

Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues dès le plus jeune âge

Published in Danish in Sprogforum 58, 2014, 41-48.

L'approche désormais bien connue sous le label «Awareness of language» éveille depuis longtemps l'intérêt des milieux éducatifs d'Europe, d'Amérique et d'Asie, comme peuvent en témoigner les nombreux articles publiés et les expérimentations menées dans différents contextes. Très inspirées des travaux précurseurs d'Hawkins (1987), les démarches rapidement présentées ici ouvrent un champ de réflexion et d'investigation sur la nature et le fonctionnement du langage et des langues comme point de départ de l'apprentissage. Autrement dit, on considère qu'avant, et en même temps, que s'effectue le travail sur les langues, scolaires, familiales, ou bien étrangères, et le passage à l'écrit dans les unes comme dans les autres, il est nécessaire d'amener l'apprenant à s'interroger sur la spécificité et l'originalité de la communication humaine, en développant une réflexion sur le langage et, de manière plus spécifique, sur les langues et les cultures.

Dans le champ de la didactique du plurilinguisme, l'Éveil aux langues constitue l'un des quatre piliers des approches plurielles des langues et des cultures¹, dont l'objectif vise à travailler les aspects pluriels et composites de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009) et la mise en relations des langues et des apprentissages. L'approche figure, à ce titre, dans le *Cadre de*



DANIÈLE MOORE

Professor, Simon Fraser University, Vancouver, Canada
dmoore@sfu.ca

Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier et al, 2012), qui propose un référentiel de compétences articulant un ensemble structuré de descripteurs visant le développement de savoirs, savoir-être et savoir-faire, autour d'activités didactiques qui mettent en œuvre *plusieurs* variétés de langues et de cultures (Balsinger et al., 2012).

Points de repères

Parmi les approches plurielles, l'Éveil aux langues (Language Awareness) propose une réflexion sur les langues et sur l'apprentissage à travers des tâches précises mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers dans des systèmes connus et inconnus de l'apprenant, la stimulation d'un travail de découverte et de construction, la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvre de ces hypothèses dans des environnements diversifiés.

La démarche s'appuie sur l'idée que ce travail fait partie « des savoir-faire fondamentaux nécessaires pour favoriser l'acquisition des langues (aussi bien la meilleure maîtrise de la langue maternelle que l'appropriation d'autres systèmes linguistiques) » (Moore & Castellotti, 2001, p. 152).

Le matériel proposé et les stratégies de mises en œuvre varient largement d'un contexte éducatif à l'autre, mais les objectifs principaux et les contenus s'articulent de manière générale autour de six thèmes clefs, pour faire découvrir à l'apprenant : (1) l'originalité de la communication et du langage humains, par l'exploration préliminaire de la communication animale ou de la communication humaine non-verbale; (2) le fonctionnement du langage et son rôle, en explorant les systèmes linguistiques familiers à l'apprenant ou en partant à la découverte de systèmes inconnus; (3) l'utilisation sociale du langage (pour sensibiliser l'apprenant aux facteurs sociaux qui entourent la langue en usage); (4) les différences qui marquent les fonctionnements et les usages des langues parlées et écrites; (5) la diversité linguistique, pour (6) aborder la réflexion sur l'apprentissage des langues à l'école, en explorant les similitudes et les différences entre le développement des compétences dans la ou des langues familiales, dans la langue scolaire, et lors de l'apprentissage scolaire de langues avec lesquelles on n'entretient pas (ou peu, généralement) de contacts préalables. Tout comme les autres approches plurielles, l'Éveil aux langues permet le développement de savoirs, savoir-être et savoir-faire en lien avec le développement d'une com-

pétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009 ; voir notamment Candelier et al, 2003 ; Perregaux et al., 2003 et plus spécifiquement Candelier et al, 2012).

Apprendre à réfléchir sur la langue ?

La conscience linguistique (*awareness of language*) fait référence à la capacité d'adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation, autrement dit *la capacité à réfléchir sur la langue*. La langue devient l'objet de la pensée, tout en restant l'outil qui va servir à exprimer cette pensée. Pour pouvoir développer des capacités de type métalinguistique, il faut être en mesure de prendre de la distance par rapport à la langue, de manière à pouvoir étudier celle-ci comme un objet dont on peut observer les propriétés, sur lequel on peut avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances. La capacité de décentration est essentielle pour déplacer l'attention du contenu du message aux propriétés du langage mises en oeuvre pour la production du message. Deux traits marquent le développement de la conscience métalinguistique : la capacité à porter son attention sur les formes du langage, et la capacité à jouer avec ces formes.

L'exemple suivant illustre comment, à la suite d'une activité consacrée à la découverte des systèmes d'écriture, des enfants ici âgés de 6 à 8 ans ont été encouragés à reconnaître les aspects visuels de certains sinogrammes chinois (une langue pour eux inconnue), tels que celui pour montagne (山). Ils sont ensuite capables de rechercher des formes symboliques dans d'autres caractères, comme cheval (馬), non présenté ici, oiseau (鳥) et poisson (魚) (document ci-dessous). Dans l'extrait d'entretien qui accompagne la production, l'enfant en montre les relations. Cet extrait montre que les enfants, même très jeunes, sont capables de remonter l'étymologie graphique du signe pour en rechercher la motivation pictographique (et donc la transparence du sens), en reconnaissant des éléments de leur combinaison et leurs relations : la crinière du cheval est ici comparée aux bulles du poisson, et aux plumes de l'oiseau (pour d'autres exemples, voir Moore, 2005 et 2010).



Extrait d'entretien avec E. (8 ans)

D.: ah oui là alors c'est ? [montre le sinogramme pour cheval]

E.: des crins

D.: c'est la crinière

E.: quand tu vois dans les dessins ça nous rappelle des bulles
[pointe le caractère pour poisson]

c'est tout quelque chose qui n'est pas vraiment/ si tu enlèves
la crinière c'est encore UN CHEVAL PARFAIT, c'est encore
UN MOT, c'est encore l'animal

D.: donc si tu enlèves ce que tu appelles les bulles, les gens ?

E.: c'est comme si tu enlèves quatre plumes d'un oiseau c'est
ENCORE un oiseau, j'enlève les bulles c'est encore

D.: et quelle est la différence alors entre cheval écrit comme
ça et cheval écrit en français

E.: alors c'est pas très/ déjà toutes les lettres chinoises, c'est
différent des lettres françaises/ les mots c'est que des lettres
en ligne, mais les mots chinois c'est un DESSIN, la séparation et les
bulles, c'est UN DESSIN D'UN POISSON, MAIS fait différemment

L'activité est tout aussi motivante pour des enfants plus jeunes, en leur permettant d'exercer leur sens de l'imagination. Même sans savoir lire, des enfants de 5 ans reconnaissent ces sinogramme comme des caractères chinois. Ils sont capables de beaucoup d'imagination dans leur stratégies de mises en sens, pensant qu'il s'agit de gouttes de pluie, d'une fenêtre, d'un château, ou d'un microphone posé

à l'envers pour le caractère représentant un poisson, ou de cierges allumés pour celui représentant la montagne (山), comme l'illustre le dessin ci-dessous.



Pour les plus grands, une approche fondée sur la réflexion métalinguistique suppose de mettre en place des démarches susceptibles de favoriser chez eux une prise de conscience de la nature de la langue. On considère en effet que, loin de retarder le travail proprement dit sur la langue-cible (qu'il s'agisse de la langue scolaire, d'une langue familiale, ou d'une langue étrangère, ou toutes celles-là), la réflexion et l'analyse consciente, par exemple des fonctionnements d'autres systèmes comparés aux langues connues, vont favoriser la distanciation par rapport à la langue apprise, pour mieux se l'approprier.

On propose ainsi aux apprenants des corpus linguistiques susceptibles de favoriser chez eux un état d' "alerte à la langue", une réflexion dynamique et spontanée face aux faits langagiers, par l'observation, la découverte, et la manipulation.

Si l'on continue avec l'exemple de l'observation d'écritures inconues, avec des élèves plus âgés, ce type d'activités peut servir de déclencheur à la compréhension de phénomènes liés à l'acte de description, et être de nature à aider les jeunes à mieux entrer dans la lecture et l'écriture de la langue de l'école. Ainsi, G. Haas propose, pour travailler l'orthographe avec des élèves de la fin du primaire au tout début du secondaire, de se servir de l'écriture japonaise qui utilise deux séries de signes graphiques visuellement discriminés, les kanji qui transmettent du sens et les syllabaires kana qui transcrivent le son. Un tel travail permet de sensibiliser les enfants au double rôle des signes graphiques, qui échappe souvent aux lecteurs de langues alphabétiques telles que le français : "le principe sémiographique de l'écriture du français n'est pas identifié en tant que tel, mais masqué par exemple sous des expressions comme "marques d'accord", "terminaisons" qui ne désignent pas de façon nette le rôle de transcritteur de "sens" des graphèmes. Il est vrai que nos écritures alphabétiques ne facilitent pas la reconnaissance de cette fonction puisqu'elles n'accordent pas dans ces cas-là aux graphèmes de

marque distinctive” (Haas, 1995). Pour d’autres exemples d’activités didactiques à partir de la calligraphie japonaise voir :

<http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnits/Japanese-calligraphy/tabid/2483/language/en-GB/Default.aspx>; et pour un exemple avec le français, l’anglais et le chinois classique mandarin, voir aussi Moore (2010).

Les questions relatives à la couverture de l’espace de la page, et le sens qui s’y rattache, peuvent de même devenir plus pertinentes au jeune apprenti-lecteur dès l’entrée en lecture-écriture si la réflexion passe par la découverte d’autres choix à l’intérieur d’autres systèmes. Par exemple, l’observation attentive d’une publicité ou d’un article dans un journal en inuktitut (une langue inuit, voir ci-dessous) peut se révéler une aide efficace pour sensibiliser les jeunes apprenants à l’espace signifiant de la disposition des pages, et peut leur permettre de se rendre compte qu’ils savent déjà beaucoup de choses sur l’organisation textuelle, le genre de textes, l’iconographie, le type d’informations que l’on peut trouver, etc. Ils réalisent qu’ils sont par conséquent en mesure d’élaborer certaines hypothèses sur le contenu du message, même dans une langue et une écriture qui leur est tout à fait inconnue. L’étrange et l’étranger sont démystifiés, et on apprend à évaluer les compétences que l’on a déjà, à s’en servir et à les transférer d’un contexte à l’autre. Bref, on est prêt pour apprendre une autre langue et mieux comprendre la sienne !



This youngster wasn't the only one who braved his legs to wade in the water on the weekend. Many others enjoyed the warm weather.

Le “META” qui facilite l’apprentissage

L’enjeu consiste ainsi à passer de connaissances épilinguistiques (une connaissance intuitive et fonctionnelle de la langue) à des connaissances métalinguistiques, c’est à dire conscientisées. Il va donc falloir développer dans la classe des activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui pour la plupart sont déjà présents dans la boîte à connaissances de l’apprenant, de manière à les “sortir de l’ombre” en les rendant objet de la réflexion, pour les affiner, mieux les comprendre et mieux les maîtriser, apprendre à s’appuyer sur eux pour l’appréhension d’autres contextes linguistiques. Il s’agit de construire non seulement des savoirs opératoires sur le fonctionnement linguistique, en menant des activités réflexives à tous les niveaux (de l’énonciation) : sur la langue (métalinguistique), les textes (métatextuelles), les discours (métadiscursifs), les conditions de production (métapragmatique), mais aussi de mettre en place d’autres compétences, comme celles liées à l’apprendre à apprendre, et notamment *apprendre à apprendre une langue étrangère* (voisine, éloignée, parlée ou non par un groupe que l’on peut côtoyer dans le quotidien). Le développement de connaissances métalinguistiques n’est pas l’objectif du travail. Il permet la mise en place de processus de facilitation dans la construction de savoirs linguistiques, potentiellement transférables d’une langue à une autre, pour mieux connaître sa langue, et mieux apprendre les langues.

Il n’est pas forcément nécessaire de disposer d’une métalangue très sophistiquée pour remplir des conduites qui ont pour objet le langage. Il reste parfaitement possible de parler du langage avec la langue de tous les jours. Le vocabulaire utilisé (bricolé, hérité de l’école, transposé) n’est bien sûr pas sans importance, mais c’est surtout *le savoir-faire* engagé qui permet de concentrer les efforts dans le projet et le progrès d’apprentissage.

Il paraît alors plus important de s’interroger avec sérieux sur le type d’activités qui doivent être mises en place, de manière à favoriser l’ancrage dans ce que l’apprenant sait déjà, pour développer des compétences transversales (qui dépassent des savoirs dans une langue ou une autre), les élargir, les modifier par la mise à distance et la comparaison entre différentes langues, aider les activités qui touchent au métalinguistique à se manifester verbalement, canaliser ces activités, les organiser, les structurer, et mieux penser les procédures d’évaluation adaptées à l’apprentissage (voir pour des exemples la sitographie présentée dans la liste de références). En lien, encore, avec le CARAP, ce travail sur les langues et sur leur fonctionnement remplit de fait de nombreux objectifs d’apprentissage, qui dépasse le dévelop-

pement des compétences communicatives (p.ex. développement du vocabulaire, de la conscience phonologique) ou de l'apprendre à apprendre (p.ex. développement de stratégies de prise de risque, etc.). Les activités d'Éveil aux langues contribuent tout autant au développement de compétences sociales et civiques, en encourageant la flexibilité et l'ouverture aux langues et cultures de l'environnement (Balsinger et al., 2012).

La recherche, en particulier dans le domaine des études sur les bi-/plurilinguismes, est désormais suffisamment bien documentée et offre de nombreuses pistes dans la compréhension des phénomènes en jeu lors de la confrontation précoce avec au moins deux langues, notamment en ce qui concerne le développement d'une plus grande flexibilité dans les rapports aux mots et à l'arbitraire du signe, une orientation à la fois plus analytique envers le langage et les langues et une meilleure compréhension des enjeux sociaux liés aux pratiques de langues (voir par exemple Dagenais et al, 2009). En se fondant sur des recherches de ce type, on peut évaluer le rôle clef que joue la mise en place précoce de capacités d'observation et de réflexion linguistiques pour favoriser l'entrée d'autres langues (qu'il s'agisse de l'entrée dans l'écrit dans la langue de l'école, des débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère, ou d'une réflexion sur les langues et les cultures présentes dans l'environnement social des apprenants).

Il est surtout nécessaire de cesser de considérer l'apprentissage des langues comme la mise en place d'une somme de savoirs (-faire) linguistiques, mesurable en nombre de mots et de structures syntaxiques, sur une échelle où un « natif » imaginaire serait suspendu au tout dernier barreau, et admettre enfin que l'apprentissage des langues aide aussi l'enfant à apprendre, tout simplement, et à savoir qui il est et à s'ouvrir au monde qui l'entoure...

Remerciements

Ce texte reproduit partiellement un texte publié dans *Babylonia*, 2(95), Fondazione Lingue e Culture, Comano, intitulé « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues » (p. 26-31), et reproduit avec l'aimable autorisation des Éditeurs, à qui nous adressons nos remerciements.

Note

1 Didactique intégrée, Intercompréhension, Éveil aux langues, Approches interculturelles.

Références bibliographiques

- Balsinger, C., Köhler, D. B., de Pietro, J.-F., Perregaux, C. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles : De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. l'Harmattan, Paris .
- Candelier, M. (éd.) (2003). *Eylang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck – Duculot, Bruxelles.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (ed.). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. (Pp. 45-85). CRTF-Encrages, Belles Lettres, Paris.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörrincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A. & Schröder-Sura, A. [avec M. Molinié] (2012). CARAP/FREPA. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, Compétences et ressources*. Council of Europe Publishing/Centre européen pour l'enseignement des langues, Graz. On-line : <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.asp>
- Coste, D. ; Moore, D. & Zarate, G. (1997/2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe, Strasbourg. Available at: www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications—en.asp?toPrint=yes&-40
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and Language Awareness. In D. Gorter & E. Shohamy (eds). *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (Pp. 253-269). LEA/ Routledge.
- Haas, G. (1995). Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond. *Notions en Questions, Rencontres en didactique* numéro 1: *L'éveil au langage*, coordonné par D. Moore, Crédif-Lidilem, Didier-Erudition, Paris.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language, an introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Moore, D. (2005). Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés, *Synergie France*, 3, 58-75. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France4/Daniele.pdf>
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322-342.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (ed.) *D'une langue à d'autres* (Pp. 151-190). Collection Dyalang, Presses Universitaires de Rouen, Rouen.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (2003) (éds). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Vol 1 et 2, SG/CIIP, Neuchâtel.

Sitographic

FREPA (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures*): <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx>

ConBat + (Content Based Teaching + Plurilingual/Cultural Awareness): <http://combat.ecml.at/ConBat/tabid/2315/language/en-GB/Default.aspx>

Edilic: http://www.edilic.org/gb/gb_index.php

Elodil: http://www.elodil.com/historique_eveil.html

Eole: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech—eole.html>

Jaling: <http://jaling.ecml.at/>