

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1973)

**Heft:** 18

  

**Artikel:** Comment concevoir un enseignement de la langue maternelle propre à favoriser l'apprentissage de langues secondes

**Autor:** Py, B. / Redard, F.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977900>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 14.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Comment concevoir un enseignement de la langue maternelle propre à favoriser l'apprentissage de langues secondes\*

Le problème posé par ce rapport comprend deux aspects: d'abord une recherche théorique sur les fondements linguistiques des relations entre enseignements de la langue maternelle et de la langue seconde; ensuite une étude méthodologique sur la façon dont on pourrait exploiter cette recherche théorique au profit de la pratique pédagogique. Pour notre part, nous nous occuperons essentiellement du premier aspect; plus précisément, nous procéderons à une esquisse rapide et partielle des solutions que suggèrent certains des développements récents de la linguistique, et notre expérience personnelle de l'enseignement des langues étrangères aux adolescents et aux adultes.

La question peut être posée au moins de deux façons:

- a) On peut réduire l'apprentissage de  $L_2$  à l'acquisition d'une série d'automatismes, selon la tradition structuraliste. Il s'agirait alors de voir comment l'étude de la langue maternelle pourrait faciliter l'acquisition de ces automatismes. Mais il est difficile de concevoir l'étude de la langue maternelle sous cet angle. Elle consiste plutôt en une *réflexion* sur des automatismes déjà existants. Or, la conception de l'apprentissage de  $L_2$  à laquelle nous venons de faire allusion prétend justement se passer de réflexion: l'enseignement, dans cette perspective, tendra à créer des automatismes, de sorte que tout raisonnement sera superflu. Si on se rallie à cette vue, toute référence à  $L_1$  aura des conséquences négatives lors de l'apprentissage de  $L_2$ . En effet, chaque langue y est considérée comme un système indépendant, totalement différent de celui des autres langues. A. Martinet résume parfaitement cette position lorsqu'il écrit: "Rien n'est proprement linguistique qui ne puisse différer d'une langue à l'autre<sup>1</sup>." Autrement dit, il serait vain de chercher dans une langue des éléments favorables à l'acquisition d'une autre. Toute ressemblance entre deux langues, par exemple, est source d'erreurs: sur le plan des automatismes linguistiques, la similitude entre  $L_1$  et  $L_2$  ne peut qu'interférer; présentée théoriquement, la réflexion qu'elle suscite détourne l'étudiant de l'acquisition des mécanismes, son objectif essentiel.

\* Rapport présenté au séminaire organisé par le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation sur le thème "La recherche en matière d'apprentissage et sa signification pédagogique" (Herzberg, 14-16.6.73) et publié ici avec l'aimable autorisation de cet organisme.

1 *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin, 1967, 2<sup>ème</sup> éd., p. 20.

b) La conception structuraliste assimile l'acquisition de  $L_2$  à celle de  $L_1$ . L'idéal serait donc que l'étudiant "oublie" sa langue maternelle. Telle est d'ailleurs une des visées des méthodes audio-visuelles où, par le biais de l'image, on essaye d'éviter toute référence à  $L_1$ .

A cette conception s'opposent aujourd'hui de nouvelles théories linguistiques. La grammaire générative postule l'existence d'*universaux*, c'est-à-dire de composantes qui seraient sous-jacentes à l'ensemble des langues naturelles. Chaque langue ne serait qu'une réalisation parmi d'autres de ces universaux. On trouverait ainsi derrière chaque langue un certain nombre de constantes qui apparaissent, lors de l'énoncé dans une langue donnée, sous une forme spécifique. Ce postulat, si nous l'acceptons, nous permettrait d'entrevoir une réponse prometteuse à la question posée dans le titre de ce rapport. Cela signifierait que  $L_1$  et  $L_2$  ont certains éléments communs. Cependant, du fait de leur position sous-jacente, leur présence n'est évidente ni dans  $L_1$  ni dans  $L_2$ . Il faudrait donc, pour en tirer profit, montrer aux étudiants que certaines formes de  $L_2$  sont des réalisations différentes d'éléments présents aussi dans  $L_1$ .

Une telle méthode présuppose une doctrine psycho-pédagogique particulière. Nous avons vu sous a) que la didactique inspirée du structuralisme classique conçoit l'apprentissage de  $L_2$  comme l'acquisition d'un ensemble de comportements automatisés. Une méthode conçue selon les théories générativistes devrait comporter, au contraire, une réflexion sur les rapports entre  $L_1$  et  $L_2$ : seul un travail d'analyse permettrait aux étudiants de comprendre la nature des analogies qui existent entre leur langue maternelle et une langue étrangère. Il faudrait donc admettre que la réflexion sur la langue, l'explication grammaticale, jouent un rôle positif dans l'enseignement de  $L_2$ . La détermination de ce rôle est liée au problème posé par ce rapport: si nous aboutissons à la conclusion qu'une certaine façon d'enseigner  $L_1$  peut faciliter l'acquisition de  $L_2$ , il faudra montrer la place qu'occuperont les références à  $L_1$  (sous forme de réflexion théorique), dans la méthodologie de l'enseignement de  $L_2$ .

Le problème posé ici est intimement lié aux recherches en analyse contrastive. Rappelons que l'analyse contrastive (abréviation: AC) a pour objectif la comparaison entre eux de deux ou plusieurs systèmes linguistiques, particulièrement de  $L_1$  et  $L_2$ . Les spécialistes en ce domaine admettent que  $L_1$  et  $L_2$  sont comparables à certains égards. Ils admettent donc l'existence d'*universaux de langage* et estiment que l'enseignement de  $L_2$  sera plus efficace si le pédagogue s'appuie sur les résultats de l'AC.

Admettant l'hypothèse de l'AC, nous l'élargirons selon la formule suivante: l'existence de parallélismes et de divergences entre  $L_1$  et  $L_2$  permet

de proposer non seulement des améliorations dans l'enseignement de  $L_2$ , mais encore une refonte de l'enseignement de  $L_1$  en vue de favoriser l'apprentissage de  $L_2$ . Cependant, la question de l'application pédagogique se pose différemment: une AC peut être utile simplement par le fait qu'elle suggère une façon particulière de présenter la matière, alors que, dans le cas de l'enseignement de  $L_1$ , c'est par la nature des explications théoriques sur la langue maternelle que l'analyse que nous suggérons peut se révéler efficace.

Nous nous proposons d'examiner ici comment la référence à un certain nombre d'"universaux" de langage peut faciliter, pour le professeur et l'étudiant, l'utilisation de certaines connaissances *sur*  $L_1$  au cours de l'apprentissage de  $L_2$ . Nous prenons le terme d'"universaux" dans un sens relatif et, par ce terme, nous désignons des notions ou des formes présentes, d'une manière ou d'une autre, dans les langues vivantes romanes et germaniques parlées ou enseignées en Suisse.

Conformément aux théories actuelles de la grammaire générative, nous distinguerons deux grandes catégories d'universaux: *substantiels* et *formels*. Les universaux substantiels sont des éléments que l'on retrouve dans la structure profonde de toute langue, par exemple, la notion de prédicat. Les universaux formels sont des propriétés du système linguistique en tant que tel, par exemple, un certain type de contraintes sur la forme des règles de toute grammaire.

### *Structure profonde et structure de surface*

L'hypothèse de cette double structuration du langage est presque unanimement admise aujourd'hui en linguistique. Elle est importante pour nous, puisque c'est elle qui nous a permis, implicitement, de présenter la thèse de l'existence des universaux.

Prenons le cas d'un élève de langue maternelle française apprenant l'espagnol. Parmi les nombreuses difficultés syntaxiques qu'il rencontrera, l'une d'elles réside dans la présence, en espagnol, d'une importante classe de verbes qui exigent une construction de phrase très différente de celle du français:

fr. : *les enfants aiment le chocolat*  
esp. : *a los niños les gusta el chocolate*

On voit la difficulté: le nominatif français correspond à un datif en espagnol, et le nominatif espagnol à un accusatif en français, l'ordre des mots restant le même. L'étudiant francophone accorde souvent le verbe avec

*niños* plutôt qu'avec *chocolate* et oublie les marques du datif: prép. *a* et pronom redondant *les*.

Il est évident que si, pour les étudiants, le nominatif désigne "la personne, l'animal ou la chose qui fait l'action"<sup>2</sup> ou "celui (ou ce) qui se trouve dans telle ou telle situation (verbes d'état)"<sup>3</sup>, la divergence entre les deux langues leur demeurera incompréhensible. En effet, *chocolate* et *enfant* n'indiquent ni l'auteur d'une action, ni un objet dont *gustar* ou *aimer* décrirait la situation!

Nous pensons que la distinction entre niveau profond et niveau superficiel peut éclairer la divergence des constructions espagnole et française. On expliquera aux étudiants que le verbe *gustar* met en relation deux actants: un *actant qualifié* (*gustar* attribuée à *chocolate* la qualité de *bon*) et un *actant qui ressent la qualification* (la phrase indique que le chocolat est bon *pour les enfants*). Le même raisonnement est applicable au français. La différence syntaxique entre les deux langues se situe à un autre niveau: elle dépend de la façon dont chacune réalise l'*actant qualifié* et l'*actant qui ressent la qualification*. Le premier devient nominatif en espagnol mais accusatif en français, le second datif en espagnol mais nominatif en français.

L'enseignement du français L<sub>1</sub> pourrait préparer l'étudiant à ce type de raisonnement. Les notions de structures profonde et superficielle sont faciles à comprendre, même sans recourir à des connaissances en langues étrangères. Pour notre exemple, une comparaison des verbes *aimer* et *plaire* suffirait: comme l'espagnol *gustar*, le français *plaire* montre qu'une relation sémantique identique peut se réaliser au moyen de deux structures syntaxiques différentes. Il paraît évident qu'un étudiant sensibilisé à l'existence de deux niveaux lors de l'étude de L<sub>1</sub> comprendra mieux et plus vite certaines particularités syntaxiques des langues étrangères.

### *Transformations*

Selon la grammaire générative, il existe dans toute langue un ensemble de règles de transformation. La fonction et la place de ces règles dans la grammaire varient d'une école linguistique à l'autre. En simplifiant, on peut définir une transformation comme une règle permettant de passer d'une structure à une autre. Par rapport au reste du système, une transformation représente en principe une étape vers le haut dans le processus de génération qui part de la structure profonde pour aboutir à la structure de surface.

2 Martin, A.: *Ma grammaire*, Manuel à l'usage des classes du degré supérieur et des classes primaires supérieures, Lausanne, Payot, 1962.

3 Burney, P.: *Les verbes français*, Paris, Hachette, 1972.

Nous allons envisager certaines conséquences de l'application d'une transformation à une structure donnée et nous tenterons de montrer comment un étudiant, s'il est conscient de ces conséquences en L<sub>1</sub>, comprendra mieux le fonctionnement de L<sub>2</sub>.

Une transformation peut aboutir à une neutralisation: elle efface toute marque d'une opposition sémantique ou syntaxique sous-jacente. Il s'agit du phénomène linguistique d'*ambiguïté syntaxique*. En français, une règle dite de nominalisation transforme certaines propositions en syntagmes nominaux: *l'ennemi a peur* devient, par l'application de la règle, *la peur de l'ennemi*. Mais ce dernier syntagme peut provenir d'une autre proposition: *on a peur de l'ennemi*. Si des étudiants francophones sont rendus attentifs à ce phénomène, ils comprendront mieux pourquoi *la peur de l'ennemi* se traduit de deux façons en allemand ou en espagnol: *die Angst des Feindes, die Angst vor dem Feinde; el miedo del enemigo, el miedo al enemigo*.

Le français possède une règle obligatoire qui, dans les propositions contenant un pronom interrogatif nominatif (*qui, qui est-ce qui*, etc.), attribue au syntagme nominatif les traits grammaticaux *3ème personne* et *singulier*, avant la règle d'accord du verbe. Cette transformation est inutile lorsque ces deux traits sont déjà présents au niveau profond. Mais ce n'est pas toujours le cas: la question peut s'adresser à un groupe représenté par la 2ème personne du pluriel. On pourra alors, facultativement, marquer la distinction en ajoutant *d'entre vous*: *qui d'entre vous a pris le dictionnaire?* Mais le verbe est obligatoirement à la 3ème personne du singulier. L'espagnol ne connaît pas cette contrainte, et le verbe peut s'y accorder à la 2ème personne du pluriel: *¿quiénes salís esta noche?* Cela signifie que la transformation qui attribue au pronom interrogatif nominatif les traits *3ème personne* et *singulier* est facultative en espagnol, obligatoire en français. La forme espagnole ci-dessus est difficile pour des étudiants francophones qui ne distinguent pas le niveau profond et le niveau superficiel: ils ne conçoivent pas que le pronom *qui* puisse s'accorder autrement qu'à la 3ème personne du singulier. Il faut donc leur faire saisir, à propos de leur langue maternelle:

- a) qu'il y a lieu de distinguer un niveau profond et un niveau superficiel;
- b) que deux structures superficielles peuvent différer lorsqu'une règle facultative est appliquée à une seule.

Pour illustrer b), prenons, en français, les règles relatives à l'interrogation. L'une d'elles permet de placer le pronom (ou le nom) nominatif après le verbe. Elle est facultative. Toutefois, si elle n'est pas appliquée, il faut obligatoirement recourir à une deuxième règle, introduisant le morphème *est-ce que*. On a donc le choix entre *Où allez-vous?* et *Où est-ce que vous allez?* Autrement dit, nous pouvons montrer qu'il existe, en français, des

règles facultatives, et que la décision de les appliquer ou non entraîne des modifications importantes de la structure superficielle. Il est vraisemblable que l'étudiant conscient de l'existence de tels phénomènes dans sa langue maternelle comprendra mieux ce qui se passe dans une langue étrangère.

### *Registres de langue et norme*

Une erreur fréquemment commise par des étudiants en langue étrangère, c'est la confusion des registres. Elle est particulièrement manifeste lorsque l'étudiant a séjourné à l'étranger: il y apprend parallèlement des formes caractéristiques de la langue parlée familière et d'autres réservées à un usage plus académique. Ces différences de registre apparaissent principalement dans le choix du vocabulaire, mais concernent également la syntaxe et la phonétique.

Prenons un exemple phonétique. Une des difficultés de l'espagnol réside dans la prononciation des consonnes occlusives sonores qui, en position intervocalique, se transforment en fricatives. Ainsi le mot *sabe* se prononce [saβe]. Or, dans la langue parlée familière, ce phénomène s'est accentué pour aboutir à des modifications morphologiques: entre autres, le suffixe du participe passé des verbes réguliers de la 1ère conjugaison s'écrit *-ado* mais se prononce [aðo] ou [ao]. Cette dernière façon de prononcer n'est possible que dans la langue parlée familière. Cependant, il est probable que l'étudiant étranger familiarisé avec ce registre l'utilisera également dans des contextes ou des situations qui l'interdisent.

Le professeur de L<sub>2</sub> remédiera plus efficacement à des erreurs de ce genre si les étudiants ont été sensibilisés aux différences de registre de leur langue maternelle. Le français en est particulièrement riche. Nous limitant au domaine de la phonétique pensons aux liaisons facultatives: le locuteur francophone peut choisir entre deux prononciations du segment *pas encore*, à savoir [pazākɔr] ou [paākɔr], mais le choix est dicté par l'emploi d'un certain registre: langue soignée dans le premier cas, familière ou populaire dans le second.

Si le professeur de L<sub>1</sub> attire systématiquement l'attention de ses étudiants sur des phénomènes de ce genre, il les préparera du même coup à comprendre la notion de *norme*. Trop souvent, on aborde l'étude de sa langue avec une conception manichéenne de la norme: il y a ce qui est correct et ce qui est incorrect. Une telle conception conduit fatalement l'étudiant en L<sub>2</sub> à des déboires: dès qu'il atteint un certain niveau de connaissances, il s'achoppe à d'apparentes contradictions entre ce qu'on lui a enseigné et ce qu'il entend ou lit. Par exemple, le professeur de français donne à ses étudiants étrangers une

série de règles sur le système interrogatif. L'une d'entre elles stipule que le mot interrogatif se place en tête de phrase: *où allez-vous?* , *où est-ce que vous allez?* Pourtant, un étranger entendra plus souvent *vous allez où?* que les formes apprises en classe. De telles expériences, répétées, risquent d'avoir un effet négatif sur l'apprentissage du français L<sub>2</sub>, car l'étudiant sera porté à douter à la fois des connaissances acquises à l'école et de la valeur des cours. Ce risque est évité si l'étudiant sait qu'il s'agit de normes différentes régies par des règles spécifiques, et que leur fonction de communication a des valeurs diverses, pourtant toutes acceptables dans la même langue. Ici encore, le professeur de L<sub>1</sub> peut grandement faciliter la tâche au professeur de L<sub>2</sub> en montrant à ses étudiants comment, dans leur langue maternelle, coexistent des normes aux règles partiellement contradictoires. Ainsi, il existe en espagnol au moins deux systèmes de sélection des formes pronominales atones, le premier fondé sur l'opposition accusatif/datif, le second sur l'opposition personne/chose. En Castille, les deux normes coexistent. L'étudiant hispanophone conscient de cette réalité acceptera plus facilement les usages des formes interrogatives contradictoires du français.

Nous avons pris jusqu'ici nos exemples dans les universaux formels. Prenons-en un dans les universaux substantiels. La plupart des grammaires génératives contiennent, au niveau profond, les règles suivantes (simplifiées):

$$\begin{array}{l} S \quad \rightarrow \quad NP + P \\ P \quad \rightarrow \quad VP (NP) \end{array}$$

Ce qui signifie: toute phrase S est constituée d'un syntagme nominal NP suivi d'un prédicat P. Ce prédicat est à son tour constitué d'un syntagme verbal VP suivi facultativement d'un syntagme nominal.

On admet généralement qu'une telle structure profonde est sous-jacente à la fois aux deux structures de surface représentées par les exemples suivants:

*Pierre est pianiste*  
*Pierre joue du piano*

dans la mesure où la première phrase représente une des interprétations possibles de la seconde. La différence entre ces deux structures de surface s'explique par l'existence d'une règle de transformation qui permet (lorsque certaines conditions lexicales sont remplies) de choisir entre deux réalisations de VP, à savoir copule + attribut, ou verbe (suivi éventuellement d'un complément). En d'autres termes, deux structures superficielles peuvent exprimer un même contenu linguistique.

L'élève francophone qui aura pris conscience de ce phénomène aura non seulement compris un des caractères essentiels des langues naturelles en général, mais il sera encore prêt à admettre certains types de différences entre



L<sub>1</sub> et L<sub>2</sub>. Comparons par exemple la différence qu'il y a entre les deux phrases suivantes (l'une est la traduction de l'autre):

français: il est trop gros  
espagnol: abulta demasiado

Les élèves francophones ont toujours de la peine à utiliser un verbe comme *abultar*, parce qu'ils ne comprennent pas comment un verbe peut être l'équivalent d'un attribut précédé de la copule.

Les remarques et les exemples que nous avons présentés dans ces quelques pages ne dépassent guère le stade de la spéculation théorique. Nous prétendons seulement que les derniers développements de la linguistique générale suggèrent un renouvellement de l'enseignement de la langue maternelle dans une direction qui pourrait faciliter peut-être, par la suite, l'acquisition de langues étrangères.

B. Py

Il va de soi que l'enseignement de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère doivent différer. L'enfant qui commence sa scolarité comprend et parle sa langue, l'étudiant en langue étrangère devra acquérir ces facultés.

Du fait que l'enfant comprend et parle sa langue, l'éducation traditionnelle en L<sub>1</sub> commence par l'enseignement de l'écriture, négligeant du même coup l'aspect oral de la langue (la lecture est la traduction de la graphie). Cet état de fait a pour conséquences:

1. de faire de l'ordre scriptural, selon l'expression de J. Peytard<sup>4</sup>, l'objectif principal des études;
2. de laisser le locuteur dans l'ignorance des règles de l'ordre oral de la langue;
3. d'empêcher le développement de la communication orale spontanée.

Ces lacunes seront extrêmement préjudiciables à l'apprentissage ultérieur d'une deuxième langue, comme elles nuisent, d'ailleurs, au développement harmonieux de l'acquisition de la langue maternelle.

Nous sommes persuadée que "le maniement de la langue écrite doit trouver son point de départ dans l'usage de la langue orale"<sup>5</sup>, mais force est de constater que, malgré les progrès réalisés ces dernières années dans la recherche sur l'enseignement des langues vivantes, c'est seulement dans les

4 *Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*. Langue française 6, mai 1970, p. 35–47.

5 *L'enseignement du français à l'École élémentaire*. (projet d'instructions, dit projet "Rouchette"). Diffusé par l'I.P.N., 29, rue d'Ulm, Paris.

enseignements en langue seconde que l'on se préoccupe vraiment de l'aspect oral de la langue.

En  $L_1$ , considérant que l'enfant "se débrouille" pour s'exprimer, on n'a guère, jusqu'ici, prêté attention aux règles spécifiques de l'actualisation phonique, pourtant tout aussi importantes que celles de l'actualisation graphique. Si le pédagogue connaît bien les problèmes de codage et de décodage graphiques, puisqu'il enseigne l'orthographe et la lecture, il faut reconnaître qu'il est souvent beaucoup moins au fait de ces procédés dans leur aspect oral. Pourtant, codage et décodage oraux *sont* la langue, que la graphie a pour seule fonction de représenter.

La maîtresse de langue étrangère commence donc son enseignement avec des élèves qui ignorent souvent tout de l'ordre oral de leur propre langue et qui se trouvent dès lors placés devant une double tâche: découvrant que deux codes existent, ils doivent, tout en apprenant la langue étrangère, découvrir par leurs propres moyens le système oral de leur propre langue. Ne serait-il pas plus simple de les rendre conscients, au cours de leurs leçons en langue maternelle, de cet aspect primordial du langage? L'apprentissage d'une  $L_2$  en serait grandement simplifié.

La confusion graphie/phonie constitue en réel handicap lors de l'apprentissage d'une  $L_2$ . Un francophone persuadé que sa langue possède cinq voyelles: *a, e, i, o, u*, pourra difficilement comprendre qu'il existe en anglais une différence importante dans la prononciation des voyelles contenues dans *but* et *bat*, par exemple. Un hispanophone qui, lui, n'utilise vraiment que cinq voyelles en parlant sa langue, s'il le *sait*, comprendra mieux les difficultés qui se présenteront à lui lorsque, étudiant le français, il devra apprendre à en maîtriser seize.

Nous sommes ici dans le domaine de la phonologie. Rappelons qu'un phonème est la plus petite unité de son capable, dans une langue donnée, de produire un changement de sens par simple commutation<sup>6</sup>, sans avoir de sens lui-même. Ainsi, dans les énoncés:

*quelle belle prune!*  
*quelle belle brune!*

le passage de /p/ à /b/ a changé le sens du message. Il en va de même dans:

*regarde ce livre!*  
*regarde ces livres!*

où le passage de /ə/ à /e/ est la seule marque du pluriel quand on parle.

6 Nous simplifions et ne parlons pas ici des traits distinctifs.

Ces deux exemples suffisent à montrer la nécessité de rendre l'élève conscient du système phonologique de sa langue maternelle. Il n'est pas nécessaire qu'il en ait une connaissance théorique, mais il suffirait, par des exemples, d'attirer son attention sur des phénomènes du même genre que ceux-là pour qu'il soit vite averti de la différence qu'il y a entre le code graphique: *regarde ces livres*, avec deux marques du pluriel, et le code phonique: [rəgardselivr], avec une marque, différente de celles du code graphique.

Au moment d'apprendre une L<sub>2</sub>, l'étudiant appréhendera beaucoup plus facilement un nouveau système phonologique s'il a les moyens de le comparer et de l'opposer à son propre système. S'il n'est pas nécessaire que l'élève en L<sub>1</sub> suive des cours de phonétique et de phonologie, il est indispensable, en revanche, que le maître, lui, possède ces connaissances théoriques. Même sans parler de l'avantage que ses élèves y trouveront lors de l'apprentissage des langues étrangères, le pédagogue et l'élève en L<sub>1</sub> saisiront mieux l'économie de toute langue et de la leur. En effet, les 36 phonèmes du français, par exemple, permettent, par leurs combinaisons, d'engendrer toutes les phrases de cette langue. Il importe donc d'amener l'enfant à maîtriser ces éléments de base. Cette connaissance est utile aussi pour enseigner l'orthographe et la lecture.

Enfin, chaque langue a un système phonologique différent, mais d'un rendement aussi haut que celui du français. L'enfant qui maîtrise parfaitement le système phonologique de sa langue réussira mieux l'acquisition des phonèmes nouveaux d'une autre langue. D'autant plus qu'à partir de douze ans, et c'est justement l'âge où commence en général l'étude de la deuxième langue, l'élève est capable de comprendre comment passer, de la manière la plus économique, articulatoirement, d'un phonème de la langue maternelle à un phonème nouveau de la langue seconde (à condition, naturellement, qu'on lui explique comment procéder). Ainsi, un anglophone obtiendra facilement le /y/ français en prononçant le /i/ de sa langue tout en projetant les lèvres en avant. Un Suisse alémanique s'appuiera sur son phonème [ʃ] (*sch*) pour découvrir le [ʒ] du français, simple vibration supplémentaire des cordes vocales, vibrations qui existent, de plus, lors de l'émission de toutes les voyelles, quelle que soit la langue. Et tous auront une plus grande facilité à acquérir les voyelles nasales du français s'ils savent, par exemple, qu'il suffit de prononcer [a] (présent dans toutes les langues du monde) et de laisser l'air s'échapper simultanément par la bouche et par le nez pour obtenir [ã].

Les linguistes utilisent, pour représenter l'ordre oral, un code graphique dans lequel chaque phonème est représenté par un seul signe. Pédagogiquement, ce système est excellent pour la prononciation, mais également pour mettre en évidence les différences de fonctionnement entre le code oral et le code scriptural. Ainsi, la mise en opposition, en français de:

chante	
chantes	
chante	[ʃāt]
chantent	
chantons	[ʃāt ɔ̃]
chantez	[ʃāte]

montre bien la simplicité orale du paradigme comparée à sa graphie. En anglais:

cats	[kæts]
bags	[bægz]
houses	[hauziz]

démontre le contraire: la graphie ajoute un *s* pour marquer le pluriel, alors que, dans la prononciation, la consonne précédente, si elle est sonore, sonorise la marque du pluriel: [bægz]. Le cas de [hauziz] est plus curieux: la sonorisation a lieu sur le modèle de *wife* – *wives*, avec assimilation du [s] de [haus]. De tels phénomènes, transcrits phonétiquement, éclairent aussi bien l'enfant qui parle sa langue maternelle que l'étudiant en langue étrangère, dérouté souvent par l'orthographe.

On peut donc se demander s'il ne serait pas utile d'introduire l'alphabet phonétique au niveau des classes élémentaires, pour l'étude de la L<sub>1</sub>. Pour l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>, ce mode de représentation évitera la confusion entre les deux codes et épargnera beaucoup d'efforts.

On peut objecter que des interférences risquent de se produire chez l'enfant qui apprend l'orthographe et qu'un petit Français écrira [byro] pour *bureau*. J. Peytard et E. Genouvrier<sup>7</sup> recommandent l'utilisation de l'alphabet phonétique dès le début de la scolarité. Ils pensent que les risques d'interférence ne sont pas plus grands que le fait d'expliquer, dans des manuels de lecture couramment utilisés, la prononciation de *ceci* par *se-si* ou de *eau=au=o*, où l'on ne sait pas s'il s'agit du [o] de *pot* ou du [ɔ] de *poche*. *Ceci* = [səsi]; *eau* = [o] paraît en effet préférable. Selon ces auteurs, le risque d'interférence n'est pas prouvé, surtout si l'on prend soin de distinguer nettement la graphie phonétique en l'isolant par les signes conventionnels [ ] et par une couleur propre.

L'alphabet phonétique sera utile tout au long de la scolarité, dans l'étude de la langue maternelle: pour l'apprentissage de la lecture, la reprise d'une prononciation incorrecte, mais aussi, plus tard, pour montrer la richesse

<sup>7</sup> Peytard, J. et E. Genouvrier: *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse, 1970, p. 47–48. (Nous leur empruntons une partie de nos exemples).

musicale d'un vers et, nous l'avons vu, expliquer certains faits de grammaire. En langue seconde, il aidera de la même façon. De plus, par l'adjonction des phonèmes nouveaux, il contribuera à une meilleure appréhension du nouveau système; il sera extrêmement utile, également, pour montrer la façon dont se découpe la chaîne parlée et comment fonctionne l'ordre oral au niveau de l'énoncé ou de la phrase.

Dans ce domaine encore, le maître de langue étrangère est souvent amené à regretter que ses élèves ignorent tout du fonctionnement de leur langue sous cet aspect. Et le maître de français L<sub>2</sub> particulièrement, parce que le français présente des caractères spécifiques d'enchaînement et d'accentuation difficiles à expliquer à l'élève qui ne possède aucun moyen de les comparer avec les traits de sa langue maternelle.

Ainsi, toute langue possède un accent "tonique" qui frappe une syllabe et la met en relief au cours de l'énoncé. Nous distinguons ainsi l'accent que l'on trouve obligatoirement, en italien, sur la deuxième syllabe de *signora*, de l'accent d'expressivité qui est facultatif et exprime l'étonnement, la colère, etc, ou bien met en évidence un élément de discours qui paraît important au locuteur: *I will go*, peut devenir *I will go* (moi et non pas toi), *I will go* (j'ai une action à faire, elle dépend de ma volonté), *I will go* (et non pas rester). L'accent d'expressivité mérite d'être étudié, en langue maternelle comme en langue seconde, mais l'accent tonique, du fait de sa présence obligatoire, doit être pris d'abord en considération.

Certaines langues ont un accent tonique de mot (anglais, allemand, italien, espagnol entre autres), d'autres, dont le français, un accent tonique de groupe:

italien	allemand	anglais
<i>'una bella ragazza</i>	<i>ein schönes Mädchen</i>	<i>a beautiful girl</i>
français		
<i>une fille; une belle fille; une très belle fille</i>		

Dans le cas de l'italien, de l'allemand et de l'anglais, chaque mot "plein" conserve son accent, dans le cas du français l'accent délimite un groupe qui porte un sens, et ce groupe peut être plus ou moins long:

*je pars.*

*je pars à huit heures.*

*je pars à huit heures et quart.*

Le maître de langue maternelle aura avantage à rendre ses élèves conscients de ces faits, pour l'apprentissage de la lecture et de la récitation peut-être, mais surtout pour établir les différences de code entre ces types d'expression verbale et celui de la communication normale, dans la langue parlée quotidiennement. Plus tard, cela permettra à l'étudiant, conscient du fonctionnement de l'accent tonique de sa langue, de le comparer avec celui de la langue qu'il apprend. S'il s'agit d'un germanophone apprenant l'anglais, il verra bientôt que les systèmes ne diffèrent guère.

W. Moulton l'a constaté: "From the little we know, it appears that English and German have identical intonational systems and that they both use them in much the same way. They are certainly far more similar to one another than either of them is to French, for example<sup>8</sup>."

En effet, c'est l'étudiant en français langue étrangère qui éprouvera les plus grandes difficultés. Mais elles seront mieux surmontées s'il connaît le fonctionnement de sa langue. Prenons l'exemple des Suisses alémaniques apprenant le français. Ce que les maîtres de français appellent leur "accent" (comme on parle d'un mal inévitable), c'est, exactement, la transposition de l'accentuation tonique des dialectes alémaniques au français. Ainsi, le dialecte bernois a un accent tonique de mot qui se place généralement sur la première syllabe. Cet accent est dynamique (intensité plus marquée par rapport aux autres syllabes), celui du français est quantitatif (allongement de la dernière voyelle de la dernière syllabe du groupe). Il suffit d'expliquer ces différences aux étudiants pour que leur "accent", après quelques heures d'exercices systématiquement conçus, s'améliore remarquablement. Comme les étudiants que nous connaissons entrent à l'université et ont donc étudié le français pendant six ans, ils nous demandent souvent pourquoi on ne les avait pas avertis plus tôt de ces faits.

L'accent de groupe du français entraîne des phénomènes d'enchaînement et d'éliision dont, à tout le moins, le maître de français langue maternelle doit être conscient. Mais nous sommes persuadée que chaque langue mérite d'être étudiée, en tant que L<sub>1</sub>, sous l'angle de l'accent, du rythme et de l'intonation.

8 "D'après le peu que nous en savons, l'anglais et l'allemand possèdent des systèmes intonatifs identiques. Ils se ressemblent certainement beaucoup plus que chacun d'entre eux ne ressemble au français."

*The Sounds of English and German.* Contrastive Structure Series. Chicago, University of Chicago Press, 1962, p. 129.

Apprendre une langue, c'est la pratiquer. Depuis longtemps, les spécialistes de l'enseignement en L<sub>2</sub> insistent sur la nécessité de la pratique orale, et les méthodes bien faites mettent au premier plan la communication, centrée sur le dialogue et des exercices systématiques qui permettent d'acquérir progressivement les structures fondamentales d'une langue, exercices basés sur les critères de simplicité, de fréquence lexicale et de rendement syntaxique.

La pédagogie de la langue maternelle, dans ce domaine, n'offre rien de semblable, à notre connaissance du moins. Si la pratique orale existe, elle consiste, au mieux, à laisser l'enfant dire ce qu'il veut, au moment où il le veut, comme il le veut: spontanéité et créativité se développent chez l'enfant, et c'est psychologiquement heureux. Au pire, la pratique orale peut être la correction incessante, de la part du maître, de tout énoncé spontané de l'enfant, pour l'amener à une norme inutile puisqu'elle n'existe pas dans la réalité quotidienne de la langue parlée.

Cette dernière méthode est catastrophique pour l'enfant qui, vite inhibé, n'ouvrira bientôt plus la bouche. Le maître en langue seconde a tôt fait de reconnaître les victimes de cette pédagogie lorsqu'il mène la classe de conversation.

La méthode permissive a du bon. Pourtant, nous sommes persuadée que l'enfant qui entre à l'école gagnerait à s'exercer de façon plus systématique à manier oralement sa langue. Il existe, dans ce domaine, des lois, des règles qu'il faut respecter. L'aisance verbale naît d'une longue pratique et de la connaissance de ces règles, totalement différentes de celles qui régissent l'apprentissage du code scriptural.

Nous aimerions citer ici, une fois encore, une suggestion d'Emile Genouvrier qui nous paraît intéressante:

"Si l'on pose, selon la dialectique chomskyenne, que la grammaire [d'une langue] est fondée sur un ensemble fini de règles simples, nécessaires à tout locuteur pour énoncer et comprendre un ensemble infini de phrases nouvelles, on peut envisager une pratique pédagogique qui, pour plus d'efficacité, tente d'organiser rigoureusement un enseignement où, par-delà les hasards de la performance, dont les réalisations innombrables ne peuvent être tenues pour modèles d'apprentissage (. . .), seront mises en oeuvre, à partir des descriptions linguistiques les plus précises, les règles morpho-syntaxiques [de la langue]. Il s'agit bien encore d'apprendre la langue par la pratique de la langue, mais en l'occurrence sciemment dirigée. Nous voulons parler de l'exercice structural. Il faut rappeler, pour démythifier l'adjectif, qu'il s'agit d'une procédure simple, depuis longtemps connue d'un certain nombre de nos collègues de langues étrangères<sup>9</sup>."

9 *Expression libre et apprentissage des mécanismes. L'exercice structural à l'école élémentaire.* Langue française 6, mai 1970, p. 49.

En effet, au contraire de la grammaire normative, l'exercice structural installe l'enfant dans la pratique orale. Il ne s'agit pas, dans la conception de Genouvrier, de "drills". Au contraire, ce type d'exercice devrait permettre à l'enfant de prendre conscience du fonctionnement de sa langue. Ainsi, sur la base d'une phrase comme

*Cécile a lu un livre,*

on amène, par une série d'échanges paradigmatiques, de transformations ou d'expansions, à donner à l'enfant les lois qui régissent certaines constructions. Il est judicieux d'insérer les phrases dans un dialogue vraisemblable et naturel, ou même d'inventer des jeux qui permettront à l'élève de produire l'expression. Cette façon de procéder offre, à notre avis, de nombreux avantages:

L'enfant "voit" fonctionner sa langue et comprend que l'expression orale est soumise à certaines contraintes linguistiques. Lors de l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>, l'étudiant, placé dans les mêmes conditions, verra dans l'étude autre chose qu'une mémorisation d'éléments grammaticaux et lexicaux sans rapport avec la réalité. Ce type d'exercice enseigne que *parler* est un exercice aussi structuré et contraignant qu'*écrire*, mais que structuration et contraintes obéissent à des lois spécifiques, qu'il s'agit encore, d'ailleurs, de déduire. Pour la langue maternelle, c'est un apprentissage utile, dont les avantages se prolongent dans l'étude des langues secondes.

Familiarisé dès le début de sa scolarité avec ce type d'exercices, l'étudiant en langue seconde perdra aussi moins de temps à s'y habituer et pourra, dès le début, s'appliquer à l'étude de la langue elle-même et non à sa méthodologie.

Enfin, cette forme d'activité langagière aiderait peut-être les enfants défavorisés pour l'expression orale à l'école, en raison de leur statut socio-économique. Chacun sait qu'un fils de professeur ne s'exprime pas de la même manière qu'un fils d'ouvrier, et que la façon de parler du premier est plus proche du standard scolaire que celle du deuxième. Placés devant les mêmes exercices, tous les enfants s'exprimeraient de la même façon et aussi souvent.

Au moment de l'apprentissage d'une langue seconde, on peut espérer que des timidités dans l'expression verbale, dues très souvent à des facteurs socio-économiques défavorables, n'apparaîtront plus. On peut même imaginer, pour les enfants les plus défavorisés, un programme d'exercices supplémentaires. Ici, l'emploi du laboratoire de langues pourrait se révéler



utile pour l'apprentissage de la langue maternelle, puisqu'il permet une individualisation du travail<sup>10</sup>.

Citons encore Genouvrier:

“Une telle pratique s'inscrit dans une pédagogie de l'apprentissage qui conçoit la langue comme contraignante *et* libératrice, et la liberté langagière comme dépendante de la maîtrise des contraintes linguistiques. Aussi croyons-nous moins à une mythique “expression libre” qu'à une expression *libérée*. L'exercice structural a fait ses preuves dans l'enseignement des langues secondes; il importe non moins à celui de la langue maternelle” (*o.c.*, p. 50).

Nous ne prétendons pas faire de l'exercice structural la panacée qui permettra à tout enfant d'atteindre un niveau d'expression orale satisfaisant. Mais nous sommes d'avis que cette activité vaut mieux qu'une absence totale d'exercice dans le domaine du discours. Certes, il serait plus satisfaisant, au point de vue de la communication, qu'elle s'établisse sur des bases tout à fait naturelles: la conversation, par exemple. Nous savons que la classe de conversation, en L<sub>2</sub>, est une des plus difficiles à mener. Nous sommes consciente, également, que la situation scolaire apporte un élément de contrainte qui empêche une véritable liberté d'expression de la part des élèves. Aucune conversation, en classe, n'est aussi naturelle que celles qui se déroulent pendant les récréations. Et pourtant, il faudrait, en L<sub>1</sub> comme en L<sub>2</sub>, trouver le moyen de mettre l'accent sur la communication orale, de manière systématique, tout en restant proche de la réalité. Tout essai, dans ce domaine trop souvent négligé, mérite d'être tenté. Notre suggestion n'en est qu'une parmi d'autres, que les pédagogues présents à ce colloque proposeront peut-être.

Centre de linguistique appliquée  
Université de Neuchâtel  
CH 2000 Neuchâtel

F. Redard

<sup>10</sup> Des essais de ce genre sont actuellement faits au Québec, où, pour des raisons à la fois géographiques et socio-économiques, la majeure partie de la population francophone est défavorisée dans l'usage de sa langue maternelle. Les résultats, au dire des pédagogues qui suivent ces expériences, sont convaincants.