Presses Universitaires de Grenoble

Selon B. Mallet, l'initiation précoce aux langues étrangères « apparaît de plus en plus comme une réponse de bon sens à une demande nouvelle : celle de former en masse des individus polyglottes capables de se mouvoir dans des espaces multilingues (ensemble européen par exemple) », l'objectif étant d'installer une véritable compétence langagière chez l'ensemble des apprenants en relation avec leur rapport aux langages. Dans un domaine où de nombreuses recherches restent à faire, le numéro présente des réflexions d'ordre théorique, des témoignages sur des pratiques et expériences de classe et de formation des maîtres.

Les articles abordent différents aspects de la problématique d'apprentissage précoce des langues étrangères : le rôle des interactions dans les apprentissages psycho-cognitifs dans une perspective post-piagétienne, la fonction et les limites de démarches psycho-motrices, l'importance des facteurs émotionnels et subjectifs, les rapports entre graphisme, langage naturel et besoin d'expression.

Signalons, par rapport au thème de ce numéro de *REPERES* l'article introductif de B. Mallet : « Babel à l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère ». Il inscrit cet enseignement d'emblée comme un fait de société, lié à l'existence de sociétés plurilingues où sont à mettre en place de nouveaux espaces symboliques susceptibles d'en assurer l'appréhension. C'est pourquoi la langue étrangère se trouve « prise dans un système de représentations articulé socialement sur différents niveaux (politique, institutionnel, familial...) » qui détermine des attitudes, des attentes plus ou moins positives, négatives. Nous retiendrons de l'exposé des diverses théories de l'émergence, de l'acquisition du langage d'une part et de la sémiotisation d'autre part, plusieurs principes, communs aux didactiques du FLE et du FLM : l'inscription de l'acquisition des structures linguistiques dans le développement des capacités discursives, en relation avec un « matériel » (je dirais

plutôt des situations d'apprentissage) renvoyant à des réalités sociologiques, psychologiques diversifiées dans lesquelles les enfants puissent se reconnaître et s'investir ; l'importance d'un modèle d'apprentissage intégrant les rapports à développer/construire entre la langue et d'autres modes de représentation, d'autres organisations signifiantes (d'ordre gestuel, graphique, sonore, cognitif et symbolique). On peut par contre se demander si la définition de l'espace scolaire comme « espace fictionnel de communication et de représentation destiné à pallier le manque(l'absence) d'un espace réel » tient au paramètre FLE ou à l'occultation des caractéristiques de cet espace scolaire : espace social réel analysable selon la spécificité des interactions qu'il induit, et susceptible d'être traité didactiquement à partir de là.

Signalons également l'article final, d'Elizabeth Calaque & Bernard Mallet, qui porte sur la formation des maîtres à l'enseignement précoce des langues. Il évoque deux modules : un module de perfectionnement linguistique, un module d'initiation sémiotique. Les auteurs soulignent les limites d'une formation centrée exclusivement sur les structures grammaticales et lexicales et s'attachent à montrer le caractère opératoire d'activités sémiotiques menées en ateliers et centrées sur le repérage des parties de sens communes à diverses formes signifiantes, leurs analogies, leurs oppositions, leurs complémentarités, « les développements qu'elles engendrent mutuellement en mouvement circulaire d'interprérence ». Une formation de ce type devrait favoriser des apprentissages qui fassent sens pour les élèves.

■ « Autour du multilinguisme »

LIDIL N° 6, juin 1992

Coordination : Louise DABENE & Jacqueline Billiez

Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles
Université Stendhal de Grenoble & Presses Universitaires de Grenoble

En lisant ce numéro, le didacticien de LM entre dans un type de problématique qui n'est guère présent dans son champ, actuellement dominé par la psycholinguistique, la psychologie cognitive. Et pourtant, au-delà même des problèmes posés par les faits de langue, de culture régionaux, n'y-a-il pas des voies qui pourraient s'avérer heuristiques pour construire des compétences langagières intégrant tous les cas possibles de voisinages linguistiques potentiellement porteurs de rapports positifs ou négatifs aux langues des autres et d'ailleurs ?

Dans un article liminaire : « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », Bernard Py dessine un cadre théorique qui se situe au croisement de deux axes longtemps séparés, l'étude des parlars bilingues et l'analyse de l'acquisition d'une langue étrangère. Son étude des diverses positions théoriques quant à l'analyse contrastive L1 / L2 et ses enjeux, est particulièrement éclairante quant au thème de ce numéro de *REPÈRES* qui présuppose que l'écart entre L1 et L2 puisse être à la fois obstacle à surmonter et aide à l'apprentissage, à condition de situer exactement l'écart en question, les formes ou les opérations linguistiques transférables et leur légitimité théorique, la nature des processus de transfert, le rôle de la compétence en L1 de l'apprenant et de son activité langagière propre, le statut imparti aux interférences entre L1 et L2 dans les productions d'apprenants, en d'autres termes, le statut de l'erreur. A condition, selon B.Py de considérer la L1

comme «constituant d'un répertoire verbal en cours de restructuration» dans un processus d'acquisition. Il conclut à l'importance d'«un examen attentif de séquences discursives où apparaissent simultanément et de manière complémentaire des phénomènes propres au parler bilingue (restructurations, marques transcodiques) et des traces d'opérations cognitives orientées vers l'appropriation d'une langue seconde». C'est dire la complexité théorique des problèmes.

Les articles abordent différents aspects de la question, sans exhaustivité : description du répertoire verbal multilingue d'enfants africains ou d'écoliers d'origine pakistanaise en Angleterre en relation avec leurs attitudes identitaires, variation des pratiques bilingues de jeunes canadiens ou de jeunes beurs en France selon les réseaux de socialisation où s'est construite leur expérience langagière, problèmes de contact entre langues dans des contextes sociologiques et/ou politiques donnés (interactions entre familles de migrants et juge des enfants en France, arabe et français en Algérie), analyse d'interactions entre enfants haïtiens de maternelle s'essayant au récit. Sommes-nous sûrs que ces aspects sociologiques soient totalement absents de nos classes en FLM ?

OUVRAGES RECUS

- BONNET C. (1992) : *La connaissance de la poésie chez l'enfant. Perception et production de quelques phénomènes poétiques chez des enfants de 14 ans.* Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- BRU M. (1991) : *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage.* Toulouse, Editions Universitaires du Sud.
- CHARPENTIER J. (1992) : *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique.* Coll. L'Éducateur. P.U.F.
- CHISS J.L., FILLIOLET J. & MAINGUENEAU D. (1992) : *Linguistique française. Communication-Syntaxe-Poétique. Initiation à la problématique structurale 2.* Coll. Langue Linguistique Communication. Hachette Supérieur.
- DESCAVES A. (1992) : *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes.* Coll. Pédagogies pour demain-Didactiques. Hachette Education. (voir notamment «Résoudre des problèmes dans toutes les disciplines»)
- DE VECCHI G. (1992) : *Aider les élèves à apprendre.* Coll. Pédagogies pour demain-Nouvelles approches. Hachette Education.
- FRANCOIS F. dir. (1990) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale.* Coll. Actualités Pédagogiques et Psychologiques. Delachaux & Niestlé.
- GROUPE de RECHERCHE d'ECOUEN. JOLIBERT J. coord. (1992) : *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes.* Coll. Pédagogie Pratique à l'école. Hachette Education.

- GEORGE J. & ZAKHARTCHOUK J.M. prés., postface Meirieu Ph.(1992) : *Les Cahiers Pédagogiques. Une idée positive de l'école*. Coll. Pédagogies pour demain-Références. Hachette Education. (voir notamment : «Nous enseignons, ils apprennent»)
- HALTE J.F. (1992) : *La didactique du Français*. Coll. Que sais-je ? P.U.F.
- HAMM A. coord.(1991) : *Recherche, terrain et demande sociale. 2ème Colloque International de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères*. Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
- JAFFRE J.F. Préface Catach N. (1992) : *Didactiques de l'orthographe*. Coll. Pédagogies pour demain-Didactiques. INRP/Hachette Education.
- KOEHLER D.B.(1991) : *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es. Analyse des performances orthographiques des élèves de 5ème et de 6ème Années*. Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- LERBET G. Préface De Péretti A.(1992) : *L'école du dedans*. Coll. Pédagogies pour demain-Références. Hachette Education. (voir notamment «Savoirs, signes et symboles»)
- OLLIVIER B. (1992) : *Communiquer pour enseigner*. Coll. Pédagogies pour demain-Références. Hachette Education.
- POSTIC M. (1979-5ème éd. mise à jour : 1992) : *La relation éducative*. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. P.U.F.
- PREFONTAINE C. & LEBRUN M. dir.(1992) : *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Actes du Colloque «Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture»*. Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement. Québec, Ed. Logiques, avec la contribution de l'Université du Québec à Montréal.
- PREFONTAINE C. (1991) : *Le roman d'amour à l'école*. Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement. Québec, Ed. Logiques, avec la contribution de l'Université du Québec à Montréal.
- REMI S. & DE GAULMYN M.M. (1992) : *A la recherche de l'attribut*. Presses Universitaires de Lyon.
- SANDRAS M. (1992) : *Comprendre et utiliser le pluriel dans une pédagogie de l'écrit*. Coll. Les Pratiques de l'Education. Nathan/CNDP.
- VARGAS C. (1992) : *Grammaire pour enseigner. Une nouvelle approche théorique et didactique*. Coll. Formation des Maîtres-IUFM-Professeurs des Ecoles. Armand Colin.
- WIRTHNER M. (1991) : *Des savoirs notionnels au savoir écrire : Analyse microstructurelle de textes d'élèves de 3ème Année Primaire*. Coll. Recherches. Neuchâtel, IRDP.

REVUE... DES REVUES

■ **CAHIERS DU CRELEF**

Centre de Recherches en Linguistique et Enseignement du Français-Université de Besançon

- * N° 30 (1990-2) : « Entrées en écriture »
Coordonné par Ghislaine Haas & Danielle Lorrot
- * N° 31 (1991-1) : « Pour une pédagogie de l'aspect à l'école élémentaire. Une expérience grammaticale en CM2 »
Coordonné par Roger & Yves Beaumont
- * N° 32 (1991-2) : « Les discours. De la communication didactique »
Coordonné par Patrick Anderson

■ **CAHIERS PEDAGOGIQUES**

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP)

- * N° 303 (avril 1992) : voir notamment « A propos des IUFM »
- * N° 304-305 (mai-juin 1992) : voir notamment, dans « Apprendre IV » « Le transfert, enjeu des apprentissages », « Le savoir est au bout de l'impasse », « Contenus et méthodes », « Comprendre la gestion mentale ».
- * N° 306 (septembre 1992) : voir notamment Ph. Perrenoud, « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes »

■ **ENJEUX**

Centre d'Etudes et de Documentation pour l'enseignement du Français (CEDOCEF) des Facultés Universitaires de Namur

- * N° 24 (décembre 1991) : « Enseigner la poésie »
Coordonné et présenté par Michèle Monballin
- * N° 25 (mars 1992) : « La presse à l'école »
Coordonné et présenté par Karl Canvat
- * N° 26 (juin 1992) : « Enseigner le vocabulaire »
Coordonné et présenté par Isabelle Legros

■ **ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE. Revue de didactologie des langues-cultures**

Didier Erudition

- * N° 84 (octobre-décembre 1991) : « Etat de la recherche en didactique du français langue maternelle »
Coordonné par Jean-Paul Bronckart, Gilles Gagné & Françoise Ropé
- * N° 87 (juillet-septembre 1992) : « Recherches en didactique du Français et formation des enseignants »
Coordonné par Jean-Louis Chiss & Michel Dabène

■ **HISTOIRE DE L'EDUCATION**

Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)

CASPARD P. dir.(1992). « Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation-XIX-XXèmes siècles ». Numéro spécial : voir notamment : A.Chervel « Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXème siècle »

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

Association Française des Enseignants de Français (AFEF)

- N° 97 (mars 1992) : « Le groupement de textes »
Coordonné par Michel Mougénod
- N° 98 (juin 1992) : « Le point de vue »
Coordonné par Isabelle Pécheyran
- N° 99 (septembre 1992) : « Quelles compétences au collège ? »
Coordonné par Michel Le Bouffant & Françoise Naudin

■ **LIDIL**

Université Stendhal de Grenoble

- N° 4 (mai 1991) : « Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle »
Coord. par Bernard Mallet
- N° 6 (juin 1992) : « Autour du multilinguisme »
Coordonné par Louise Dabène & Jacqueline Billiez

■ **PRATIQUES**

Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français (CRESEF)

- N° 73 (mars 1992) : « L'argumentation écrite »
Coordonné par Caroline Masseron
- N° 74 (juin 1992) : « Pratiques textuelles théâtrales »
Coordonné par Marie-Louise Martinez & André Petitjean

■ **TEXTE EN MAIN (TEM)**

- N° 8-9 (printemps 1990) : « Ecrire avec »
Actes de l'Université d'été d'août 1989, coordonnés par Nicole Bajulaz-Fessler

SAVOIR CE QUI SE PASSE EN CLASSE

Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ?

Production d'écrits - orthographe au CE1

Gilbert DUCANCEL, Suzanne DJEBBOUR, Héléne ROMIAN

La recherche menée par le Groupe INRP RESO (Résolutions de Problèmes de Français) est originale à plus d'un titre :

- . par son objet même : l'étude contrastive de la manière dont les maîtres "traitent" en classe les difficultés des élèves, en matière de production d'écrits, d'orthographe ;
- . par son objectif : constituer les tâches langagières en problèmes d'enseignement / apprentissage à repérer, formuler, résoudre d'un point de vue pédagogique, didactique ;
- . et par le fait que l'orthographe est certes vue pour elle-même, mais aussi en fonction de ses implications textuelles plus ou moins fortes.

La méthodologie de cette recherche descriptive des pratiques des maîtres répond à des options considérées généralement comme antinomiques :

- . une observation contextualisée, participante, de séquences de classes qui se veut à la fois impliquée et distanciée ;
- . une analyse de contenu des données recueillies référant à une modélisation des modes de traitement des difficultés des élèves par les maîtres qui permet d'en dégager la signification didactique et pédagogique.

Menée par des formateurs associés à l'INRP, la recherche se veut opératoire pour la formation des maîtres. Par ses résultats sans doute. Mais aussi par ses principes épistémologiques, méthodologiques, ses modes d'investigation, ses outils conceptuels.

INRP, 1991, 211 pages

Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leur élèves en classe ?

Maurice MAS (dir.), Claudine GARCIA-DEBANC, Héléne ROMIAN,
André SEGUY, Catherine TAVERON, Gilbert TURCO

Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? Selon quels critères, renvoyant à quelles conceptions de l'évaluation, des textes, de l'apprentissage ? Comment ces critères sont-ils élaborés, utilisés et par qui ?

La recherche descriptive menée dans 18 classes (CE1 - CM2) par le Groupe INRP "Pratiques d'évaluation des écrits en classe" (dit EVA), a permis de confirmer son hypothèse. Les pratiques évaluatives des maîtres des classes INRP (qui réfèrent plutôt à une évaluation formative), se différencient de celles des autres maîtres observés (qui réfèrent plutôt à une évaluation normative), d'un point de vue didactique, pédagogique.

Si les uns tendent à faire construire / utiliser par les élèves des critères diversifiés d'ordre à la fois phrastique, interphrastique, textuel, les autres tendent plus ou moins à leur inculquer une norme phrastique, morphosyntaxique.

Une analyse contrastive fine des critères, et des stratégies évaluatives, des maîtres permet de montrer et de modéliser la complexité de leurs positions, de leurs cheminements, par rapport aux tendances générales dégagées.

INRP, 1991, 228 pages

Chaque volume

France (TVA 5,5%) : 120 F - Corse, DOM : 116,13 F

Guyane, TOM : 113,74 F - Etranger : 125,10 F

"LECTURES/ÉCRITURES EN S.G. - C.P - CEI"

par Hélène ROMIAN, Eveline CHARMEUX, Gilbert DUCANCEL,
Christian NIQUE, Jacqueline ZONABEND et coll.

Collection Institut National de Recherche Pédagogique
Nathan.

Dans l'actualité des cycles, 6 ans avant...

Des réponses concrètes aux problèmes de mise en place des cycles

54 séquences de classe réalisées par des équipes INRP à Toulouse, Grenade S/Garonne, Agen, Amiens, Poitiers, Saint-Etienne...

Comment gérer l'hétérogénéité des élèves, réaliser une pédagogie différenciée en matière d'écrit ?

Diversifier les modes d'organisation, les tâches, les types d'écrits à lire/produire : *"faire quelque chose pour dire merci"*, *"lire/écrire des informations utiles à la vie de la classe"*, *"de la prise de notes à la mise en commun"*, *"découvrir le plaisir des jeux poétiques"*, *"le petit garçon qui veut attraper le bonheur"*, *"premier contact avec un livre"*...

Comment assurer la continuité, la cohérence des apprentissages, de la S.G. au C.E.1. ?

Se donner, en équipe de cycle, les mêmes contenus, la même démarche d'enseignement, la même conception de l'apprentissage :

- partir de l'expérience que les enfants ont du langage oral, écrit, de leurs connaissances, pour les étendre, les diversifier, les structurer

- construire des relations entre oral/écrit/image : *"agir/représenter/communiquer"* un itinéraire, *"le langage des nuages"*, la succession des jours, l'espace de vie de la classe ou de l'école...

- articuler lecture/écriture et analyse des fonctionnements de l'écrit :

"de la chaîne orale à la chaîne écrite" et inversement, pour construire la combinatoire, les premières notions de grammaire, d'orthographe, mais aussi jouer sur les mots : *"être dans la lune ou dans la luge ?"*

Dans la même collection :

- *"Poésie pour tous"*, par Françoise Sublet et coll.
- *"Vers la liberté de parole"*, par Francine Best
- *"Et l'oral alors ?"*, par Jean-Pierre Kerloc'h, Claude Bruner, Sylvette Fabre
- *"Enseigner le Français à l'ère des médias"*, par Hélène Romian, Monique Yziquel.

Maîtrise de la langue et cycles

Hélène Romian, Eveline Charmeux, Suzanne Djebbour, Josette Gadeau

Didactiques des Disciplines

Institut National de Recherche Pédagogique, 1992

111 p., 50 F

Ceci n'est pas de la pédagogie-fiction. Dès 1970, le Plan de Rénovation INRP proposait un cycle G.S.-CP-CE1. Depuis des années, des équipes ont cherché à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves tout en assurant une effective maîtrise de la langue pour tous.

C'est leur expérience – de la Garonne à la Marne, du Pas-de-Calais à la Vendée (entre autres...) – qui est mise à la disposition des maîtres. Pas de réponses prêtes-à-consommer, mais des pistes, à essayer, discuter, adapter, transformer, pour en ouvrir d'autres...

Ces pistes sont présentées à partir de questions que se posent les maîtres, recueillies dans une douzaine de départements :

- la G.S. va-t-elle devenir un petit C.P. ? une pédagogie différenciée est-elle possible avec 25 élèves ? ...
- à quel âge doit-on savoir lire ? et la combinatoire ? ...
- comment, concrètement, tenir compte des erreurs des élèves ? comment peut-on traiter le programme en partant de ce que savent les élèves ? ...
- va-t-on passer son temps à évaluer ? quels outils pour gérer la continuité des apprentissages, et comment les construire ? ...

disponible en librairie
et par correspondance auprès de l'INRP

Évaluer les écrits à l'école primaire

Des fiches pour faire la classe *Cycles II et III*

réalisées par le groupe EVA
coordonnées par

Josette GADEAU
inspectrice de l'Éducation Nationale

Colette FINET
conseillère pédagogique

Le livre se présente sous la forme d'une double série de fiches : des *fiches de didactique* qui permettent de cerner les problèmes d'écriture et 42 *fiches d'activités* qui présentent le travail d'un maître et de ses élèves, et donnent ainsi les moyens de produire des types d'écrits diversifiés.

1. **Inciter à écrire : pourquoi écrire ? pour qui ? pour quoi faire ?**
2. **Évaluer des écrits : pourquoi ? comment ?**
 - . Évaluer : quels critères ?
 - . Et l'orthographe alors ?
3. **Les élèves construisent des critères dans la tâche d'écriture**
 - . Apprendre à expliciter le projet d'écriture
 - . Apprendre à analyser la tâche d'écriture
 - . Apprendre à relire
 - . Apprendre à utiliser les réactions des destinataires
4. **Les élèves construisent des critères dans les situations d'observation - analyse d'écrits**
Du texte à la phrase : construire la notion de type d'écrit
5. **Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis**
Des outils élèves, maîtres, parents
6. **Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe**
Émergence, gestion, réalisation de projet d'écriture

En annexe, un index de classement des fiches et un glossaire

240 p : 135 F

DAFTEL

**La didactique
du français
langue maternelle
sur minitel**

Jusqu'au 31.12.91 :
3615 SUNK ou **3616 SUNIST**
ensuite :
3616 INRP, puis :
Banques de Données, puis :
DAFTEL

DAFTEL, en bref

Co-producteurs

Institut National de Recherche
Pédagogique (France),
Université de Montréal
(Québec).

Autres participants

Facultés universitaires
Notre-Dame-de-la-Paix
(Belgique),
Institut romand de recherches
et de documentation
pédagogique (Suisse).

Objectif

Recenser de façon méthodique
la littérature de recherche en
didactique et acquisition du
français langue maternelle.

Contenu

Environ 4 000 références
bibliographiques de 1970
à nos jours.

Publics

Chercheurs, enseignants (tous
niveaux d'enseignement),
formateurs de formateurs,
étudiants de 2^e et 3^e cycles
universitaires, conseillers
pédagogiques, cadres du
système éducatif.

Domaines couverts

Production écrite, lecture, oral,
étude de la langue, étude du
discours, étude des textes et
documents, démarches et
formes d'enseignement,
moyens d'enseignement et
évaluation, aspects
psychologiques et sociaux,
type de recherche.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE ET ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

G. Gagné

R. Lazure

Université de Montréal

Ed. De Boeck, 1989 Ed. SDM, 1990 et 1991

L. Sprenger-Charolles

F. Ropé & G. Pastiaux

INRP, Paris.

Une cadre conceptuel, un thésaurus, un lexique des mots-clés
(De Boeck, t. I) ; un premier répertoire bibliographique des 2500
notices (De Boeck, t. II) ; des mises à jour périodiques avec abstracts
(SDM, 1990 et 1991)

Une indispensable mise en mémoire des articles, ouvrages,
thèses... parus depuis 1970 en Belgique, France, Québec, Suisse

Disponible à l'INRP :

Tome1 (200 p) : 145 F - Tome2 (498 p.) : 310F.

Mise à jour 1990 (251 p) : 100 F. Mise à jour 1991 (178 p) : 100 F.

Mise à jour 1993 (230 p) : 100 F.

DIDACTIQUES DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre Jaffré, préface de Nina Catach

INRP & Hachette-Éducation, 1992

L'orthographe a suscité récemment de vives polémiques et des
débats passionnés. Chacun s'est senti concerné, illustrant par cet
intérêt la place de choix que conserve l'orthographe dans notre
société.

Quel enjeu représente l'orthographe ? Face aux normes, quels sont
les modes d'apprentissage des enfants ? Quelles sont les différentes
didactiques ?

Cet ouvrage rend compte de l'évolution des recherches dans la
francophonie depuis 1970.

Un ouvrage de 175 pages disponible au prix de 94 francs

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES TEXTES ET DOCUMENTS

G. PASTIAUX-THIRIAT

INRP, Collection Rapports de Recherches, 1990, N°2

Un premier bilan critique des recherches concernant l'approche
des textes, notamment littéraires, et celle des messages pluricodiques
(alliant écrit, image, ...) :

- L'enseignement des textes est-il en crise ?

- Quels choix s'opèrent dans la pluralité des référents théori-
ques ?

- L'ouverture aux écrits non scolaires (presse, BD, littérature
enfantine, ...) peut-elle occulter ou valoriser les textes littéraires ?

- Quelles alternatives aux pratiques traditionnelles de l'analyse
de texte ?

Une didactique encore à construire

Un ouvrage de 122 pages disponible au prix de 85 francs

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS Tendances générales

F. ROPE

INRP, 1991

Une étude quantifiée, à partir de la banque de données, des
tendances générales d'un champ de recherches en émergence. Les
objets d'étude et les méthodologies, les acteurs, et les revues
constitutifs de ce champ : la "DFLM"

Un ouvrage de 163 pages disponible au prix de 100 francs

BULLETIN D'ABONNEMENT

Repères

Recherches en didactiques
du français langue maternelle

à retourner à
INRP - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

Localité Code postal

Montant de l'abonnement (2 numéros) jusqu'au 31/07/1993

- France (TVA 5,5 %) : 150 F. TTC - Corse, DOM : 144,73 F.
- Guyane, TOM : 141,75 F. - étranger : 175 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
Repères			

• Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro-forma vous sera adressée à l'échéance.

Imprimé par INSTAPRINT SA
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 1^{er} trimestre 1993

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

TARIF : 39 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

TARIF : 80 F. / ex jusqu'au 31/07/93

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]

REPÈRES nouvelle série

paraît deux fois par an,
s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle.

REPÈRES

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle du langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

REPÈRES

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle,
des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des maîtres.

REPÈRES numéro 6, nouvelle série

Langues Vivantes et Français à l'École

L'introduction des Langues Vivantes à l'école primaire a-t-elle changé quelque chose, fondamentalement, aux contenus d'enseignement ? Une enquête en circonscription montre que cet enseignement nouveau tendrait simplement à se surajouter aux autres. Il est de fait que, par ailleurs, les recherches en Didactique du Français Langue Maternelle et en Didactique des Langues Vivantes n'ont guère, jusqu'ici, communiqué...

Or ces recherches montrent que les élèves, pour peu qu'on les y invite, se montrent capables d'observer, de manière contrastive, les fonctionnements de plusieurs langues. Explorer cette voie avec eux devrait permettre de développer leurs compétences langagières et métalinguistiques et, en tous cas, de rendre plus significatif l'apprentissage proprement dit des Langues Vivantes au Collège.

REPÈRES verse des analyses conjointes de chercheurs des deux disciplines au dossier. Bien qu'elles procèdent de communautés scientifiques séparées, leurs problématiques, leurs méthodologies, leurs résultats n'en comportent pas moins des aspects susceptibles d'induire, potentiellement, une problématique interdidactique. Celle-ci pourrait comporter quatre dominantes :

- la mise en relation des savoirs métalangagiers, métalinguistiques construits de part et d'autre ;
- la différenciation des codages linguistiques ;
- le repérage des fonctions discursives de ces codages ;
- les transferts de compétences, de savoirs.

Un dialogue s'est noué, par le canal de *REPÈRES*. Il devrait offrir aux formateurs et aux chercheurs des deux disciplines des pistes de réflexion, de débat, de travail.



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00