



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Courriel : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

Les Langues Modernes

la revue de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des compléments, publiés exclusivement sur le site de l'association, du numéro suivant de sa revue *Les Langues Modernes* :

Numéro : **4/2010**

Titre : « **Enseigner une langue régionale** »

Coordination : **Claire TORREILLES & Marie-Jeanne VERNY**

Ce numéro des *Langues Modernes* peut être commandé au siège de l'APLV (adresse dans l'en-tête ci-dessus).

Intégrer la réflexion linguistique en classe bilingue

PAR RITA PEIX, IUFM DE PERPIGNAN

Résumé

Dès les premières tentatives d'expression d'un élève en catalan, langue 2, celui-ci mobilise toutes les ressources qu'il a à sa disposition. Parmi celles-ci, la langue 1 joue un rôle primordial à la fois original et inéluctable. Quelle peut être l'intervention pédagogique en classe bilingue pour que la langue 1 ne soit plus un élément perturbateur mais « un tremplin » pour l'élève ? Cependant, certaines précautions sont à prendre par l'enseignant dans le recours à la langue française.

(catalan) *Des de les primeres temptatives d'expressió en català, Llengua 2, l'alumne mobilitza tots els recursos que té al seu abast. Entre aquests, la L1 juga un paper primordial, a la vegada original i ineluctable. Quina pot ser la intervenció pedagògica en classe bilingüe perquè la L1 no sigui més un element perturbador però un trampolí per a l'alumne ? Nogensmenys, recórrer a la L1 demana certes precaucions per part de l'ensenyant.*

Pourquoi adopter une perspective contrastive ?

La capacité de l'enseignant bilingue à recourir à l'analyse contrastive nous apparaît indispensable. La connaissance de la grammaire française et de la grammaire catalane devrait permettre une intervention du maître adaptée aux erreurs qui ont pour origine le transfert de la L1 vers la L2. Dans un entretien avec Jean Duverger, Claire Blanche-Benveniste, professeur émérite de l'Université de Provence, définit ainsi l'analyse contrastive : « Cette démarche s'intéresse moins aux origines historiques, mais plus aux comparaisons, aux rencontres, aux ressemblances et aux différences de structures [...]. » La justification de la grammaire contrastive selon le Directeur du Centre de Langues de l'Université de Göttingen, Klaus Vogel, réside dans le fait que « les données de chaque langue sont saisies plus facilement et plus nettement, puisqu'elles sont comparées et abordées de façon contrastive. Ainsi les différences et les points communs relevés permettent de mieux comprendre le fonctionnement des langues particulières. »¹ Le bilinguisme du maître favorise la compréhension des erreurs des élèves.

Le système éducatif bilingue français garantit le bilinguisme du professorat. Nous ne manquerons pas de préciser que, si la L1 est le français majoritairement, nous trouvons dans nos classes quelques élèves dont le catalan est la L1 ou une des langues de la famille, ou des enfants issus de l'immigration qui ont une autre langue que le français à la maison. La connaissance des deux langues en présence par l'enseignant devrait permettre une meilleure compréhension des erreurs de ses élèves dans un premier temps. Or, le bilinguisme de l'enseignant n'est pas toujours possible. Devant cette réalité, une équipe de chercheurs de Catalogne Sud en Espagne a publié une collection d'études comparatives entre la grammaire catalane et les langues de l'immigration les plus présentes en Catalogne du Sud, comme le berbère² : « L'objectif de ces travaux est de procurer aux maîtres et aux professeurs qui ont à enseigner le catalan à nos immigrés un outil qui leur permette de se rapprocher un peu de la langue parlée par leurs élèves. Il ne s'agit pas évidemment qu'ils apprennent l'arabe, le chinois ou le mandingue par exemple. Nous prétendons seulement qu'ils aient une idée générale du fonctionnement de la grammaire de ces langues qui leur permette de valoriser les progrès des apprenants. »³

Quelle place pour la L1 dans l'acquisition de la L2 ?

La L1 est-elle un élément perturbateur ou un tremplin pour l'acquisition de la L2 ? Il fut un temps, pas si lointain, où la L1 était clairement considérée comme un obstacle, un blocage, un frein à l'acquisition de la langue seconde. Nous pensons au contraire que la langue ou les langues de l'apprenant sont très utiles pour commencer à créer du sens dans la nouvelle langue introduite. Grâce à elle(s), aucune langue n'est complètement étrangère à un élève.

Apprendre une L2 ne consisterait pas à créer un nouveau monolinguisme qui cohabiterait avec un monolinguisme initial. Dès les premières tentatives d'expression d'un élève, celui-ci mobilise toutes les ressources qu'il a à sa disposition. Parmi celles-ci, la L1 joue un rôle primordial à la fois original et inéluctable. L'intervention de l'enseignant pourrait amener l'élève à observer quand il peut « faire confiance » à sa langue de référence – parce qu'elle coïncide avec celle qu'il est en train d'acquiescer – ou, au contraire, quand il doit « se méfier » de celle-ci parce qu'il y a tel ou tel écart entre les deux langues. Cette intervention

¹ KLAUS Vogel. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Interlangues, linguistique et didactique. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1996, p. 83.

² LAMUELA Xavier, El berber. Col.lecció Llengua, *Immigració i ensenyament del català*, núm. 5. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família, 2005. Texte traduit du catalan au français par l'auteure de l'article.

³ MORENO Juan Carlos, SERRAT Elisabet, SERRA Josep M., FARRÉS Jordi, *Llengua i immigració*, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família, 2005.

permet le développement de stratégies en prolongeant un réflexe naturel du cerveau de l'enfant, à condition toutefois que l'acquisition d'une langue seconde soit effectuée de façon précoce. Les chercheurs en neurosciences⁴ sont d'accord sur l'existence de connexions entre les deux langues. Leurs observations nous amènent à émettre l'hypothèse que si le maître favorise la comparaison des langues, il peut amener à créer chez les élèves une sorte de réflexe métalinguistique. C'est l'enfant qui construirait ainsi sa grammaire des langues.

Le bénéfice des pauses contrastives en classe

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) ouvre les portes aux procédés contrastifs. Il s'agit de « communiquer langagièrement et d'interagir culturellement en tant qu'acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ; il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser »⁵. Selon Claire Blanche-Benveniste : « En classe, la tradition des analyses lexicales, grammaticales, est ennuyeuse ; dès que l'étude consiste à comparer, à chercher des contrastes, la prise de conscience est passionnante... Par ailleurs, j'ai remarqué que, selon les âges, les enfants ne se passionnent pas pour les mêmes questions. Vers l'âge de huit-neuf ans, on note souvent un réel appétit pour l'élucidation des connaissances linguistiques, intérêt qui ne se manifeste généralement plus à l'époque de la puberté. Des enquêtes sur ce point seraient très instructives. »⁶ À la maternelle, l'acquisition des structures s'effectue de manière intuitive et inconsciente, par l'utilisation qu'en fait l'enfant. Hormis quelques exceptions que nous avons pu observer en grande section de maternelle, l'enfant ne peut se livrer à une réflexion de type métalinguistique sur l'objet langue qu'à partir de l'âge de 7 ou 8 ans.

Le psycholinguiste Jean Petit nous aide à comprendre pourquoi : « Cette attitude va graduellement se modifier après l'âge de 7-8 ans, au moment où l'enfant accède à ce stade de développement cognitif que l'on appelle stade de l'intelligence opératoire concrète. L'un des faits déterminants de cette évolution va être l'émergence progressive du concept de règle. » Les enseignants voient comme l'attitude de l'enfant envers la langue se modifie petit à petit jusqu'à inverser son procédé acquisitionnel : « il va tenter de ne plus aller de la langue vers les règles, mais de découvrir celles-ci le plus rapidement possible pour aller des règles vers la langue. Cette attitude s'accroîtra encore vers l'âge de 11-12 ans, lorsque l'enfant accédera au stade de l'intelligence opératoire formelle. »⁷ C'est justement à partir de cet âge que nous avons pu observer comment l'élève a besoin de l'identification, de la correction et de l'explicitation de ses erreurs, pour continuer à progresser dans l'acquisition de la L2. Cette pratique ne pourra être efficace qu'à condition que l'attitude de l'enseignant ne soit pas hypercorrective. C'est cette prise de conscience linguistique de l'erreur et la compréhension de celle-ci qui se révéleront être le meilleur outil pour éviter la fossilisation des erreurs. Si l'on définit l'*interlangue* comme une grammaire intériorisée en construction, marquée par l'instabilité, la perméabilité et le caractère transitoire (incluant les formes erronées), la fossilisation, par contre, apparaît comme une réalisation statique qui ne s'adapte pas aux règles du système. À titre d'exemple, nous avons relevé dans une classe de CE2 la prononciation du son [R] au lieu du son [r], des problèmes de segmentation : *laquineu* au lieu de *la guineu*, de morphosyntaxe : *és jo* au lieu de *sóc jo* (c'est moi), des emprunts : *marxar* au lieu de : *caminar*. Sans l'intervention de l'enseignant, certaines de ces erreurs courent le risque de la fossilisation.

Or, le phénomène de fossilisation ne semble pas être directement lié au dispositif de la parité horaire qui, rappelons-le, se définit par un enseignement en langue régionale et en langue française avec une répartition équilibrée pendant la semaine de classe : 12 heures en langue française, 12 en langue régionale⁸. En effet, selon des études faites au Canada⁹, on a pu constater que des élèves qui avaient suivi leur scolarité dans un enseignement de type immersif manifestaient dans leur façon de parler des phénomènes de fossilisation, et ceci bien qu'ils aient eu plus d'heures d'enseignement dans la L2 que dans une section bilingue à parité horaire. Il faudrait préciser cependant que les transferts positifs entre le français et le catalan que font les élèves en Catalogne Nord sont probablement plus nombreux, étant donné que nous sommes en présence de deux langues latines, ce qui n'est pas le cas des élèves canadiens.

⁴ « Les mécanismes de l'apprentissage », *Acquisition et apprentissage de plusieurs langues par un même cerveau*, Paradis Michel. Mende : ADOC (Associacion per lo desvolopament de l'occitan), 2008.

⁵ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. 2001, p. 129.

⁶ DUVERGER Jean, « Actualité de l'enseignement bilingue », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, Numéro Spécial. Vanves : Hachette Edicef, 2000, p. 96.

⁷ id. 5, Chapitre 2 : « La régression de la capacité acquisitionnelle », p.40.

⁸ Le temps consacré aux langues vivantes étrangères est décompté également du temps d'enseignement en français et du temps d'enseignement en langue régionale.

⁹ REBUFFOT Jacques, *Le point sur ... L'immersion au Canada*. Canada : Centre Éducatif et culturel, 1993.

Jacques Rebuffot, professeur du Département de langues secondes à l'Université de Mc Gill, fait référence à R. Lyster pour analyser cette réalité¹⁰. Son diagnostic s'appuie sur une série d'exemples de « productions fautives dues au transfert négatif de la langue maternelle ou à une généralisation excessive des règles morphologiques du français [...] les élèves de l'immersion ne seraient pas capables, avec le temps, de se débarrasser de leurs erreurs »¹¹. Les exigences de communication, imposées par l'enseignant depuis le début de l'apprentissage, seraient supérieures à la compétence initiale des élèves de l'immersion. Ceux-ci se verraient forcés de recourir à une interlangue qui fait l'objet de félicitations de la part de son enseignant. Ce phénomène favoriserait, toujours selon Lyster, la fossilisation des erreurs. Celle-ci traduirait un arrêt de l'apprentissage.

Si le fait d'augmenter les heures d'enseignement en L2 ne semble pas avoir d'incidence sur le phénomène de fossilisation, quelles peuvent être les pistes de remédiation ? L'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion (ACPI) dans leur 15^{ème} congrès insiste sur la nécessité d'une réflexion systématique sur les erreurs des élèves sur la langue¹². L'élève de 7 ou 8 ans a dépassé la phase de répétition pour entrer pleinement dans une deuxième phase d'apprentissage, celle de l'interlangue. Nous émettons l'hypothèse que l'instauration de séances d'analyse contrastive pourrait être un outil efficace en particulier à partir de 7 ou 8 ans, pour diminuer le nombre d'erreurs issues de l'interférence fossilisée.

La réflexion métalinguistique¹³ en classe : une habitude à acquérir par enseignants et élèves

Nous essaierons de favoriser le point de vue socioconstructiviste afin que nos élèves deviennent des agents actifs dans l'analyse de leur propre production, de leur propre processus d'apprentissage, par le partage réciproque des savoirs. L'enseignant peut accompagner ce processus mais ne peut se substituer à lui. Les pratiques contrastives, la comparaison que fait l'élève, à partir d'un texte en catalan et d'un texte en français pour un même point de langue, activeraient d'abord sa mémoire à long terme. Contrairement à la mémoire de travail qui reçoit l'information de l'extérieur, la mémoire à long terme résulte du traitement de l'information et du sens qui lui a été donné. Les deux grands axes ou codes de la mémoire à long terme sont : l'axe verbal, auditif, et l'axe de l'image, visuel. Cette mémoire est activée surtout dans les phases d'émissions d'hypothèses et dans les phases de synthèse des séances. D'où l'importance de proposer des activités d'interaction aux élèves qui sollicitent ces deux axes.

Quand proposer une séance contrastive à visée acquisitionnelle aux élèves ?

Il convient de réserver une partie de l'horaire consacré au catalan pour travailler la langue elle-même¹⁴. L'absence d'analyse sur l'objet langue ne serait pas seulement un frein à l'acquisition du catalan mais un appauvrissement cognitif. Nous perdrons ainsi l'opportunité de développer la conscience métalinguistique de ce bilingue en devenir qu'est l'enfant, de faire des ponts entre deux langues romanes (et peut-être trois en comptant la langue étrangère obligatoire dès le CE1). Après la mention des compétences de communication et des compétences linguistiques, les textes officiels relatifs à l'enseignement bilingue¹⁵ précisent : « Ces compétences se développent par paliers et de manière concomitante dans les deux langues. [...] L'accès aux premières compétences métalinguistiques commence lorsque les élèves, guidés par le maître ou spontanément, font leurs premières observations sur les productions orales. Elles renforceront, à la manière d'une grammaire implicite, la prise de conscience et la maîtrise progressive du code oral puis écrit. »¹⁶ Dans cette optique, l'enseignant peut planifier une séance « potentiellement acquisitionnelle »¹⁷ de type contrastif, à partir des erreurs relevées. Le fait que le système bilingue développe un enseignement instrumental de la langue cible afin que ses élèves construisent du sens à partir de ce qu'ils sont en train de faire, ne veut pas dire que la langue catalane ne doit pas être objet d'étude. Ne pas l'étudier spécifiquement discriminerait le catalan et fragiliserait son statut auprès des élèves. Il est admis

¹⁰ id. 8.

¹¹ id. 8.

¹² id. 8.

¹³ « On appelle « métalangage » l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. » in *Dictionnaire de didactique du français* de Jean-Pierre CUQ (2003).

¹⁴ « Cependant, aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale. Les parties des programmes ou des enseignements dispensés en français ou en langues régionales seront déterminées dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement conformément au principe de la parité horaire. ». BOEN du 12 juin 2003, article 2.

¹⁵ BOEN du 11 septembre 2001.

¹⁶ id. 15.

¹⁷ Jean-François DE PIETRO, Marinette MATTHEY, et Bernard PY parlent de « séquences potentiellement acquisitionnelles » dans leur article « Acquisition et contrat didactique », in *Un parcours au contact des langues*, Didier, p. 79.

qu'une des conditions nécessaires au bilinguisme additif est le traitement équitable des langues en présence.

Limites pédagogiques des pauses et séances contrastives à visée acquisitionnelle. Précautions à prendre dans le recours à la L1

1 - Toutes les erreurs ne proviennent pas de l'interférence avec la L1

Nous pensons que la plupart des enseignants sont persuadés, à tort, que tous les problèmes linguistiques trouvent leur origine dans les interférences avec la L1 de l'élève. Ce serait si facile ! Il y a des recherches qui tendent à établir l'existence de points de « résistance acquisitionnelle » provenant de la convergence entre les langues.¹⁸

2 - L'enseignant ne peut pas anticiper toutes les erreurs de transferts

Si le phénomène des interférences est indéniable, il serait réducteur de penser que l'on peut anticiper toutes les erreurs des élèves en fonction de la seule similitude ou dissimilitude L2-L1. Cela reviendrait à méconnaître le travail inter-langagier spécifique de l'apprenant qui, au-delà des interférences L1-L2, élabore des hypothèses temporaires sur le fonctionnement de la L2 par rapport à l'interprétation qu'il fait des modèles que lui offre l'enseignant.

3 - Instaurer une pause ou une parenthèse linguistique dans les DdNL chaque fois que cela est nécessaire

Dans un souci d'efficacité, les classes bilingues donnent la priorité à la fonctionnalité de la langue. C'est pourquoi les séances de DNL (disciplines dites non linguistiques) ne peuvent pas être un prétexte au service exclusif de la réflexion et de l'apprentissage linguistiques ! Or, l'enseignement des DNL en L2 demande beaucoup de vigilance linguistique à l'enseignant, dans la mesure où parfois un transfert négatif avec le français peut mener l'élève à une interprétation erronée d'un concept. Certains de ces transferts négatifs sont prévisibles, d'autres se manifestent au travers des propos d'un élève au cours de la séance. C'est le moment pour l'enseignant d'ouvrir une parenthèse afin de faire expliciter, ou d'expliquer, la divergence linguistique qui est en train de parasiter ou boycotter la compréhension d'un ou de plusieurs élèves, voire du groupe classe. La réflexion linguistique ne se fait pas ici au détriment de la discipline ; au contraire, ce temps est bénéfique à une construction plus fine par l'élève du concept. D'où l'intérêt de penser l'alternance des langues dans la progression des séances, à l'intérieur d'un projet de séquence de DNL.

Un exemple, lors d'une séance de sciences en grande section de maternelle et de CP sur les critères qui caractérisent l'être vivant, montre combien le choix d'un mot par l'enseignant peut favoriser ou parasiter la compréhension d'un concept, est l'utilisation de : *ser* ou *estar*, traduits tous les deux par « être » en français. La stagiaire avait proposé à partir de l'observation de différents animaux, végétaux ou objets, le classement de ceux-ci dans la colonne des *viu* (vivant) ou des *no viu* (non vivant). Cette professeure d'école stagiaire hésita sur le choix de l'auxiliaire en catalan. Si *ser* (être) définit la qualité essentielle, *és un ésser vivent* (c'est un être vivant), *estar* définit l'état transitoire d'un sujet animé : *estar viiu / no estar viiu* (être vivant / ne pas être vivant). Mais ce n'est pas parce qu'« il n'est plus vivant », *no està (més) viiu*, qu'il n'appartient plus au classement des êtres vivants ! Avec du recul ou par anticipation de la difficulté, la stagiaire aurait pu contourner cette difficulté en proposant le classement *és un ésser vivent* o *no és un ésser vivent*, qui est d'ailleurs la terminologie employée dans les manuels catalans.

4 - Les pauses ou parenthèses contrastives à visée acquisitionnelles ne devraient pas servir de prétexte pour un passage systématique à la L1.

Il ne faudrait pas que la pratique des pauses contrastives devienne un prétexte pour recourir systématiquement au français, à la moindre difficulté de compréhension en catalan, se transformant ainsi en une stratégie d'évitement ! La pause contrastive voudrait être une stratégie de confrontation positive des deux langues qui n'amène pas nécessairement un changement de langue, en particulier lorsque la séance a été pensée en L2. L'alternance de la langue peut se réduire uniquement aux structures qui font l'objet d'une réflexion métalinguistique de type comparatif entre le français et le catalan, et conserver le choix de la langue de la séance.

Enfin, tous les enseignants en classe bilingue à l'école primaire, de la maternelle au CM2, ont à l'esprit des

¹⁸ CAIN Albane, *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langues*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1986.

remarques d'élèves qui témoignent de leur capacité à faire des ponts entre les langues. Si leur entrée dans la réflexion linguistique est souvent spontanée (*c'est comme... ou c'est différent de...*), l'intervention de l'enseignant est essentielle pour développer la conscience linguistique dans les deux langues, pour favoriser la compréhension des erreurs et améliorer par voie de conséquence leurs compétences de communication.