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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1976)

Heft: 23

Artikel: Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte

Autor: Roulet, Eddy

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977790

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

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

Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte

1. La maîtrise de la langue maternelle à l'entrée à l'école

Les conceptions traditionnelles de la pédagogie de la langue maternelle se fondent sur l'idée que l'enfant maîtrise très imparfaitement sa langue à l'entrée à l'école primaire, et ne sait ni la déchiffrer ni la transcrire. Tout l'effort du maître consiste par conséquent à purifier la langue de l'élève en la débarrassant des erreurs qui l'entachent et à en obtenir une orthographe correcte. Plus récemment, sous l'influence de la linguistique structurale, on s'est avisé que le problème de l'orthographe n'était pas de seule transcription dans une langue comme le français où les deux codes, écrit et oral, sont caractérisés par une nette dissymétrie et un fonctionnement relativement autonome; on a reconnu ainsi une distinction entre la langue parlée que possède l'enfant à son entrée à l'école et la langue écrite qu'il doit y apprendre, et développé une pédagogie orientée vers l'acquisition d'un nouveau code. C'est un premier pas vers une saine compréhension des rapports entre la langue de l'enfant et celle qu'on lui enseigne à l'école, mais un premier pas modeste, car si l'on reconnaît enfin à la langue parlée standard un statut comparable à celui de la langue écrite, on n'en considère pas moins la langue parlée par l'enfant comme pauvre, "débraillée", fautive. De l'ancienne à la pédagogie dite nouvelle, si nous exceptons quelques rares tentatives de rénovation plus radicale (en particulier dans certaines classes du canton de Neuchâtel et de la région parisienne, dont nous reparlerons), les présupposés n'ont pas changé et si l'on admet le français parlé standard, on refuse toujours dans le milieu scolaire la langue de l'enfant: la plupart des traits de la prononciation, du vocabulaire ou de la syntaxe de l'enfant qui n'appartiennent pas au français standard, bien qu'ils se retrouvent dans la langue des adultes, sont immédiatement relevés, corrigés et pénalisés, souvent d'un ton sarcastique.

C. Duneton donne une description saisissante de cette attitude dans son ouvrage *Parler croquant* (Paris, Stock, 1973, 174–175); en voici un extrait éloquent:

"Il y avait toujours des naïfs qui se faisaient prendre. Si le gosse, après mûre réflexion, avait écrit dans sa pénible petite rédaction: "Mes camarades et moi sommes allés jouer à la glissade sur le gode" — ce qui était rigoureusement exact — il pouvait s'attendre à une fameuse surprise! "Le gode? s'étonnait l'instituteur, qu'est-ce que c'est que ça, le "gode"?" Il articulait le mot avec insistance et dégoût. "Qu'est-ce que tu veux dire?" Dans la classe, les dégourdis qui saisissaient l'étendue du désastre se mettaient à ricaner. Le coupable faisait des yeux ronds et avait les oreilles rouges. "Hein? un gode! Tu peux m'expliquer ce que c'est qu'un gode?" tonnait le maître de l'école! Le môme ne savait plus où se mettre. Dans sa cervelle, l'image du gode défilait, avec la glace, tout ... Il était sûr pourtant que le gode ... Ses parents ... tous les jours ... Et puis ça devenait comme dans un rêve, il n'était plus sûr de rien — il attendait la baffe, il se préparait

... "Qu'est-ce qu'il fallait dire?" grognait le maître indigné, qui savait du reste parfaitement ce qu'était un gode, qui le savait, lui aussi depuis l'enfance — depuis toujours. Les doigts des grands se levaient: "Un étang, M'sieur!". (...) "Un étang! reprenait l'instituteur à pleins poumons, un étang! ... Un gode! Tu en es un beau gode, toi, tiens!" La classe riait, le gosse pliait sous le sarcasme. Il avait honte. Il se ratatinait sur sa table ou bien il continuait à regarder droit devant lui d'un air bête. "Ahuri!" clamait l'instituteur en lui jetant son cahier.

Après quelques incartades de la sorte, l'écolier en tablier bleu savait à quoi s'en tenir. Il réfléchissait deux fois avant d'écrire quelque chose. Il réfléchissait même tellement qu'il n'osait plus rien écrire du tout, et surtout pas ce qu'il avait vraiment fait la veille. Ou alors il inventait une petite anecdote d'après les mots dont il était sûr, les mots du livre, en choisissant de préférence ceux qu'il n'avait jamais entendu dire par ses parents, ni dans la cour ni sur la route. C'était la seule façon de ne pas se tromper. Il apprenait à avoir honte, il apprenait le français. Et pourtant le gode, avec sa glace peu sûre, sa boue séchée autour, le vent d'hiver sur la gelée blanche (la brade), le gode ce n'était pas l'étang! Il avait glissé sur le gode, il n'avait pas glissé sur l'étang! J'en suis sûr: j'y étais."

A vouloir ainsi extirper (pour reprendre un terme révélateur du manichéisme des tenants de la pédagogie traditionnelle) de la langue de l'enfant ce qui n'est pas conforme à la norme standard, on décourage définitivement l'enfant de s'exprimer (pour s'étonner ensuite que l'expression verbale de l'adolescent soit si pauvre et si maladroite!). En effet, l'enfant n'éprouve aucun plaisir à utiliser dans le milieu scolaire une langue qui y est systématiquement dépréciée, pour ne pas dire pénalisée et ridiculisée, et est incapable d'exprimer ce qu'il a envie de dire dans le code plus formel dont l'école ne lui donne qu'une connaissance grammaticale. Le problème est posé clairement par H. Rosen: "If you are going to replace, for certain purposes, one set of forms with another and give yourself to it single-mindedly, there is a good chance that you will teach children to be silent. You run the risk that they will lose confidence in the old without gaining confidence in the new. Alternatively they may end up with a grammar which you find more acceptable but with which they have little or nothing to say" ("A Social View of Language in School", in *The Space between English and Foreign Languages at School,* Londres, CILT, 1974, 22). Mais le problème est plus grave et le mal ainsi causé plus insidieux, car il ne touche pas seulement la capacité d'expression de l'enfant: si l'on sait que la langue qu'il parle est une composante essentielle de l'identité et de l'intégrité personnelles et culturelles d'un individu, la condamnation et les sarcasmes qui visent celle-ci ne peuvent manquer d'affecter celles-là. R. Berger, un des principaux animateurs d'une expérience québecoise remarquable dans ce domaine, le projet Français III, note avec pertinence: "L'identité sentie par l'enfant entre son langage et son 'moi' fait que toute intervention corrective visant son langage risque d'être interprétée comme un jugement de valeur sur sa personne" (*Français III, Cadre théorique provisoire,* Montréal, Service des moyens techniques d'enseignement, 1972, 11).

Le seul moyen d'échapper à cette impasse, c'est d'admettre que l'enfant qui arrive à l'école primaire possède une langue cohérente et suffisamment riche pour répondre à ses besoins de communication. Et que le but de l'école n'est ni de corriger, ni d'exhausser cette langue, ni de lui en substituer une autre, mais d'en reconnaître tout d'abord la rigueur et la richesse, même si elles échappent à la norme, avant de la compléter par d'autres variétés du français, y compris le français standard, dont l'adolescent et l'adulte pourront avoir besoin. Il s'agit, en d'autres termes, d'élargir les possibilités d'expression de l'enfant, sans rien perdre de la richesse et de l'aisance initiales.

Nous avons parlé jusqu'ici, pour simplifier, de la langue de l'enfant de six ans comme s'il s'agissait d'un code unique, homogène, nettement circonscrit et commun à tous les enfants d'âge préscolaire. De fait, l'enfant possède un répertoire verbal comprenant déjà *plusieurs* variétés du français et qui peut varier considérablement d'un individu à l'autre. Un enfant de six ans n'utilise pas la même variété du français pour communiquer avec ses parents, avec son institutrice et avec ses pairs (frères et soeurs, camarades), et, avec ces derniers, il n'utilise pas la même variété du français en classe et dans la cour. En outre, d'un enfant à l'autre, la nature et l'étendue du code verbal peuvent varier, en fonction principalement de facteurs socio-culturels.

On a pu établir par ailleurs une corrélation frappante entre la réussite scolaire et le milieu socio-culturel de l'enfant. Les chiffres publiés récemment en Suisse romande viennent confirmer les observations faites en France dans les années soixante. Une comparaison pour l'année 1972/1973, dans le canton de Neuchâtel, entre l'ensemble des élèves et les élèves avec retard scolaire par rapport à l'appartenance socio-économique du soutien légal, révèle entre autres ceci: "Le fait caractéristique se rapporte à la catégorie 'Travailleurs et employés': alors que 58 % de la population scolaire appartiennent à cette catégorie, pour les élèves retardés, la proportion s'élève à 73 % en 1ère année. Il s'agit là d'un écart considérable. Ce phénomène se répète à tous les degrés et, depuis plusieurs années, on n'enregistre aucune variation notable de cette tendance" (*Statistiques et scolarité* 2: *Quelques aspects du retard scolaire,* Neuchâtel, Département de l'Instruction publique, 1974, 16; voir aussi le tableau III et, pour l'ensemble de la Suisse romande, les chiffres publiés dans l'*Educateur* 7, 1975).

La nature et l'étendue du répertoire verbal de l'enfant jouent sans doute un rôle déterminant dans ses résultats scolaires. Deux hypothèses ont été avancées pour expliquer les difficultés scolaires des enfants de milieux socio-culturels défavorisés: la déficience du répertoire verbal de l'enfant et la différence entre ce répertoire et la langue de l'école. Les tenants de la première hypothèse (Bereiter et Engelman en particulier aux Etats-Unis) affirment que l'anglais des petits noirs américains est une langue insuffi-

samment élaborée et structurée pour constituer un instrument d'apprentissage scolaire adéquat; de la constatation de l'absence de copule dans certains énoncés, ils concluent à l'incapacité d'exprimer des relations logiques, ce qui est aberrant si on songe au nombre de langues très élaborées qui, comme le russe, font souvent l'économie de cette copule. L'hypothèse de la déficience verbale est fermement combattue par les sociolinguistes américains, Labov et Shuy en particulier. Ce dernier écrit: "Les sociolinguistes affirment qu'une langue ou qu'une variété utilisée par une communauté donnée est propre à remplir les besoins de ses utilisateurs dans cette communauté; ils affirment que tous les enfants apprennent la langue des groupes avec lesquels ils vivent, que tous les dialectes même les non-standard sont structurés par nature . . . leurs postulats les opposent à ceux qui pensent que les enfants noirs sont généralement non verbaux ou présentent un déficit au niveau conceptuel" (cité par J. B. Marcellesi et B. Gardin, *Introduction à la sociolinguistique,* Paris, Larousse, 1974, 115). Le fait qu'on ait pu, dans certains milieux, mesurer des déficiences verbales, n'est pas significatif; celles-ci résultaient sans doute de la langue et de la situation artificielles des tests.

Si l'on transpose le problème dans notre pays, rien ne permet d'affirmer que la langue d'un enfant de paysan d'une vallée retirée est moins structurée et moins élaborée que celle d'un fils de médecin de la ville ou même celle d'un adulte; elle est sans doute aussi riche, en particulier au plan expressif, quoique dans des domaines différents. L'enfant de paysan risque davantage d'éprouver des difficultés à l'école, non parce qu'il souffre de déficience verbale par rapport à son camarade plus favorisé de la ville, mais parce que son répertoire verbal est plus différent que celui de son camarade du langage de l'école. Nous en venons ainsi à la deuxième hypothèse, qui a été développée en particulier par le sociologue Bernstein (voir *Langage et classes sociales,* Paris, Minuit, 1975) et par son équipe de l'Institut de l'Education de l'Université de Londres, et qu'on peut schématiser ainsi: certains milieux sociaux tendent à engendrer certains codes de communication qui, s'ils sont parfaitement adéquats dans ces milieux, peuvent créer de grosses difficultés à l'enfant en milieu scolaire s'ils sont trop différents du code de communication propre à la scolarisation. Les travaux de Bernstein montrent que le développement du répertoire verbal de l'enfant est conditionné par le milieu social et en particulier par les types de relations qui s'établissent au sein de la famille. Un enfant appartenant à la classe ouvrière acquerra par les échanges avec les membres de sa famille et avec ses pairs des *codes restreints,* caractérisés par un discours lié étroitement au contexte de communication et où domine l'implicite; en revanche, un enfant appartenant à la classe moyenne ou supérieure aura été amené, par ses relations avec ses parents en particulier, à acquérir, en plus de codes restreints, un code *élaboré,* dans lequel il se libère

du contexte de communication pour expliciter son message. La distinction de Bernstein est souvent source de controverses et de malentendus. On prendra garde de ne pas en donner une interprétation qualitative: chacun des deux types de codes est parfaitement adapté aux besoins de communication des locuteurs; on n'établira pas non plus une correspondance univoque entre un type de code et un milieu social: les enfants possèdent un répertoire verbal comprenant plusieurs codes, mais ceux de l'enfant de milieu défavorisé sont généralement du type restreint, alors que le répertoire verbal des autres enfants comprend des codes restreints et des codes élaborés. Or, il suffit d'observer le type de communication instauré dans les écoles pour constater qu'il est dominé par l'exigence d'expliciter et, corollairement, par l'emploi d'un code élaboré. On comprend dès lors que l'enfant de milieu favorisé, qui maîtrise déjà un code élaboré, se sente plus à l'aise dans le système scolaire et en tire profit, alors que l'enfant de milieu défavorisé se sent perdu et éprouve de grandes difficultés. Sans entrer ici dans une discussion des thèses et des travaux de Bernstein et de son équipe, retenons que l'enfant possède un répertoire verbal et que, d'un individu à l'autre, la nature et l'étendue de ce répertoire verbal peuvent varier, principalement en fonction du milieu socio-culturel, et correspondre plus ou moins bien aux exigences du système scolaire.

2. Les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle

Que l'enfant maîtrise, avant son entrée à l'école, un répertoire verbal parfaitement adapté au milieu dans lequel il vit, n'implique pas qu'il puisse en rester là. Dans une société mobile et relativement peu cloisonnée comme la nôtre, les changements de milieu (aussi bien géographique que social, culturel ou économique) sont possibles et assez fréquents; corollairement, les besoins langagiers d'un individu peuvent subir des modifications importantes, et le plus souvent imprévisibles, de la prime enfance à l'âge de la retraite. Le premier rôle de l'école est sans doute de préparer l'enfant à ces changements. Dans le domaine langagier, cela signifie élargir le répertoire verbal de l'enfant pour lui permettre de communiquer dans des situations de plus en plus variées. Mais attention, élargir ne doit pas s'entendre dans le sens trop étroit d'exhausser, d'amener au niveau standard; d'une part, le choix même des termes présuppose des jugements de valeur tout à fait déplacés, ainsi que nous avons essayé de le montrer au début de notre exposé; d'autre part, l'élargissement ne doit pas seulement conduire à la maîtrise de la langue standard, mais à la découverte d'autres variétés, régionales, sociales ou spécialisées, du français. Concrètement, il ne s'agit pas seulement d'enseigner

au petit paysan du Québec ou des montagnes neuchâteloises le français standard, mais aussi de faire découvrir à l'enfant de milieu citadin cultivé des variétés du français qu'il n'a pas eu la chance de connaître et d'apprécier jusque-là. Le mouvement ne saurait être à sens unique, comme dans la plupart des projets de réforme.

Ceci précisé, on ne saurait contester une place prédominante dans les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle, à l'acquisition du français standard et, en particulier, du code écrit. C'est, le plus souvent, la langue du maître; c'est toujours la langue des problèmes d'arithmétique, des manuels d'histoire; c'est la métalangue de tout le milieu scolaire, et l'enfant qui n'en acquiert pas rapidement la maîtrise orale et écrite éprouve de grandes difficultés dans toutes les matières d'enseignement; c'est enfin la langue qui, à l'âge adulte, joue un rôle déterminant dans les possibilités d'accession à de nombreux emplois (et il ne suffit pas de regretter cet état de fait pour le modifier!). Mais on ne peut se contenter de donner à l'élève une connaissance aussi parfaite que possible du français standard, il faut lui inculquer la maîtrise de cette langue comme instrument de communication. Entre la capacité de construire des phrases correctes et la capacité d'exercer une activité langagière telle que comprendre la donnée d'un problème d'arithmétique ou expliquer le mode d'emploi d'un instrument, il subsiste un fossé auquel les méthodologies de l'enseignement de la langue maternelle n'accordent pas une attention suffisante. L'école doit donc permettre à l'enfant d'étendre progressivement son répertoire verbal à la maîtrise du français standard et d'autres variétés du français pour répondre aux besoins langagiers de l'adolescent et de l'adulte. Il est illusoire cependant de penser que le système scolaire puisse prédire tous ces besoins et doter l'enfant d'un bagage tout fait de compétence de communication. Il faut par conséquent aussi donner à l'élève les moyens d'étendre par lui-même son répertoire verbal pour l'adapter à de nouvelles situations de communication tout au long de son existence.

Nous n'avons traité jusqu'ici que de l'objectif instrumental de l'enseignement de la langue maternelle. Outre l'acquisition de la langue maternelle comme instrument de communication, il faut prendre en considération un second objectif: la découverte, par l'élève, du système et du fonctionnement de sa langue maternelle. Trois arguments justifient une telle approche (voir les exposés de Ch. Muller, B. Py, F. Redard et E. Roulet au colloque du Herzberg de juin 1973 reproduits dans les nos 17, 18 et 19 du BULLETIN CILA):

a) sa valeur formatrice: la possibilité d'amener l'élève à mieux comprendre un aspect fondamental et unique de l'être humain: l'activité langagière;

b) sa valeur instrumentale: la possibilité, attestée par plusieurs expériences, de développer ainsi la compétence de communication de l'élève dans sa langue maternelle;
c) sa valeur auxiliaire: la contribution que cette approche peut apporter à la compréhension et à l'acquisition de la structure et du fonctionnement d'une langue seconde.

Cet objectif ne va sans doute pas tarder à trouver place dans les programmes officiels, ainsi qu'en témoigne, en France, le plan Rouchette où on peut lire ceci: "La démarche de l'enseignement grammatical ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'enfant de connaissances transmises par le maître, mais sur la découverte par un élève actif guidé par un maître attentif, du fonctionnement de sa langue maternelle" (§ 322). Il subsiste néanmoins ici aussi une ambiguïté lourde de conséquences: le terme de langue maternelle recouvre-t-il le français standard ou le répertoire verbal de l'enfant? Ecoutons le témoignage d'une enseignante: "Quand on leur donne la parole, on attend d'eux qu'ils s'expriment dans un certain langage qui n'est pas le leur. Pour apprendre aux enfants à lire, à écrire, à s'"exprimer", les manuels — même les plus récents — ne conseillent jamais aux enseignants de *partir* du langage des enfants. On verra dans les exemples suivants, pris à des niveaux différents, que, malgré des intentions modernistes et libérales, on en arrive toujours à imposer comme objet d'étude, base d'apprentissage, un modèle qui est celui du manuel et non un exemple fourni par un enfant" (D. Fontaine: *Ecris, tais-toi! L'enseignement du français,* Paris, Editions du Cerf, 1974, 19). De fait, il s'agit presque toujours de faire découvrir à l'élève la structure et le fonctionnement du français standard. Ce n'est pas condamnable en soi, mais est-il possible de commencer par là? La découverte à laquelle il est fait allusion est une découverte intuitive par l'enfant de certaines propriétés de sa langue maternelle. Mais la seule langue que l'élève possède à son entrée à l'école, la seule à laquelle il puisse appliquer son intuition, ce n'est pas le français standard, mais la ou les variétés du français qui constituent son répertoire verbal. H. Huot l'affirme nettement: "Cette grammaire réflexive, prise de conscience par l'élève de sa langue, ne peut, *dans une première étape,* se faire *que sur ses propres productions"* (*Recherches pédagogiques* 63, 1974, 60). Il faut partir de l'observation des énoncés que l'enfant produit spontanément, et pas seulement de ceux qu'on lui demande de produire dans le milieu contraignant de la classe. C'est seulement quand il aura découvert les mécanismes qui commandent la structure et l'emploi de son répertoire verbal qu'il pourra passer à l'observation de processus analogues dans d'autres variétés du français et en particulier dans le français standard.

3. Remarques sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue

Avant d'énoncer quelques suggestions méthodologiques sur les moyens d'atteindre ces objectifs, il nous paraît important de faire deux remarques sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

La première, c'est que notre capacité d'apprendre une langue dépasse de loin notre capacité de décrire et d'expliquer comment est faite cette langue, comment elle s'emploie et comment elle s'acquiert. La preuve en est que nous apprenons rapidement à utiliser dans notre langue maternelle des constructions qui échappent encore à la perspicacité des linguistes, des sociolinguistes et des psycholinguistes. Il est absurde, par conséquent, de prétendre enseigner de manière directive, systématique, programmée, une matière que l'on ne peut décrire et expliquer que de manière très incomplète. Cette mise en garde n'est pas inutile au moment où on applique massivement à l'enseignement de la langue maternelle des techniques directives comme les exercices structuraux. C. et H. Rosen sont catégoriques sur ce point:

"Now that the speech of young children is seen to be central to all their learning there have been several much-publicized strategies for 'improving' the speech of working-class children, and every college student juggles with 'restricted and elaborated codes'. Broadly speaking two quite different approaches are canvassed — those (like the Bereiter and Engelman scheme) which are based on intensive drills to be carried out in a prescribed setting of rigid control, and those which rely on the general environment of the school and the activities of the school and the activities to which it gives rise. It will be obvious by now that I consider verbal drilling to run counter to all that is best in primary education, but the alternative strategy does need to be expanded, or at least we need to make explicit what in fact is implicit in what so many teachers already do" (*The Language of Primary School Children,* Harmondsworth, Penguin, 1973, 55—56).

Il faut, au contraire, utiliser au maximum la capacité de découvrir et d'apprendre des enfants, et développer par conséquent une pédagogie centrée davantage sur l'enfant que sur la matière à enseigner (voir à ce propos le chapitre 6, Learning by Discovery, de W. B. Currie: *New Directions in Teaching English Language,* Londres, Longman, 1973, et les ouvrages de la série Explorations in Language Study, publiés à Londres chez Arnold).

La seconde remarque va dans le même sens. On admet en effet, sous l'influence de la théorie de Chomsky et des recherches récentes sur l'acquisition du langage enfantin, que l'apprentissage d'une langue consiste en une découverte et une reconstitution progressives des structures et des règles d'emploi de cette langue par des opérations déductives et inductives guidées d'une part par la connaissance d'universaux linguistiques (que ceux-ci soient innés, comme chez Chomsky, ou résultent du développement cognitif, comme chez Piaget) et, d'autre part, par l'observation d'échantillons de la langue dans des situations de communication. Dans cette perspective la

réussite de l'apprentissage de la langue maternelle dépend de la richesse de l'environnement langagier dont l'enfant peut bénéficier et de la qualité des instruments heuristiques dont il dispose pour interpréter cet environnement.

4. Suggestions méthodologiques

Enseigner la langue maternelle à l'école primaire, ce n'est donc ni apprendre à l'enfant à utiliser correctement et à transcrire un code qu'il sait déjà, ni lui apprendre une langue correcte destinée à remplacer un parler "débraillé", mais lui donner la maîtrise d'un répertoire verbal plus riche, plus diversifié. Comment l'école peut-elle réaliser cet objectif? Nous tenterons de répondre à cette question en avançant quelques suggestions méthodologiques qui s'appuieront autant que possible sur des expériences en cours, au Québec, dans la région parisienne et dans le canton de Neuchâtel.

Des observations que nous avons faites jusqu'ici se dégagent trois principes fondamentaux:

(1°) il faut partir du répertoire verbal de l'enfant;
(2°) il faut développer chez l'enfant les instruments heuristiques propres à faciliter la découverte intuitive de la structure et du fonctionnement des variétés qui constituent son répertoire verbal, puis d'autres variétés du français;
(3°) il faut fournir à l'enfant des données langagières assez riches pour lui permettre d'étendre progressivement son répertoire verbal.

Examinons brièvement certaines implications pédagogiques de ces trois principes.

Partir du répertoire verbal de l'enfant, ce n'est pas demander à l'enfant de produire en classe des énoncés canoniques. A quoi bon prétendre partir du langage de l'enfant si on n'en retient que les phrases conformes aux constructions des manuels scolaires! Sans doute le cadre contraignant de la classe n'est-il pas favorable à la manifestation du répertoire verbal de l'enfant, mais on peut fort bien utiliser en classe des enregistrements de conversation entre enfants dans différentes situations de communication.

Les données ainsi rassemblées, dialogues produits en classe ou enregistrés dans d'autres milieux, peuvent être alors utilisés pour amener l'enfant à prendre conscience de certains aspects du système phonologique et du système grammatical. Les expériences conduites à l'école maternelle de Choisy-le-Roi attestent la possibilité et l'utilité d'une telle approche avec des enfants de 4 à 6 ans. Voici un exemple des procédures utilisées:

"Nous avons créé des situations motivantes simples, vécues aussi naturellement que possible, et conduisant les enfants à opérer cette discrimination. Ainsi, les enfants de la

moyenne section ont été chargés de nourrir un petit chat et d'observer les réactions de celui-ci. Nous avons provoqué les oppositions suivantes: "laisser — lécher", "toucher — tousser", "touché — couché", "tasse — tache", "tasse — casse". Des occasions fortuites ont été aussi utilisées. Nicolas avait perché son bonnet sur un arbre de la cour. Les enfants ont cherché quels autres "méfaits" étaient commis pendant la récréation. Les paires minimales suivantes: "perché — percé", "cassé — caché", ont surgi à cette occasion. — Ces situations vécues ont permis de délimiter des champs de communication dans lesquels les enfants cernent le mieux le sens des mots." (*Recherches pédagogiques* 65, 1974, 149; voir aussi "La conscience phonologique chez les enfants", in *Recherches pédagogiques* 57, 1973, 15—18).

Un travail de prise de conscience analogue est effectué au plan grammatical: la comparaison de phrases à l'aide de tables de substitution, le jeu des opérations de substitution et de permutation, permettent de faire saisir à l'enfant les rapports syntagmatiques et paradigmatiques entre les constituants d'un énoncé.

Les procédures de découvertes utilisées dans ces expériences avec des enfants très jeunes sont intéressantes; il semble néanmoins qu'elles soient davantage appliquées à des énoncés de français parlé standard qu'à des productions spontanées de l'enfant, comme nous le proposons ici.

Plusieurs des expériences en cours font intervenir l'utilisation par l'enfant d'un code de transcription phonétique, l'alfonic de Martinet dans certaines classes de la région parisienne (cf. *Recherches pédagogiques* 65, 1974, 290—296), l'alphabet phonétique international (A.P.I.) dans le projet québecois Français III (voir *Guide didactique du premier temps: Discrimination et analyse auditive* et *Guide didactique du deuxième temps: Transcription phonétique,* Montréal, 1973, ronéo). L'utilisation d'un tel code présente plusieurs avantages: possibilité pour l'élève d'objectiver ses propres énoncés, de travailler plus facilement sur ceux-ci (opérations de permutation, de substitution, de comparaison phonétique avec des énoncés de la langue standard ou d'autres variétés du français), sans compter les avantages ultérieurs pour l'apprentissage d'une langue seconde; les inconvénients en revanche sont négligeables: l'expérience québecoise a révélé que l'enseignement de l'API n'avait pas de conséquence fâcheuse sur l'acquisition de l'orthographe du français.

Dans le domaine de la grammaire, on peut imaginer, en s'appuyant sur les travaux des linguistes, de nombreux instruments heuristiques propres à favoriser la découverte par l'élève de la structure et du fonctionnement de sa langue. Nous renvoyons le lecteur aux documents du projet Français III (*Expérimentation de l'exercice structural — Guide du maître,* Montréal, 1974, ronéo) et des expériences parisiennes (voir en particulier *Recherches pédagogiques* 63, 1974, 43—50). On peut concevoir des exercices analogues pour le vocabulaire (cf. *Recherches pédagogiques* 63, 1974, 148—158).

Les stratégies d'exploration ainsi développées chez l'enfant à propos de son répertoire verbal peuvent être utilisées ensuite à l'extension de celui-ci, objectif premier de l'apprentissage. Mais cette extension n'est possible que si l'on fournit à l'enfant des données langagières suffisamment riches sur la structure et l'emploi des autres variétés du français et, parmi celles-ci, du français standard. Or, toutes les méthodologies actuelles, même les plus récentes, ne fournissent à l'élève par l'intermédiaire de la voix du maître, du texte du manuel ou des pseudo-dialogues des exercices structuraux que des données langagières extrêmement pauvres, surtout dans le domaine de l'emploi des variétés du français. Pas de problème encore une fois pour l'enfant appartenant à un milieu socio-culturel assez riche et diversifié au plan des situations de communication pour combler ces lacunes; en revanche, l'enfant de milieu défavorisé ne trouve dans la classe de français que des données trop maigres pour lui permettre de développer sa compétence de communication. On insiste beaucoup depuis quelques années sur la nécessité de multiplier en classe les exercices de communication comme, par exemple, les jeux de rôles, mais ceux-ci ne peuvent se révéler utiles que si l'enfant dispose, au moins passivement, du bagage langagier nécessaire. S'il n'a pas eu l'occasion de l'acquérir dans sa vie extrascolaire, par ses contacts ou la pratique de media comme le radio ou la télévision, c'est à l'école de lui fournir, de lui donner à entendre (et si possible à voir) avant de lui faire utiliser, ce matériel langagier. Comment? Ni par la voix du maître, ni par le texte du livre, ni par les jeux de rôles, qui sont trop pauvres en données sur l'emploi des variétés du français, mais d'abord par l'emploi de documents sonores et audio-visuels authentiques présentant des situations de communications très variées.

Ces documents authentiques permettent d'introduire en classe des échantillons d'autres variétés du français correspondant à d'autres situations de communication moins familières aux enfants ou inconnues d'eux. Dans le projet Français III, on fait entendre aux élèves des conversations enregistrées par des enfants d'autres régions du Québec et de la francophonie et ces documents sont une source d'observation, de comparaison, d'interprétation d'autres variétés du français très enrichissantes pour l'enfant aux plans phonétique, grammatical et lexical (*Les parlers régionaux — Guide didactique expérimental,* Montréal, 1974, ronéo et bandes magnétiques). Il ne faudrait d'ailleurs pas s'en tenir aux variétés régionales et faire entendre des documents présentant l'emploi de différentes variétés du français au sein de la même communauté. Il faudrait aussi, comme Muller et Gagnebin dans le canton de Neuchâtel, faire faire les enregistrements par les enfants eux-mêmes dans différents milieux et situations de communication. Outre ces documents sonores, on utilisera si possible des documents audio-visuels (bandes vidéo en

particulier), qui présentent l'avantage supplémentaire de présenter à l'enfant le contexte situationnel de l'événement de communication, contexte souvent indispensable pour saisir les normes qui commandent la réalisation des actes de communication. L'enfant apprend ainsi à dégager peu à peu de ces documents les normes objectives qui commandent l'emploi des différentes variétés du français, par opposition à la norme évaluative prescriptive artificielle qui lui est imposée par les manuels traditionnels (voir "Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues", in S. P. Corder & E. Roulet, *Linguistic Insights in Applied Linguistics,* Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1974).

On aura sans doute remarqué que nos suggestions méthodologiques ne concernent que l'audition, l'observation, la comparaison des variétés qui constituent le répertoire verbal de l'enfant et d'autres variétés du français et négligent l'entraînement à la production, à l'expression. En cela, elles restent très insuffisantes. Nous pensons néanmoins que toute extension du répertoire verbal de l'enfant au plan de l'expression présuppose ce travail de découverte des variétés du français utilisées par l'enfant et par l'adulte. A ce titre, l'approche esquissée ici nous paraît constituer une étape nécessaire de l'enseignement de la langue maternelle.

Institut de linguistique
Université
CH 2000 NEUCHATEL

Eddy Roulet