



ÊTRE VIGILANT À LA FORME LANGAGIÈRE PRODUITE

Escudé, Pierre
Université de Bordeaux/INSPE
EA7437

Constats et enjeux de terrain

Il ne peut y avoir de production de langue cohérente et consciente de la part de l'élève s'il n'y a pas en amont de bonne compréhension (De Mauro 2022). Cette compréhension est tout à la fois celle du contenu dont on parle (elle repose donc avant tout sur la cognition), et celle de la forme langagière employée. Cette dernière repose à son tour, et quel que soit l'énoncé donné, du plus simple au plus complexe, sur les quatre piliers que sont :

- a) la phonologie de la langue orale ;
 - b) le lexique le plus précis ;
 - c) la syntaxe la plus conforme ;
 - d) la morphologie la plus normative.
- La vigilance à la forme langagière produite est donc un travail de chaque instant.

Définition de la notion et éclairage par les spécialistes

On comprend que la modélisation langagière du maître est fondamentale. Mais dans les deux volets envisagés (indissociables ainsi que le rappelle le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* qui définit comme premier de son domaine « les langages pour penser et communiquer »), c'est-à-dire cognition et transparence – ou fluidité, c'est-à-dire non-opacité – verbale, on peut poser que *les langues sont le lieu des apprentissages* (titre d'un article d'Escudé, 2017) et que seule la clarification langagière mène à la conceptualisation des savoirs envisagés (Gajo 2007).

Quand le maître produit en/de la langue, son premier objectif est d'être compris. Il peut y avoir immersion langagière (en maternelle par exemple quand nous chantons une comptine dont le sens des paroles n'est pas forcément compris, tout ou partie), mais même dans ce cas, le maître sera vigilant à la capacité des élèves à bien entendre et reproduire la bonne accentuation, la bonne prononciation, le bon rythme, la bonne segmentation lexicale, etc. Cette vigilance, évidente dans le cadre d'un enseignement « monolingue » (où la langue de production de l'enseignant et acquise déjà par l'apprenant) est évidemment redoublée dans le cadre du bi-plurilinguisme : si le référent dont on parle n'est pas présent lors de l'énoncé, le sens de cet énoncé ne peut être acquis que par la compétence « textuelle », cette vigilance sur la forme seule de ce qui est dit.

La vigilance à la forme de tout énoncé est une nécessité première – à commencer par la vigilance à l'ergonomie du document proposé : son titre, sa date, son format, le rapport entre le texte et l'illustration (quand il y en a une, dans le cadre de documents « hybrides », ce qui permet de rendre présent le référent, comme dans l'illustration ci-dessous), etc. ; au-delà la vigilance à la forme langagière, orale puis écrite, est fondamentale pour permettre aux élèves de

s'approprier l'autonomie dans la langue. En ce sens, ce que nous pouvons appeler explicitation, ou re-médiation comme proposé par Mariana Fonseca-Favre (2022), est une activité de langue qui consiste à interroger le sens des énoncés et donc, prioritairement la forme qui porte le sens (c'est-à-dire selon les termes saussuriens, le signifiant qui porte le signifié envisagé). L'explicitation est proposée non pas après la médiation d'une consigne, mais bien avant. L'explicitation est une excellente manœuvre pédagogique pour concentrer les élèves sur l'activité en question, et à cette suite enfin, pour « clarifier » (Gajo 2007) la forme d'un document, et mettre sur la voie de l'activité.

Gestes professionnels en contexte scolaire bilingue

Prenons l'exemple suivant, extrait d'un manuel de mathématiques de cycle 3 en langue occitane et traitant de la proportionnalité :

CERCAR Mai illustrat o mens illustrat ?

Logic, Figurina e Milia an cadun un libre. Qual a lo libre mai illustrat ?
Qual a lo libre mens illustrat ?



Logic



Figurina



Milia

Illustration : Cap Maths CM2 – édition occitane, p. 82. Droits aimablement cédés par le CAPOC.

La compréhension écrite ne pose aucun souci aux élèves ; la réponse à la question est donnée dans les dessins ; unanimement et en très peu de temps, les élèves vont donc répondre vite et bien à la question posée « Qui a le livre le plus / le moins illustré ? » : c'est évidemment celui dont le dessin porte le plus (= *Figurina*) / le moins (= *Logic*) de pages illustrées sur la couverture. Mais la consigne attendue n'est pas celle-ci mais plutôt : « Qui a le livre le plus / le moins illustré... par rapport au nombre total de pages », également dessiné sur la couverture.

La situation de recherche est faussée, et il peut ne pas y avoir de recherche, si l'énoncé est resté implicite, caché, etc. Expliciter la consigne en question demandera d'avoir fait le rapport entre le nombre de pages illustrées qui est donné sur la couverture de chaque livre par rapport au nombre total de pages de chacun des livres. C'est-à-dire un rapport de proportionnalité qui n'est accessible qu'à la condition d'avoir trouvé une unité commune aux trois livres, puisqu'ils ont un nombre total de pages différents ; cette unité, ce sera le pourcentage. Mais si les élèves entrent dans l'activité de manière biaisée, il sera compliqué ensuite de déconstruire pour reconstruire, et la notion de proportionnalité, d'unité commune, de pourcentage (tout ceci relevant de la cognition mathématique) sera perdu, ou retardé. Il faut donc s'assurer avant l'activité que le document est éclairci, que l'énoncé est fluide : ceci se fait par ailleurs par le biais d'une activité de langue qui permet de sécuriser et la langue et la cognition.

Bien produire est indissociable de bien comprendre (cf. De Mauro 2022). L'explicitation d'un énoncé dépendra de la vigilance des élèves à son décryptage formel ; cette vigilance lexicale peut par exemple passer par :

- a) un travail sur l'étymologie du mot ;
- b) sur sa nature grammaticale et donc son rôle dans l'énoncé (verbe, adjectif, nom ?) ;
- c) sur la comparaison de sa forme avec d'autres formes déjà fréquentées ou d'autres formes en d'autres langues (connues de la classe dans le cadre du bilinguisme, ou de certains élèves ayant une biographie langagière spécifique et plus riche) ;
- d) sur le rapport entretenu entre le mot et l'illustration – la modélisation référentielle – qui en est donnée.

Ainsi, en mathématiques on aura intérêt à développer la vigilance sur le sens de « triangle/quadri-latère/penta-gone » ; on s'apercevra que le mot dit la chose avec le nombre d'angles (angle = gone, segment brisé) ou de côté (-latère = comme dans équilatéral, « aux côtés de même longueur », « lado » qui si-

gnifie côté en espagnol, un « latéral » au foot qui est ce joueur qui exerce sur les côtés du terrain, etc.) et que ce nombre est le même : Grecs et Latins disent la même chose mais par des moyens langagiers différents. De même un triangle est iso-cèle car *skeltos* en grec signifie jambe, et iso semblable ; un triangle équi-latéral aura ses trois côtés de longueur équivalente, etc.

Certes, chaque bilinguisme peut être distinct en fonction de la distance linguistique et culturelle des deux langues en contact. Ainsi, dans le cadre du bilinguisme français-allemand, en Alsace, l'appropriation de notions géométriques est-elle « simplifiée » par le décodage des mots eux-mêmes, qui ne proviennent pas du grec ou du latin mais de l'allemand lui-même. La langue est ici « auto-référentielle » : on parlera de « *Dreieck* » (trois-angles), de « *Viereck* » (quatre-angles), de « *das gleichschenklige Dreieck* » (le triangle de mêmes longueurs de cuisses, c'est-à-dire le triangle isocèle, puisqu'on n'a que deux cuisses) et de « *das gleichseitige Dreieck* » (le triangle de côtés de mêmes longueurs, c'est-à-dire équilatéral). Dans bien d'autres domaines scientifiques, là où le français pioche dans le latin ou le grec pour former ses mots, l'allemand pioche dans son propre lexique : le mycélium s'appelle « *die Pilzmutter* » (la mère du champignon), le carnivore s'appelle « *der Fleischfresser* » (le bouffeur de viande), etc.

La vigilance enfin a trait e) au rapport de fréquentation entre le mot et l'expérience vécue de l'élève : dans le cadre de langue « auto-référencée », cela est une aide – mais peut aussi être un obstacle si les mots de la langue de base ne sont pas encore acquis. Il y a donc toute nécessité de traiter dans le cadre du bilinguisme de ce que l'on appelle « littératie ». Ce terme signifie :

l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel et pour leur plaisir.

(DEPP/PIRLS 2016, en ligne)

Il nous semble lire ici deux éléments importants : la capacité de donner un sens à un énoncé que l'on sait décrypter (c'est-à-dire que l'on peut lire en connaissant le rapport entre graphèmes et phonèmes, et ceci grâce à l'école, dont c'est le rôle, cf. *Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*) ; mais aussi l'intérêt social et le plaisir individuel lié à l'acte de lecture (c'est-à-dire, le rapport étroit – mais non exclusif ! – entre la sphère de l'expérience sociale et de l'intérêt individuel de l'élève et la construction de la capacité à développer l'activité scolaire de lire et de produire). Ce dernier élément est sans aucun doute essentiel dans le cadre du bilinguisme car l'élève est confronté à une double réalité langagière, une double norme. L'élève tout à la fois peut construire une meilleure conception du langage dont la réalité est d'être déclinable dans la pluralité de formes langagières (cf. Charmeux 1989), et va s'appuyer sur la vigilance formelle de la langue la moins « forte », n'en possédant pas, à l'égal des élèves allophones, les codes implicites (cf. Perregaux 1994). Mais cet appui spécifique (et nécessaire) va de même développer son sens de la comparaison formelle avec l'ensemble des langues en contact.

Aussi, la capacité du maître à rendre vigilants les élèves sur la comparaison des codes et à en expliciter les spécificités et les points de ressemblance renforcera leur conscience grammaticale, et bâtira une compétence essentielle dans l'autonomie de la langue : la prédictibilité ; le fait de prévoir à partir des éléments linguistiques déjà produits et analysés les suites langagières (notamment morphologiques) possibles, d'éliminer les formes réputées impossibles, c'est-à-dire « d'inventer » les formes régulières de la langue – au sens de les rendre visibles et audibles.

Bibliographie

Charmeux, Évelyne (1989). *Le « bon » français... et les autres*. Toulouse : Milan éducation.

De Mauro, Tullio (2022). *L'Éducation linguistique démocratique*. Limoges : Lambert-Lucas.

DEPP (2016). *Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit* (= Rapport sur la lecture PIRLS 2016) : <https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>

Escudé, Pierre (2017). *Les langues sont le lieu des apprentissages*, Cahiers pédagogiques, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-langues-sont-le-lieu-des-apprentissages/>

Fonseca-Favre, Mariana (2022). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée. Étude des pratiques en terrain catalan et occitan*. Limoges : Lambert-Lucas.

Gajo, Laurent (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Trema*, 28, 37-48, <https://journals.openedition.org/trema/448>

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.

Pour aller plus loin

MENJ (2019). Guide Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf

MENJS (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

D'autres entrées de l'Abécédaire

Didactiser l'approximation

Remédiation

Utilisations transdisciplinaires des langues vivantes

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>