



COMPÉTENCE TEXTUELLE AU CŒUR DE TOUTES LES COMPÉTENCES (LA)

Dalgalian, Gilbert
ancien responsable pédagogique
Alliance Française

Constats et enjeux de terrain

En classe de maternelle bilingue, la maîtresse lit un album en occitan devant les élèves, assis en rond. À un point de l'histoire, un élève demande en français à la maîtresse de montrer les dessins – il s'agit vraisemblablement pour lui de confirmer le sens de ce qui est dit dans la langue apprise. La maîtresse retourne l'album qu'elle était seule à voir et à lire : ce sont deux pages où il n'y a que du texte écrit, et pas d'images. Silence étonné des élèves ! Donc, tout ce qui est dit et ce qu'il y a à imaginer est présent seulement dans les mots !

Au CP, à présent, un certain nombre d'élèves d'une classe – monolingue ! – ne se sentent que bien peu concernés par l'entrée dans l'écrit : quel enjeu peut-il y avoir à faire cet effort, mécanique, de lire des lettres pour produire des sons, tandis que les mêmes élèves sont capables, à partir

d'étiquettes ou de dessins, de « traduire » aussitôt à l'oral ce qui est représenté, voire même écrit ?

En classe de cycle 3 maintenant. Il existe chez beaucoup d'enfants vers neuf ou dix ans un niveau de compétence de communication orale qui fait illusion : ils parlent « comme tous ceux de leur âge », s'expriment à peu près aisément dans tous les échanges de la vie quotidienne, mais il arrive aussi que leur aisance orale de locuteurs natifs (ou dont le français est la langue dominante) ne soit qu'une pure façade linguistique.

Définition de la notion

Le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (MENESR 2015) est fondé sur cinq piliers dont le premier de tous s'intitule « les langages pour penser et communiquer ». C'est rappeler l'enjeu fondamental des « langages », au premier rang desquels les langues, et pour l'école la ou les langue(s) de scolarisation. Compétences de communication et compétences cognitives sont ainsi à l'honneur, et leurs liens sont patents même s'il conviendrait sans doute de remettre en ordre la compétence de communication avant la compétence de cognition : « Je ne parle pas parce que je pense, mais je pense parce que je parle » (Meschonnic 1997 : 54).

La compétence textuelle, quant à elle, n'est pas évoquée. Pourtant elle est fondamentale. Spécifique et originelle, elle fait le lien entre les deux autres compétences. La compétence textuelle se met en place dès les premiers textes auxquels l'enfant est confronté, lorsqu'on prend la peine de lui raconter ou lire à voix haute des contes et des légendes qui sont ses premiers textes oralisés, si possible avant l'école ou évidemment à l'école.

Éclairage par des spécialistes

On peut observer avec des classes d'élèves allophones, issus de l'immigration, et dans le cadre des élèves scolarisés dans des cadres bilingues, que la compréhension scolaire dans la langue de scolarisation – ou dans les deux langues dans le cadre bilingue – n'est pas, ou ne semble pas problématique. En revanche, la production orale (et écrite) est bien plus faible, et parfois indigente.

Dans l'imaginaire de certains (parents, enseignants, institutionnels), cet « échec scolaire » éventuel est non seulement associé à une mauvaise connaissance de la langue – ce qui est juste – mais également au bilinguisme de départ de l'enfant (migrant, allophone, « mixte », étranger ou minoritaire), ce qui est absolument erroné. C'est de tout autre chose dont pâtissent ces jeunes et qu'ils ont d'ailleurs parfois en commun avec leurs camarades monolingues : d'une absence de compétence textuelle antérieure à l'écrit.

C'est qu'il existe bel et bien quelque chose avant le déchiffrage et la lecture : un début de compétence textuelle, acquise hors écrit, à l'oral et avant l'école. Il s'agit de la capacité de l'enfant à extraire du sens à partir d'un texte oralisé. Ce qui, contrairement à une illusion largement partagée, ne commence pas avec le déchiffrage et la lecture qui se met en place, systématiquement au CP dans le système national, mais bien avant. Dans la famille surtout, à la crèche, et *in fine* au cycle 1, en maternelle : avec les premières histoires et les premiers contes, racontés ou lus à l'enfant, et avec également les chansons, récits et livres d'images, dont le très jeune enfant entre deux et cinq ans reçoit le texte par le canal sonore exclusivement. Ces contes et ces histoires sont du texte, en effet, et non plus le dialogue en face à face auquel il était habitué jusque-là.

En effet, dans le dialogue familial et quotidien tout est présent : objets, actions, personnes dont on parle, indices maté-

riels ; tout est là sous les yeux ou à portée de main (bien identifié et facile de représentation). C'est ici la compétence de communication qui est en jeu. À ce référent (le maître montre une table, une chaise, la couleur bleue ou rouge) sont associés un signe linguistique, et avant tout son signifiant – son « signal acoustique » ou sa forme graphique : « table », « chaise », « blanc » ou « rouge ». Mais avec le récit oralisé, tout est absent : tout est dans le texte ! Tout ce qui dans le dialogue en face à face est implicite, parce qu'évident ou familier doit dans le texte être précisé, explicité, décrit. Rien n'est plus laissé au hasard des non-dits, des évidences familières. L'enfant réalise sa première expérience à 100 % linguistique, en ceci qu'il ne peut s'appuyer sur rien de concret, ni de familier. Sur rien d'autre, en tous cas, que les mots du conteur avec, pour seule ponctuation, ses intonations, ses effets de voix et ses mimiques. Tout le récit est dans les mots, et dans l'écoute.

Or cette première expérience du texte ne se limite pas à une avalanche de mots qui doivent faire du sens sans aucun indice matériel ou circonstanciel (sauf parfois les illustrations du livre dont se sert le conteur). Pour corser l'exercice, les contes sont truffés de mots nouveaux qui ne correspondent à aucune réalité vécue du très jeune enfant (des fées, des citrouilles qui deviennent des carrosses ; des ogres, des sorcières, des chats bottés, des pantins vivants, des baguettes magiques, des loups déguisés en grand-mères, des chevillettes qu'on tire et des bobinettes qui cherrent). Ce lexique fantastique est un appel à une mise en images constante et personnelle et illustre bien le travail de sémantisation à partir des seuls mots du texte entendu, auquel doit se livrer l'enfant récepteur d'un conte.

Mais la performance ne s'arrête pas là : dans le conte, plus rien n'est comme avant. La mise en phrases, les énoncés ne ressemblent plus aux échanges brefs et alternés des dialogues avec papa et maman. On n'entend « chaperon rouge » que trois fois dans toute l'histoire et le reste du temps il

est remplacé par des équivalents : on doit mettre en place et mémoriser un stock d'équivalents que sont les synonymes et paronymes (la fillette, l'enfant) et les anaphoriques (pronoms personnels, démonstratifs). Pire : le petit chaperon rouge, qui pourtant est une fillette, devient « il » dans la suite du texte ; le jeune amateur de contes doit ainsi apprendre l'accord en genre et non en sexe. Autre élément de compétence textuelle !

Ce n'est pas tout, loin de là : les phrases du texte, plus longues et construites autrement, apportent en peu de mots beaucoup plus d'informations que les dialogues familiers. Cela est encore plus vrai du conte lu à l'enfant que du conte raconté librement. Autre nouveauté, la place des troisièmes personnes y est prépondérante.

Gestes professionnels

C'est donc une nouvelle économie du discours qui se met en place avec les premiers contes écoutés. Et du même coup un entraînement sans précédent pour la mémoire à court terme, autrement sollicitée que dans le dialogue en face-à-face. C'est elle qui sera à l'œuvre plus tard, au début du cycle 2, dès le CP, devant le texte imprimé.

C'est grâce à cette première compétence narrative que l'enfant grandit et prospère dans son langage et dans ses stratégies d'apprentissage et d'expression. En revanche, qu'on ne s'étonne pas que certains enfants, qui n'ont pas bénéficié de cette initiation précoce au texte, à la régularité, à la ritualisation nécessaire de ces textes oralisés, soient rétifs ou peu concernés lorsqu'arrive la lecture au CP. Seuls ceux qui ont déjà goûté au texte oralisé savent à quoi vont leur servir le déchiffrement et la lecture : à aller directement à la source des contes et des histoires sans passer par un conteur introuvable. Leurs habitudes d'écoute vont bientôt être transformées en techniques de lecture : ce sont pour l'essentiel les mêmes

compétences devant un texte, oral ou écrit. Au déchiffrage près.

Dans le cas d'une scolarité bilingue, l'acquisition orale d'une première compétence textuelle aura un triple bénéfice : l'accès aux différentes matières et disciplines est renforcé par un écrit double ; l'élève comprend que derrière les différences (de mots, d'énoncés) le récit est identique ; une comparaison active entre les formes linguistiques des deux langues rend les acquisitions plus précises. En un mot, la compétence textuelle n'est pas ce socle indispensable qu'est l'oral, mais elle est le moment qui décuple l'ensemble des compétences langagières.

Si les performances scolaires dépendent très largement de la compétence linguistique de l'enfant, ce n'est pas le nombre de langues en soi qui détermine cette dernière. Ce sont, au contraire, les conditions d'acquisition et d'environnement linguistique – et de relais scolaires – qui déterminent cette compétence dans sa globalité.

Favorables, ces conditions conduisent à une bonne compétence globale aussi bien chez le bilingue que chez l'unilingue ou l'apprenant précoce. Mauvaises, elles conduisent au semilinguisme¹.

Si l'avance sémantique s'avère insuffisante à l'entrée à l'école élémentaire, lorsque les langues de scolarisation deviennent langues de cognition disciplinaire, l'enfant passera peut-être le seuil minimal de la

compétence de communication – qui peut alors faire illusion à son entourage – mais restera en deçà du seuil de compétence textuelle nécessaire pour développer les fonctions logiques et idéatives, qui constituent les compétences cognitives exigées par le système scolaire. Pour synthétiser, on peut dire que le semilinguisme réside dans la non-construction d'une pré-compétence textuelle avant l'école ou avant l'écrit et prédispose infailliblement à l'échec scolaire par une impréparation totale à l'écrit. La pré-compétence textuelle est en vérité un facteur décisif trop souvent sous-estimé qui fait la différence scolaire la plus tangible entre les enfants dits favorisés et les défavorisés : l'échec scolaire est presque toujours l'échec à l'écrit et l'écrit étant la voie d'accès principale aux compétences cognitives visées par l'école, l'inégalité devant les textes dès l'entrée au primaire est bien le premier facteur cognitif qui va décider des premiers résultats, voire de l'issue de toute une scolarité.

La source du danger n'est donc pas dans le contact avec deux langues, mais bien au contraire dans le contact insuffisant avec l'une des langues et peut-être avec les deux. Ceci pour des raisons qui peuvent tenir à la fois à la famille et au système scolaire. Il y a donc une vraie nécessité, dans le système bi-plurilingue, à développer la compétence pré-textuelle. En famille, avant l'école ou en-dehors de l'école, par des activités culturelles où l'enfant baignera dans la langue. Et évidemment dans l'école, dès l'entrée en maternelle, par le bain immersif dans la langue contée, qui développera imaginaire, plaisir, et compétence langagière globale.

1. On peut s'interroger sur la différence entre semilinguisme et illettrisme. Deux traits distinguent les deux cas. 1) L'illettrisme ne concerne que l'écrit, en lecture ou en production écrite, tandis que le semilinguisme est déjà à l'œuvre à l'oral. 2) Lorsqu'une personne est illettrée, elle n'a accès à l'écrit dans aucune de ses langues, même parlées couramment. Le semilingue au contraire peut disposer de compétences écrites dans une langue et être semilingue dans une ou plusieurs autres. C'est le cas d'enfants scolarisés en France et en français, donc avec des compétences textuelles acceptables, mais qui n'ont pas eu le soutien et la pratique de leur langue d'origine au-delà d'une communication minimale dans des transactions quotidiennes basiques. Il leur manque souvent en langue d'origine les outils linguistiques pour raconter, décrire et argumenter. Ils sont dans ce cas semilingues en une seule langue et pour autant pas illettrés du tout.

Bibliographie

Dalgalian, Gilbert (2019). *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*. Limoges : Lambert-Lucas.

MENESR (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, disponible à <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/>

Meschonnic, Henri (1997). *De la langue française. Essai sur une clarté obscure*. Paris : Hachette littérature.

Perregaux, Christiane (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern : Peter Lang.

Saussure (de), Ferdinand (1972). *Cours de linguistique générale*, édition critique de T. De Mauro. Paris : Payot.

D'autres entrées de l'Abécédaire

Bilinguisme scolaire

Être vigilant à la forme langagière produite

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>