

# Les langues... pour apprendre et enseigner le fonctionnement du français

ou comment engager des élèves dans des apprentissages relatifs à la langue première dans le cadre d'une didactique du détour

Dominique Béatrix Köhler & Martine Panchout-Dubois | Lausanne | CH

*EOLE, textes et fonctionnement de la langue* ist ein neues Lehrmittel für die Schüler der 4H bis 6H. Es besteht aus acht Unterrichtssequenzen mit Lehrzielen im Bereich der Reflexion über Sprache, die komparativ ausgerichtet sind – «didactique du détour» (Umweg Didaktik) – und auf der Arbeit mit «Textgenres» (genres textuels) basieren. Gegenstand der Reflexion über Sprache sind phonologische, graphophonologische, lexikalische, syntaktische oder textuelle Aspekte. Die Sprachen, die in den verschiedenen Sequenzen vorkommen, sind zahlreich und wurden danach ausgewählt, welche Möglichkeiten sie bieten, die Sprachbewusstheit der Schüler zu fördern.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5 und 19

En Suisse romande, en particulier dans les centres urbains, les classes sont très hétérogènes sur les plans culturel et linguistique. Cette hétérogénéité a des répercussions aux niveaux social, éthique, institutionnel et linguistique. C'est dans ce contexte que la recherche *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde: EOLE, genres de textes et fonctionnement de la langue* (FDL), centrée sur le niveau linguistique, a été conduite.<sup>1</sup> Elle vise à mesurer les effets d'approches plurilingues sur l'enseignement-apprentissage du français, langue de scolarisation. Elle s'est déroulée dans cinq classes expérimentales appariées à cinq classes dites de contrôle (Balsiger, Béatrix et Panchout-Dubois, 2012, 2014a, 2014b). Les élèves ont travaillé sur huit séquences didactiques *EOLE, textes et FDL*.

Cette recherche a permis de montrer que ces approches ont une influence favorable sur les élèves quant à leur perception de la diversité des langues, quant à l'accès à la catégorisation des textes par genres et quant à la prise de conscience de la difficulté du marquage du pluriel en français. Concernant la perception que les élèves ont de la diversité des langues, on peut observer une différence sensible entre les réponses des élèves en phase de pré- et de posttest à la question *Est-ce*

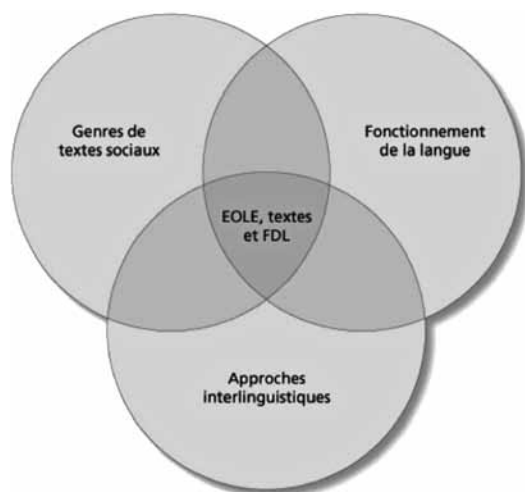
*que tu connais d'autres noms de langue?* Les élèves des classes expérimentales semblent davantage progresser sur ce point que les élèves des classes contrôle. Concernant la capacité à catégoriser les textes par genres, il a été mis en évidence au sein d'une activité de tri de textes plurilingues que les classes expérimentales, tous degrés confondus, progressent davantage que les classes contrôle. Il faut souligner que cette classification par genres est un principe d'organisation des prescriptions du plan d'études romand (PER) dans les domaines du lire-écrire. Concernant la prise de conscience de la difficulté du marquage du pluriel, les différences sont peu marquées. Mais l'ensemble des élèves bénéficient d'un travail systématique sur le marquage du pluriel dans différentes langues avec ce nouvel outil.

## 1. Une prescription: favoriser les approches interlinguistiques

Le nouveau plan d'études romand (CIIP, 2010 – désormais PER) définit des axes thématiques parmi lesquels figurent la compréhension et la production de textes relevant de genres divers, le fonctionnement de la langue et les approches interlinguistiques. Que signifie «genres de textes» dans le contexte romand? Les genres y sont définis comme des formes d'organisation socialement codées du discours au service de la communication. Il s'agit de produits culturels propres à une société donnée élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. (Volochnov, Bakhtine, 1984, Schneuwly, 1995; Schneuwly, 2015). A l'école, on enseigne les genres seconds qui s'élaborent dans un espace structuré. Par exemple: le récit d'aventures, l'article encyclopédique, le conte de randonnée, la lettre de demande... (Dolz *et al.*, 2001)

Les huit séquences produites dans le cadre de la recherche articulent des objectifs de production textuelle et des observations de faits de langue dans une perspective comparatiste, interlinguistique. C'est ce qu'illustre la figure 1.

**Figure 1**  
**EOLE, textes et FDL à l'intersection des axes thématiques du PER**



Ces séquences s'inscrivent dans une ingénierie didactique incarnée dans les approches d'*Éveil aux langues* développées par exemple par Candellier *et al.* (2003) et par Perregaux *et al.* (2003). Ces dernières, connues en Suisse sous le titre *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE, vol. 1 & 2), existent en version papier et depuis peu en version électronique. Cette seconde présentation en facilite un usage optimal en offrant un accès direct aux documents audios et écrits destinés aux élèves.

Les séquences *EOLE textes et FDL* sont publiées sur le même site qu'EOLE, vol. 1 & 2 – <http://www.irdp.ch/eole/index.html> – et offrent un confort d'utilisation équivalent.

## 2. Un moyen: la mise en œuvre de la didactique du détour

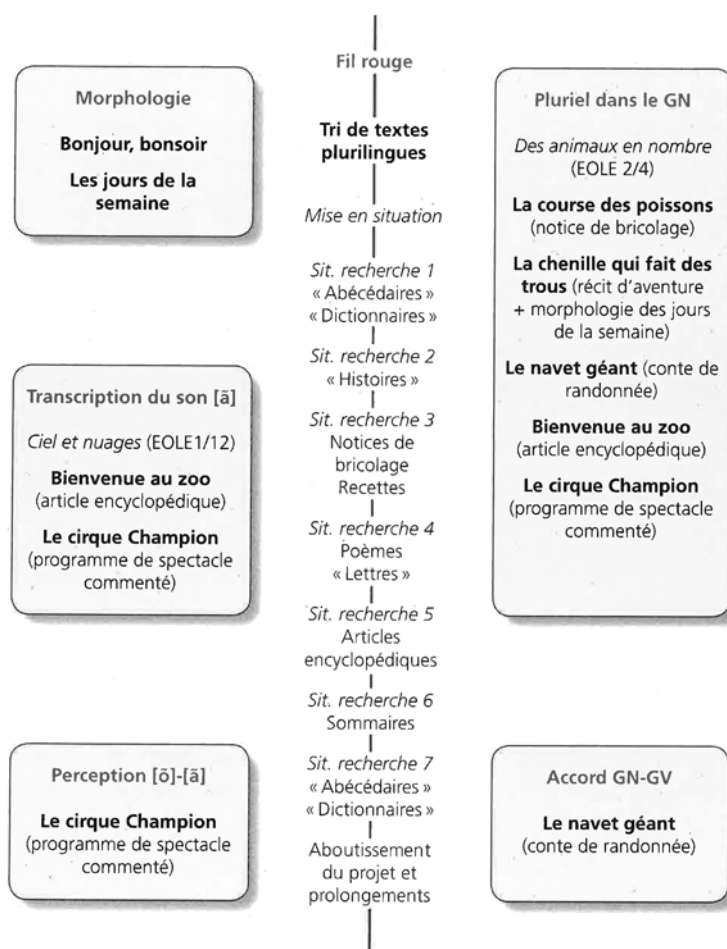
La didactique du détour est un mécanisme clé des démarches d'éveil aux langues, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués. Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements dif-

férents dans des langues diverses, permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, plus réfléchie, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue. (Perregaux *et al.*, 2003)

## 3. Une architecture: des séquences didactiques articulées autour d'un tri de textes plurilingues

Le tri de textes plurilingues constitue le fil rouge de l'organisation séquentielle de *Eole, textes et FDL*. Il permet de faire connaissance de textes relevant de genres divers, repérables grâce à leur seule organisation spatiale sur la page. Le fait de ne pas connaître la langue du texte permet de focaliser l'attention sur sa superstructure. Les autres séquences permettent de faire un zoom sur certains de ces genres tout en travaillant différents faits de langues. Le présent article se focalise sur trois séquences: *le tri de textes*, *la chenille qui fait des trous* et *le navet géant*.

### Architecture des séquences didactiques



#### 4. Une organisation: des situations recherches, des constats, une production finale

Chaque séquence s'ouvre par une mise en situation favorisant la motivation des élèves et la contextualisation explicite du travail – à qui l'écrit est-il destiné et dans quel but?

L'organisation des situations de recherche permet aux enseignant.e.s de prendre connaissance des objectifs, de comprendre les tâches, de rassembler le matériel, de visualiser le déroulement et de proposer les constats à coélaborer avec les élèves, bref de mettre les élèves dans une dynamique de recherche.

Chaque séquence se clôt par la production d'un écrit final. Au sein de la plupart des séances, cet écrit est proposé de manière différenciée en fonction du degré scolaire des élèves. Il peut servir à une évaluation des savoirs construits par les élèves au fil de la séquence.

#### 5. Trois exemples: Tri de textes, La chenille qui fait des trous, Le navet géant

##### 5.1 Tri de textes en 26 langues

Cette séquence constitue la colonne vertébrale de tout le curriculum *EOLE*, genres de textes et fonctionnement de la langue. L'enjeu consiste dans le développement des capacités de repérage de l'appartenance d'un texte à un genre sur le seul indice que constitue sa mise en espace.

Cette séquence permet:

- d'identifier neuf genres de textes par leur aspect formel tels que *recette de cuisine, notice de bricolage, conte merveilleux, récit d'aventure, conte de randonnée, textes poétiques* – genres au sens strict – et tels que l'agenda, le dictionnaire, la lettre – qui sont davantage supports que genres de textes;
- d'affiner des critères distinctifs à l'intérieur d'un même regroupement de genres;
- de préparer, à l'intérieur du curriculum *EOLE*, genres de textes et fonctionnement de la langue, l'articulation de la dimension textuelle des genres de textes à des aspects de fonctionnement de la langue, dans une perspective plurilingue.

Le tri de texte plurilingue prend appui sur les 26 langues suivantes: albanais, allemand, anglais, arabe, arménien, chinois, coréen, espagnol, français, grec, hongrois, italien, japonais, kirouand, kiswahili, macédonien, norvégien,

portugais, quechua, russe, serbo-croate, somali, tamoul, thaï, tigrigna et turc.

#### Tri de textes plurilingues

Sensibilisation à différents genres de textes

Identification de ces genres de textes par leur aspect «vilisible»

[http://www.irdp.ch/eole/eole\\_txts\\_fdl/activites/eole\\_tri\\_textes.pdf](http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_tri_textes.pdf)

#### 5.2 Le pluriel dans le Groupe nominal (GN) avec La Chenille qui fait des trous

Ce texte est un récit d'aventures, un classique de la littérature de jeunesse, écrit en anglais par Eric Carle et traduit dans de nombreuses langues.

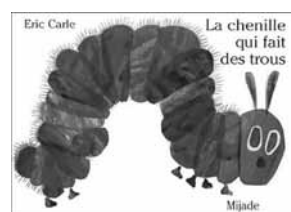
Cette séquence permet:

- de rappeler ce qu'est un récit;
- d'activer le travail sur la chaîne des accords dans le GN.

Quels sont les enjeux linguistiques et grammaticaux de cette séquence? En français, les marques du pluriel constituent une des sources majeures d'erreurs orthographiques chez les élèves, car, pour marquer le pluriel correctement, il faut, d'une part, savoir distinguer les différentes catégories de mots – le pluriel se marque différemment sur un nom ou un adjectif et sur un verbe – et, d'autre part, noter à l'écrit des marques qui ne s'entendent pas à l'oral.

Quel est l'intérêt, pour comprendre le nombre dans le groupe nominal en français, de faire un détour par d'autres langues? En français, contrairement à d'autres langues, le passage par l'oral n'est pas d'une grande aide pour marquer le pluriel à l'écrit. Souvent, seul le déterminant permet de distinguer le nombre du groupe nominal. De très nombreuses langues utilisent des marques pour signaler le pluriel – souvent, l'ajout de lettres, par exemple l'adjonction du «s» en anglais ou en espagnol, parfois le redoublement du nom, par exemple en indonésien. Ces marques sont le plus souvent sonores alors qu'en français, elles ne s'entendent pratiquement pas. Le détour par l'observation du fonctionnement du pluriel dans d'autres langues devrait par conséquent aider les élèves à comprendre l'importance de cette marque morphologique qu'ils ont souvent tendance à négliger dans leurs écrits.

La séquence s'appuie sur trois langues dont le pluriel est audible – anglais, italien et portugais –, en contraste avec le français. Elle conduit les élèves les plus jeunes (7–8 ans) à créer un exercice pour d'autres élèves qui étudient aussi le pluriel des noms. Sur la base d'un texte lacunaire qui reprend la structure d'un récit d'aventures, chacun d'eux produit des groupes nominaux au pluriel. Cette production, corrigée par l'enseignante, devient alors le corrigé de ce même exercice effectué par d'autres élèves de la classe, qui travaillent, eux, sur un support comportant en lieu et place des groupes nominaux des dessins réalisés par les auteur.e.s des textes. Les élèves les plus grands (9–10 ans) sont également invités à produire un récit d'aventures à la manière d'Eric Carle, auteur de *La Chenille qui fait des trous*. Ce récit sera ensuite lu à des élèves plus jeunes.



#### La chenille qui fait des trous

[http://www.irdp.ch/eole/eole\\_txts\\_fdl/activites/eole\\_chenille.pdf](http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_chenille.pdf)

### 5.3 L'accord sujet-verbe avec Le navet géant

*Le navet géant* est un conte populaire russe qui a été repris dans de nombreuses cultures avec des variantes. Ce texte est intéressant parce qu'il présente une structure répétitive typique du conte de randonnée.

La séquence proposée permet:

- d'identifier le genre *Conte de randonnée*;
- de réactiver le travail sur la chaîne des accords dans le GN;
- de présenter l'accord sujet-verbe.

Le conte de randonnée est caractérisé par la répétition d'un même schéma narratif dans une succession d'épisodes marqués par l'augmentation du nombre de personnages impliqués, ce qui du point de vue de la langue, introduit des accords dans le GN et des accords sujet-verbe. Ce genre de conte a donc été choisi parce qu'il présente de manière particulièrement saillante et répétée les phénomènes de langue à étudier.

Ainsi que développé plus haut, le marquage du pluriel concernant la relation sujet-verbe pose les mêmes problèmes que le marquage du pluriel au sein du GN: en effet, la plupart du temps ces pluriels ne sont pas audibles en français.

De la même manière que le détour par d'autres langues s'avère pertinent pour les marques du nombre au sein du GN, un tel détour peut aider les élèves à renforcer l'attention qu'ils portent sur la marque morphologique du pluriel du verbe, très souvent oubliée dans les écrits des élèves – et ce, pour certains élèves, pratiquement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

La séquence s'appuie sur huit langues: langues de la migration – albanais, allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, serbo-croate et turc – dont deux sont également des langues enseignées à l'école – allemand en premier, puis anglais. Ces langues, représentatives des langues parlées par les élèves en Suisse romande, ont principalement été choisies parce que les marques de l'accord sujet-verbe y sont audibles. Le plus souvent, l'accord su-

jet-verbe au singulier n'est pas marqué tandis que l'accord sujet-verbe au pluriel offre un marquage audible. Il faut remarquer qu'en anglais, c'est le singulier qui est marqué tandis que le pluriel ne l'est pas.

#### Le navet géant

[http://www.irdp.ch/eole/eole\\_txts\\_fdl/activites/eole\\_navet\\_geant.pdf](http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_navet_geant.pdf)

Barkow, H., *Le Navet géant*. Edition bilingue. London: Mantra.

Marzano C., Emini, L. et Wagner M. *Le gros radis*, activité conçue pour l'école de Cité-Jonction, Genève (non publiée, disponible à la bibliothèque Globlivres à Renens/Vaud).

## 6. Conclusion

Ainsi, d'un point de vue didactique, ces séquences favorisent un travail d'observation comparée des langues et développent chez les élèves des habiletés cognitives leur permettant de construire de manière réfléchie des savoirs sur la langue. Elles offrent un chemin concret pour engager les élèves dans des apprentissages relatifs à la langue première grâce à une didactique du détour. Au fil des séquences, les savoirs construits sont formulés par les élèves en coopération avec les enseignant.e.s dans un souci optimal d'institutionnalisation des savoirs.

D'un point de vue institutionnel, ces séquences articulent trois dimensions du PER, à savoir la production et la compréhension de différents genres de textes, l'étude du fonctionnement de la langue et les approches interlinguistiques. Cette organisation du travail permet à ces approches de ne pas constituer un «supplément d'âme» qui «prendrait trop de temps» mais de tisser différents objectifs d'apprentissage au sein d'activités qui font sens pour les élèves. En quelque sorte: du tout en un!

## Notes

<sup>1</sup> Recherche conduite de 2006 à 2009 dans des classes vaudoises par C. Balsiger, D. Béatrix Köhler et M. Panchout-Dubois.

## Bibliographie et sitographie

Baktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2012). Le détour par d'autres langues: démarches réflexives utiles pour améliorer les capacités métalinguistiques des élèves dans la langue de scolarisation? In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 193-227). Paris: L'Harmattan.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2014a). Enseigner le français par des approches plurilingues, oui, mais pour qui?... In J.-F. de Pietro & M. Rispaill (Eds), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (pp. 229-244). Namur: Presses universitaires.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2014b). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel: l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, 49, 193-207. [http://www.irdp.ch/eole/eole\\_txts\\_fdl/index.html](http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html)

Candelier, M. (Ed.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand: Langues (L) - Français*. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/francais>

Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.). (2003). *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP. <http://www.irdp.ch/eole/presentation.html>

Schneuwly, B. (1995). Qu'est-ce qu'écrire? Outils et apprentissage de l'écriture. *Babylonia*, 3, 7-10.

Schneuwly, B. (2015). *Schreibstrategien oder Textgenres: eine Gretchenfrage*. [http://www.leseforum.ch/fokusartikel2\\_2015\\_2.cfm](http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2015_2.cfm)

## Dominique Béatrix Köhler Martine Panchout-Dubois

professeures formatrices en didactique du français à la HEP Vaud. Elles s'intéressent toutes deux au fonctionnement de la langue. Leur intérêt scientifique se porte spécifiquement sur les apports des démarches d'éveil aux langues à la réflexion métalinguistique des élèves.