



HAL
open science

Altérité et invariants, une autre façon d'aborder l'apprentissage des langues au collège

Line Audin

► **To cite this version:**

Line Audin. Altérité et invariants, une autre façon d'aborder l'apprentissage des langues au collège. Altérité et invariants, une autre façon d'aborder l'apprentissage des langues au collège, Dec 2009, PAU, France. halshs-00586496

HAL Id: halshs-00586496

<https://shs.hal.science/halshs-00586496>

Submitted on 18 Apr 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Altérité et invariants, une autre façon d'aborder l'apprentissage des langues au collège

Line Audin, INRP-ICAR adis langues

Version provisoire : Actes du Colloque international, 'Intégration de l'altérité : formes et procédures', Pau, 3-5 décembre 2009, *Revue Rives, Cahiers de l'Arc Atlantique*, l'Harmattan, 2010.

Résumé

Le travail présenté ici s'appuie sur des concepts empruntés à la théorie de l'énonciation pour interroger les points de convergence entre disciplines scolaires au collège en France. Les résultats de recherches conduites à l'INRP depuis près de 20 ans ont permis d'identifier des obstacles cognitifs récurrents, à l'origine d'une partie des difficultés rencontrées par les élèves en anglais, français et mathématiques. Ces obstacles, situés au cœur de l'activité langagière dans les relations complexes qu'entretiennent langue et réalité, ne trouvent pas de solution strictement disciplinaire.

Partant de ces constats, notre équipe travaille à concevoir des contenus d'enseignement transversaux destinés à munir les élèves de repères stables pour aborder la variabilité linguistique des formes dans un système linguistique donné (français, langue étrangère ou langage mathématique) ou d'un système linguistique à un autre (français / anglais). La notion de Monde Intermédiaire et le ARB sont les éléments-clés de ce modèle didactique innovant. Un dispositif expérimental existe en collège depuis cinq ans qui permet d'en vérifier la faisabilité et d'en évaluer l'efficacité du point de vue de l'apprentissage et des stratégies d'enseignement.

Mots-clés français :

Obstacles ; Didactique des langues ; Théorie des opérations énonciatives ; Invariants ; Variation linguistique ; Apprentissage de l'anglais

Abstract

The paper presents an innovative didactical framework aiming at overcoming a variety of inevitable unexpected obstacles that hinder school language learning. Located at the heart of language activity, these obstacles need a specific didactic treatment. The research showed that whatever the subject, be it French (the pupils' school language), English as a foreign language or even mathematics, pupils are confused when it comes to dealing with language and reality mainly because they pick up wrong clues and use unstable irrelevant strategies.

In order to help them grasp the complex links between language and reality, we set up crosscut teaching concepts directly inspired from Antoine Culioli's Theory of Enunciative Operations. Such didactic tools as the « World-In-Between » and the « ARB » are used to develop new simple language learning procedures. These innovative contents have been implemented for five years in a few French schools with pupils aged 11 to 14. The regular assessments prove successful both from the learner's and teacher's points of view.

English Keywords:

Obstacles; Language Learning/Teaching; Enunciation; Invariant; Linguistic variation

Altérité et invariants, une autre façon d'aborder l'apprentissage des langues au collège¹

Le GEPED symbolise aujourd'hui la diversité, mais surtout la puissance créatrice et la pérennité des liens qui unissent linguistique de l'énonciation et didactique des langues. Ces liens, tissés d'abord dans les couloirs de l'Institut Charles V grâce au génie clairvoyant de pionniers renommés² continuent à faire leur chemin et ils constituent toujours un socle solide pour les didacticiens et pour bon nombre d'enseignants de terrain dont je suis. Le modèle didactique sur lequel je travaille depuis plusieurs années, que les enseignants non linguistes nomment pour aller plus vite « ARB » sans se douter du clin d'œil involontaire qu'ils adressent à Antoine Culioli, ce modèle n'existerait pas sans ces pionniers. Entièrement construit à partir de concepts empruntés à la théorie des opérations énonciatives, ce modèle veut d'abord apporter une réponse didactique pragmatique aux enseignants confrontés dans les classes de collège à des obstacles qui dépassent le cadre strictement disciplinaire de la langue étrangère.

Depuis quelques années, nos propres évaluations et enquêtes portant sur les acquis linguistiques des élèves de 6^e en anglais en début et en fin d'année nous avaient alertés sur l'existence d'obstacles conceptuels inattendus, difficilement décelables en outre parce qu'ils se situent au cœur même de l'activité langagière, là où se construisent les relations qui unissent langue et réalité. Ces obstacles, révélés à l'occasion de travaux sur l'apprentissage de la langue étrangère (désormais LE), ne sont traités dans le cadre scolaire, ni en cours de LE, ni ailleurs. Or, on s'est aperçu qu'ils entraînent des confusions profondes non seulement en anglais, mais aussi en français, en particulier à l'écrit, et en mathématiques, du fait du passage à l'abstraction.

C'est ainsi que nous avons fait l'hypothèse qu'une recherche didactique pluridisciplinaire pourrait paradoxalement mieux répondre à des attentes qui, sur le terrain, restent fondamentalement disciplinaires. Grâce à la présence d'enseignants de français puis de mathématiques dans notre équipe, nous avons pu montrer que le cloisonnement disciplinaire qui caractérise l'organisation des disciplines du collège pouvait être un frein aux apprentissages disciplinaires. La nécessité d'une ingénierie didactique qui associe anglais, français et mathématique s'est peu à peu imposée. Depuis plusieurs années, nous élaborons ensemble des contenus d'enseignement transversaux et des démarches visant à donner à tous les élèves, des repères conceptuels stables, explicites, simples, exploitables dans les trois disciplines.

Cette approche innovante est expérimentée avec succès depuis de plus cinq ans en collège dans le cadre d'un dispositif institutionnel national, mais malgré un label officiel en tant qu'innovation³, elle reste marginale. Même si l'affichage transversal des compétences du socle commun⁴ ne fait aucun doute, il est manifeste que les contenus et les objectifs conceptuels transdisciplinaires de notre projet didactique et pédagogique ne trouvent pas d'écho ni de relais suffisamment puissants à l'heure actuelle dans l'institution scolaire. Je ne développerai pas ici la mise en œuvre effective du dispositif pédagogique dans ses aspects institutionnels et pédagogiques. Quelques illustrations concrètes rappelleront régulièrement au lecteur que la classe et donc ses acteurs principaux, les élèves, sont au cœur de cette approche.

¹ Je remercie Christiane Luc et Colette Maurellet pour leur lecture critique et attentive.

² Je pense notamment à Danielle Bailly, fondatrice du GEPED et aussi à André Gauthier, récemment disparu et dont je salue la mémoire. Leurs travaux respectifs alimentent ma réflexion et leurs ouvrages, lus, relus, annotés, sont toujours source d'inspiration nouvelle.

³ Le dispositif « Réfléchir et agir avec la langue » mis en place dans un collège Ambition-Réussite de Paris a obtenu en 2007 le label national d'expérimentation article 34 : innovalo.scola.ac-paris.fr/2007/rouault.htm

⁴ Pour plus d'informations sur le socle, consulter : www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

Je présenterai dans un premier temps les principes didactiques qui sous-tendent l'ensemble de notre approche en m'appuyant d'une part sur le concept d'altérité qui nous réunit dans ce colloque et aussi sur celui d'invariant, qui est au centre de la théorie de l'énonciation. Une fois ces principes posés, nous aborderons le modèle didactique proprement dit en expliquant la démarche qui a permis d'exploiter des concepts linguistiques pour aboutir à des outils didactiques pour la classe.

1- La langue que je parle, un condensé de familiarité et d'étrangeté

Bien qu'angliciste et professeur d'anglais, j'ai pourtant mesuré l'importance de la place de l'altérité dans notre rapport au langage grâce au français parlé. Préoccupée pendant longtemps de la dimension strictement linguistique de la langue, j'avais toujours eu du mal à cerner ce concept si souvent utilisé par les sociolinguistes et par un certain nombre de didacticiens des langues⁵. Il est vrai que si tout enseignant de langue s'efforce d'intégrer l'expérience de l'altérité dans sa classe, celle-ci reste, hélas, le plus souvent insaisissable, trop abstraite, « intellectualisée » ou au contraire trop engluée dans le contexte d'apprentissage.

Or l'altérité nous renvoie simplement à la conscience de la différence, cette prise de conscience n'étant possible que s'il y a aussi du familier, du « même » chez l'autre. Ainsi pour faire entrer l'élève dans un système linguistique autre que celui qu'il connaît, pour l'ouvrir à la différence, il faut d'abord qu'il ait fait l'expérience de la différence au sein de quelque chose qui lui est familier.

Depuis J. Lacan, on mesure mieux l'asservissement du sujet à son propre discours : « Le sujet est serf du langage, et encore plus, serf d'un discours »⁶. La psychanalyste lacanienne, Maria Roneide Cardoso-Gil a étudié de près les discours analytiques de sujets utilisant une langue autre que leur langue maternelle (désormais LM). Elle fait l'hypothèse que notre rapport à la langue seconde, étrangère, peut représenter, voire dupliquer la place problématique de l'altérité déjà vécue comme telle dans la langue première. Elle écrit⁷ :

« On est sûr de ne pas maîtriser une langue, mais d'être maîtrisé par elle, ou plutôt par quelque chose de l'ordre du langage. Dans cette langue autre dite étrangère cela saute aux yeux, tandis que dans la langue dite maternelle on ne le voit pas bien. Donc, ces effets de "tremblement" et de coupure vont nous réveiller un peu du sommeil, de la ballade de la langue maternelle. »

1.1- Principe n°1 : « réveiller » l'élève en introduisant un élément perturbateur dans la classe

Dans la scène analytique, tout se joue autour de l'émergence, même fugace, d'un rapport personnel à son propre discours, qu'il soit en LM ou en LE. Du fait de la distance objective qu'elle entretient avec le sujet en analyse, qui pourtant la parle, ou parle à travers elle, la LE permet une rupture qui « réveille » le sujet en lui faisant lâcher prise.

Faisons l'hypothèse que la scène didactique, bien que collective, fonctionne aussi sur une rupture nécessaire. Il faudrait alors introduire, consciemment cette fois, un élément de rupture, un élément perturbateur, suffisamment puissant pour réveiller l'élève à la conscience de l'altérité. La LE ne peut pas être cet élément, car paradoxalement elle lui est à la fois trop familière – l'élève s'y est accoutumé, elle fait partie du ronronnement habituel de la classe – et trop étrangère : totalement extérieure à lui, elle ne lui parle pas ou si mal. Pour les mêmes raisons, il convient d'éliminer le français du cours de français, celui des textes, de l'écrit, de la langue canonique : à la fois trop familier pour surprendre l'élève et trop éloigné de lui pour qu'il ait une prise personnelle sur cette langue.

⁵ Joëlle ADEN (dir.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Le Manuscrit Université, Collection Langues, 2007.

⁶ Jacques LACAN, 'De l'instance de la lettre dans l'inconscient, ou la raison depuis Freud'. *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966, p. 495.

⁷ Maria Roneide CARDOSO-GIL, 1998, 'D'une langue à l'autre'. Communication en ligne consultée en mai 2009 : www.freud-lacan.com/articles/article.php?url_article=mrcardosogil310198

Rappelons que notre élément perturbateur doit pouvoir fonctionner dans la classe, c'est-à-dire pour tous les élèves. Il nous reste le français qu'ils parlent eux, cette langue banale, la seule à peu près partagée par tous les acteurs de la classe, celle que l'élève utilise tous les jours, qui résonne naturellement à son oreille, celle dont la complexité ne l'effleure même pas, tant elle est maîtrisée. En donnant droit de cité dans la classe à la langue de tous les jours, peut-être obtiendra-t-on cet effet de rupture nécessaire à l'instauration d'un rapport nouveau au langage :

« Mon collègue, moi, je l'adore ! »
« Qui c'est qui m'a volé ma trousse ? »

Les réactions, toujours les mêmes au fil des années, ne se font jamais attendre : « C'est pas du français ! » dit Mohammed, « Ca s'dit pas ! » renchérit Manthita. « Mais », demande le professeur, « vous la comprenez, cette phrase ? ». « Ben, bien sûr ! » répondent-ils en chœur, un brin vexés. Cette langue, la leur, sortie de son contexte habituel, transcrite comme de la langue écrite, choque. Le réveil s'est produit. L'altérité a bien fait son entrée dans la classe.

1.2- Principe n°2 : utiliser le français parlé pour entrer dans la complexité et identifier les invariants du langage

Faut-il préciser que cette langue parlée, utilisée spontanément hors les murs de la classe, mais inhabituelle en cours, y entre, non pas comme moyen de communication, surtout pas, mais comme objet d'étude ? Aussi complexe qu'une langue étrangère mais bien plus familière, sa fonction didactique consiste à mettre en lumière les « invariants » qui organisent toute langue.

Dans un article commun, Franckel et Paillard⁸ présentent trois aspects essentiels de la théorie de Culioli, dont l'un est une théorie de l'invariance (et de la variation). Culioli lui-même revient fréquemment sur le fait que, si chaque langue est singulière, il faut bien « qu'il y ait un certain nombre de propriétés communes pour que nous puissions acquérir des systèmes linguistiques différents »⁹. Dans une théorie qui appréhende le langage à travers la diversité des langues naturelles, l'analyse de la singularité de chacune contribue à dégager des éléments, des principes invariants.

Pourquoi le français parlé¹⁰, celui des élèves, ne serait-il pas cet objet d'étude ? Quoi de mieux qu'une langue orale avec ses tournures disloquées, ses constructions clivées, ses élisions, ses redondances, un système extraordinairement complexe où chaque énonciateur semble recréer ses propres règles à chaque nouvel énoncé, règles que l'interlocuteur reconnaît sans qu'elles aient jamais été négociées, ni explicitées, ni apprises, quoi de mieux donc que le français parlé pour faire émerger derrière le foisonnement des formes, les relations logiques toujours les mêmes, qui président à la construction d'un énoncé ?

1.3- Principe n°3 : identifier les obstacles en cause pour mieux les surmonter

Les relations entre les marqueurs et leurs valeurs sont complexes. D'une langue à l'autre ou, dans une même langue, d'un énoncé à l'autre, qu'est-ce qui reste stable quand tout a l'air si différent et inversement, comment débusquer du différent derrière ce qui a l'apparence du même ? La variation, irréductible, incontournable (dans une même langue et d'une langue à l'autre), fait écran à ce qui lui donne sa propre cohérence et cela, même lorsqu'elle est parfaitement maîtrisée (dans le cas de l'oral en LM par exemple). En réalité, inconscient des principes qui la régulent, l'élève se forge des règles locales qui s'appuient sur des indices essentiellement phoniques, souvent polysémiques et non pertinents pour l'identification des éléments qui composent un énoncé (marqueurs et valeurs afférentes).

⁸ Jean-Jacques FRANCKEL & Denis PAILLARD , 'Aspects de la théorie d'Antoine Culioli', in *Langages*, vol. 32, n°129, 1998, pp. 52-63.

⁹ Antoine CULIOLI, *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, Paris, Ophrys, 1990, p. 14.

¹⁰ Cf. Claire BLANCHE-BENVENISTE, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, 2000.

Quelques exemples d'erreurs extrêmement répandues en anglais chez les élèves de 6^e s'expliquent mieux si, au lieu de chercher leur origine uniquement dans la LE, on essaie de retrouver le cheminement que l'élève a suivi, parsemé de repères dans les deux langues.

Prenons l'énoncé *I don't know*, qu'ils connaissent fort bien à leur arrivée en 6^e et utilisent pour réagir à une question dont ils n'ont pas la réponse. L'énoncé s'apparente à une formule figée que l'enseignant s'efforce peu à peu de fissurer en jouant sur la dissociation des éléments bloqués et leur diversification, *I (don't) know Brad Pitt/ my lesson, I don't like Brad Pitt*, en s'aidant éventuellement de l'écrit. Malgré cet entraînement intensif, après plusieurs mois passés en 6^e, on s'aperçoit que la plupart des élèves écrivent spontanément dans leur copie : **I dont no*. Si l'on s'en tient à l'anglais, l'explication de la faute d'orthographe est simple : l'élève écrit ce qu'il entend, de la façon la plus simple qui soit, et ce qu'il écrit le choque d'autant moins que son orthographe correspond à un mot qu'il a fréquemment rencontré à l'écrit, la négation *no*. Et lorsque le professeur demande enfin à la classe entière comment on dit « savoir » en anglais, ils répondent... « *don't* » parce que « Je sais pas » (trois mots, trois syllabes) = *I dont no* (trois syllabes, trois mots !), un calque parfait.

Comment faire abstraction de la LM alors que dès qu'il s'agit d'exprimer quelque chose de personnel en LE, quel que soit l'âge de l'apprenant, c'est la LM qui sert de calque ? Pour l'élève qui n'a pas d'autre repère, ce qu'il entend dans la LM lui sert de guide pour construire son énoncé en LE. Si, comme Sandy, il a besoin de demander à sa correspondante anglaise si elle a un chien, il se dit mentalement la phrase en français et écrit en anglais : **In you dog?* parce que *in* correspond au son /a/ en français, qu'on entend aussi bien dans « **as**-tu » que dans « **à** Paris ». Or ce n'est pas l'identification phonique, identique dans les deux cas, qui, à elle seule, permet de faire la distinction entre la valeur de localisation (« à » préposition de lieu) et celle de possession (« as » ou « a », formes de « avoir »).

Changeons de langue. Voici maintenant des énoncés écrits en français par ces mêmes élèves, glanés dans divers travaux scolaires (réponses écrites à des questions posées en contrôle d'anglais ou de français) :

- (1) *Ché pas*
- (2) *Il s'est faire du basket*
- (3) Je **ses** pas

En rapprochant l'erreur dite d'orthographe en anglais, de ces erreurs considérées comme des fautes d'orthographe en français, on commence à mesurer l'ampleur de la confusion. Difficile d'identifier, dans ces découpages étranges directement tirés de l'oral, l'élément correspondant au verbe « savoir ». Et que faire de cette confusion étrange mais de plus en plus fréquente entre « avoir » et « savoir » :

- (4) *Nous s'avons des bonnes notes*

Vous imaginez le désarroi des collègues de français face à ces fautes récurrentes qu'on ne peut pas se contenter d'attribuer au manque d'attention ou à une déficience orthographique.

Problèmes de segmentation, d'identification..., quelle que soit la langue, les obstacles auxquels on se heurte sont de même nature et leurs fils sont tissés de façon si serrée qu'il est impossible de les démêler si l'on s'en tient à la seule langue où l'erreur est constatée. Au lieu d'appliquer un traitement didactique empirique qui serve de pansement aux erreurs toujours nouvelles des élèves, il nous faut construire une démarche plus globale qui s'attaque à l'origine de ces erreurs, toujours la même, et qui s'appuie sur une ingénierie didactique rigoureuse.

2- Des invariants cognitifs aux invariants didactiques : une perspective pragmatique

La nécessité de rendre accessibles aux élèves les principes généraux qui organisent une langue, quelle qu'elle soit, impose au didacticien de reprendre à un autre niveau la démarche du linguiste, avec un double objectif :

- identifier les invariants langagiers qui constituent des obstacles cognitifs, au sens où les didacticiens des sciences parlent d'« obstacles épistémologiques »¹¹, obstacles sur lesquels butent les élèves pour construire une nouvelle connaissance ;

- forger des invariants didactiques permettant d'élaborer des contenus d'enseignement nouveaux, conçus tout spécialement pour surmonter ces obstacles.

2.1- Langage et réalité : des relations complexes qu'il convient d'explicitier

Les obstacles profonds, irréductibles, que révèlent incidemment ces erreurs, nous renvoient au cœur de l'activité langagière, dans la construction des relations langue/réalité. Ce qui résiste, ce n'est pas tant la LE que le langage lui-même du fait des rapports complexes qu'il entretient avec le réel. En effet, privée de sa réalité, la langue perd tout son sens. Dans ces conditions, on voit bien à quel point s'évertuer à traiter les erreurs des élèves comme des problèmes spécifiques de telle ou telle langue est voué à l'échec.

De même que pour le linguiste, « seule, la théorisation nous donne les moyens de construire, sous la contrainte de l'empirique foisonnant où il nous faut déceler d'éventuelles régularités, un système de représentation explicite et stable »¹², de même est-il urgent pour le didacticien de proposer un modèle théorique simple, cohérent avec la théorie linguistique qui lui sert d'appui et assorti d'une démarche explicite, stable par-delà les variations propres aux différents systèmes linguistiques et donc fiable.

Si Sandy n'arrive pas à passer de « As-tu un chien ? » à un énoncé correct en LE « *Do you have/have you got a dog?* », c'est que le chemin qu'elle a emprunté n'est pas le bon. Se cantonner au monde de la langue (maternelle, étrangère ou les deux comme on le font les élèves) sans retours fréquents à la réalité qui l'accompagne, c'est se soumettre à la variation dont les règles nous échappent. Pour espérer trouver du stable, il faut se tourner du côté de la réalité. Plutôt que de multiplier les allers-retours souvent désastreux entre LM et LE, pourquoi ne pas emprunter un autre chemin, qui part de la LM de toute façon (comment l'éviter à ce stade ?) mais remonte vers la réalité qu'on souhaite exprimer pour ensuite redescendre vers la LE ? Expliquons-nous : l'énoncé « As-tu un chien ? » traite du fait d'**avoir** un **chien** ou pas à propos de mon **interlocuteur**. Les trois éléments en gras, éléments essentiels de la réalité, éliminent d'emblée tout recours exclusif à des indices phoniques instables. L'énoncé exprimé en anglais ou en français à partir des éléments essentiels clairement identifiés devient alors la manifestation matérielle, physique de la réalité que je veux faire partager à mon interlocuteur.

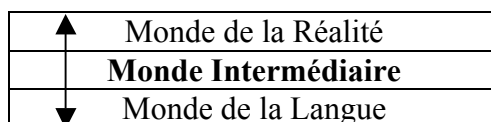
Si naviguer entre le monde de la langue et le monde de la réalité est bien une opération indispensable à la (re/co)construction d'un énoncé, cette gymnastique mentale ne va pas de soi dans un certain nombre de situations (scolaires notamment). Elle peut même empêcher chez certains élèves toute réelle construction de connaissance, sans même que l'on soupçonne la nature de l'obstacle.

2.1.1- Invariant didactique 1 : le Monde Intermédiaire entre Langue et Réalité

Si donc, on fait l'hypothèse que la conscience des rapports complexes langue/réalité est nécessaire pour appréhender le monde (invariant cognitif), il importe de se donner les moyens didactiques de faciliter cette prise de conscience. C'est la fonction du Monde Intermédiaire (désormais MI) : lorsque nous sommes dans le MI, nous ne sommes pas tout à fait dans le monde de la réalité (celle que je veux exprimer ou que mon interlocuteur veut me faire partager), ou pas encore vraiment dans le monde de la langue.

¹¹ Cf. Samuel JOHSUA & Jean-Jacques DUPIN, *Introduction à la Didactique des Sciences et des mathématiques*, PUF, 1993, pp. 330-332.

¹² Antoine CULIOLI. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Paris, Ophrys, 1990, p.16



Cet espace abstrait situé entre langue et réalité est un outil didactique spécialement destiné à servir de passerelle entre les deux. Lorsque j'ai un problème d'expression ou de compréhension, je peux stationner dans cet espace pour préparer le passage vers l'un ou l'autre monde.

2.1.2- Outil conceptuel et créativité linguistique : le MI, terrain de jeu linguistique

Pour introduire efficacement le **MI** comme outil privilégié de la distinction langue/réalité, il fallait choisir un fait de langue complexe mais suffisamment resserré : l'organisation du nom composé. La séquence pédagogique ainsi les autres séquences feront l'objet d'une publication ultérieure à destination des enseignants. Grâce à des activités finalisées, les élèves découvrent que les mots renvoient au monde de la langue **et** au monde de la réalité. Ils constatent que l'organisation du groupe nominal en français n'est pas aléatoire (une « **marque** de pantalon », ce n'est pas la même chose qu'un « **pantalon** de marque »). Ils créent et illustrent leurs propres réalités en français (un **rappeur** à casquette, ce n'est pas la même réalité qu'une **casquette** de rappeur) puis transposent la démarche à l'anglais et constatent seuls qu'une même réalité s'exprime différemment selon les langues. Ils concluent d'eux-mêmes : « En anglais, dans un GN, le mot essentiel, c'est le dernier ». *A Christmas card*, ce n'est pas la même réalité que *a Christmas tree* car le mot essentiel qui va figurer dans le MI n'est pas le même. Contrairement à ce qu'ils connaissaient jusqu'à présent (*Merry Christmas!*), ils découvrent que *Christmas* est ici secondaire dans la réalité que je veux évoquer et que le contexte (préparation de Noël) peut parfois jouer des tours, brouiller les pistes et prêter à confusion pour qui n'aurait pas les bons repères.

↑ Réalité ¹³				
MI	CONTE	FEE	LIGHTS (GUIRLANDES)	FAIRY (FEE)
↓ Langue	Un conte de fée	Une fée de conte	<i>The fairy lights</i>	<i>A light fairy</i>

Le MI devient vite un outil opérationnel incontournable puisqu'il reçoit le mot essentiel d'un groupe nominal, celui « qui permet de savoir de quoi on parle dans la réalité » (définition des élèves). On adopte les conventions d'écriture propres à cet espace qui n'appartient pas au monde de la langue : mot en capitales d'imprimerie, pas de déterminants, seule marque autorisée, celle du pluriel car un ou plusieurs, ce n'est pas la même chose dans la réalité et cela a des conséquences dans la langue (présence de marques spécifiques d'accords, choix du déterminant, ...).

2.2- La mise en relation : une opération indispensable qui nécessite un enseignement explicite

Une fois que Langue et Réalité sont deux domaines qui ont enfin du sens pour les élèves, on peut élargir le champ d'action linguistique à la phrase entière. Dans la théorie des opérations énonciatives (TOE), tout énoncé, même complexe en surface, est une mise en relation d'éléments essentiels qui renvoient à des notions primitives. Dans ce sens, on peut dire que parler consiste à établir des relations entre des notions de la réalité. Partant de là, on peut avancer l'hypothèse que le fait de savoir retrouver la relation ordonnée entre ces éléments essentiels peut faciliter l'accès au sens, dès les débuts de l'apprentissage.

¹³ Il s'agit bien de réalité mentale, personnelle, de ce que je vois dans ma tête. D'ailleurs pour mieux voir avec la langue, l'enseignant invite souvent la classe à fermer les yeux. Ainsi chacun voit la réalité avec ses caractéristiques communes à tous, mais aussi à travers la subjectivité de chacun : c'est pourquoi, en 6^e, les élèves passent par un dessin pour illustrer leur réalité. Les GN cités sont tous des exemples d'élèves. On peut retrouver quelques illustrations des trois mondes sur le site de l'expérimentation, par exemple pour le GN en français : eurouault.lautre.net/spip/spip.php?article9

2.2.1- Invariant didactique 2 : « ARB » ou comment ramener un énoncé complexe à ses éléments essentiels

Dans notre modèle didactique, la relation ordonnée entre les trois éléments essentiels de la réalité se traduit par trois mots essentiels, symbolisés par **ARB**, qu'on inscrit dans le **MI** : **ARB** ramène toute proposition (monde de la langue) à une relation entre deux notions (monde de la réalité), la source (**A**) et le but (**B**) de la relation, grâce à une troisième qui sert de relateur (**R**)

Pour m'exprimer, je visualise la réalité que je veux faire partager à mon interlocuteur, j'isole les notions extralinguistiques qui en font partie. Celles-ci existent indépendamment l'une de l'autre mais c'est moi, énonciateur, qui choisis de les mettre en relation grâce à un verbe. Dans le **MI**, j'inscris, cette fois, non pas un mais les trois mots essentiels de la réalité à exprimer. Le passage dans la langue est ainsi moins brutal, l'étape du **ARB** donnant du sens à l'énoncé qui se prépare.

Pour comprendre un énoncé, on fait le chemin inverse : on part du monde de la langue, de l'énoncé lu ou entendu, on dégage les éléments **ARB** qui permettent de reconstruire la relation et de retrouver ainsi la réalité évoquée par l'interlocuteur.

2.2.2- Outil conceptuel et rigueur syntaxique : ARB ou l'art de la relation maîtrisée

D'un point de vue pédagogique, la démarche est à la fois très rigoureuse et néanmoins simple. Lorsqu'on est face à un énoncé qu'on ne comprend pas, on cherche d'abord **RB**, le relateur (verbe conjugué) et ce qui va avec et lui est intimement lié. Il est très important de commencer par chercher **R**, le relateur puisque sans lui, il ne peut pas y avoir de relation. Une fois que le **RB** est reconstruit, on cherche l'origine de cette relation, ce qui fait qu'elle existe, l'élément **A**. Dans les conventions d'écriture du **MI**, le verbe est volontairement écrit sous sa forme la plus simple, sans aucune marque de conjugaison. Cette contrainte oblige l'élève à se poser la question de la référence des mots et des marqueurs en général pour accéder à la réalité qu'ils évoquent. Pour reprendre une confusion déjà citée (s'avoir), le passage par l'infinitif conduit nécessairement l'élève à faire le choix entre **AVOIR** et **SAVOIR**.

L'entraînement au **ARB** se fait d'abord sur du français parlé. Les corpus sont constitués de phrases familières dont l'accès au sens est immédiat. Voici, sur un autre exemple, la présentation pédagogique des « trois mondes » :

↑ Réalité	La réalité que je « vois » dans ma tête
A R B	CHIEN - AIMER - ENFANTS
↓ Langue	Moi, ma mère, son chien, il aime beaucoup les enfants !

La complexité de la construction rend souvent le **ARB** difficile à retrouver ; en classe, la difficulté transforme chaque exercice d'entraînement en défis que se lancent les équipes. Ainsi, qui trouvera le **ARB** de : « Arrête ! » ?¹⁴

Peu à peu les élèves acceptent de rechercher le schéma invariant à trois places, que l'énoncé ne comporte qu'un seul mot ou au contraire une profusion. La variation est maîtrisable, grâce à la stabilité du **ARB**, elle ne leur fait plus peur.

Une fois que les élèves se sont entraînés à la démarche sur des énoncés en français, on les confronte à des énoncés en anglais : *My mother's dog likes children very much*. Ils trouvent facilement le **RB**, **LIKE-CHILDREN**, puis le **A**, **MOTHER** : dans **DOG-LIKE-CHILDREN**, **DOG** renvoie bien à la même réalité que **CHIEN**, de même pour **CHILDREN** et **ENFANTS**. Ils concluent seuls que la réalité ne change pas si l'on change de langue : on peut donc penser ou exprimer le **ARB** dans la langue qu'on veut, puisqu'il est la transposition directe de cette réalité.

14 <TOI- ARRÊTER - CA> (ce que tu es en train de faire devant moi).

2.3- Relation prédicative et situation d'énonciation : comment faire du repérage énonciatif

Le didacticien consciencieux s'efforce de respecter autant que faire se peut la logique du cadre théorique dans lequel il inscrit son modèle. Le ARB s'appuie sur les notions primitives et sur la relation nécessaire qui lie les trois éléments de la lexis de Culioli. Mais il manque une étape pour aboutir à l'énoncé : le « plongement » de la relation prédicative (métaphore culiolienne), dans la situation d'énonciation, un système de coordonnées (Sit₀) dont les paramètres sont les sujets énonciateurs (énonciateur et co-énonciateur) et les repères spatio-temporels (moment d'énonciation). Les opérations qu'effectue alors l'énonciateur déterminent la relation qu'il a construite du point de vue temporel, aspectuel, modal, quantitatif, qualitatif, etc. Les traces de ces opérations sont visibles dans l'énoncé (auxiliaires, désinences, déterminants, marques de nombre,...).

2.3.1- Invariant didactique 3 : derrière tout ARB, il y a un énonciateur

Sur le plan didactique, pour simplifier le système de coordonnées complexe que nous avons évoqué, nous retenons que pour tout ARB, il y a un énonciateur même s'il n'y a pas forcément un « je » dans l'énoncé.

Cet énonciateur imprime sa marque sur l'ARB : il choisit d'abord d'affirmer, de nier ou d'interroger la relation ARB. Lorsqu'il se contente de poser la relation, il n'y a pas de signe particulier dans le ARB : <CHIEN-AIMER-ENFANTS>. S'il la nie, le R s'écrit ~~AIMER~~ (qui se lit « pas aimer »). Lorsque l'énonciateur questionne la relation ARB, le R contient les deux possibles AIMER / ~~AIMER~~ (qui se lit « aimer/pas aimer »).

L'énonciateur repère la relation ARB par rapport au moment T₀. Le repérage temporel (révolu, actuel, avenir) se traduit par une flèche placée au-dessus du R lorsque c'est nécessaire : orientée vers la gauche, elle indique le passé, vers la droite l'avenir, vers le bas, elle indique que l'événement est en cours.

Réalité	La réalité que je « vois » dans ma tête
A R B	← TOI – VOIR /VOIR - MATCH
Langue	<i>Did you see the match yesterday?</i>

2.3.2- Outil conceptuel et efficacité pédagogique : ARB au service de l'apprentissage

Les indices¹⁵ qui peuvent habiller le ARB sont en nombre limité. Une marque supplémentaire dans le MI se traduit forcément par des marqueurs morphosyntaxiques spécifiques dans la langue : par exemple en anglais, présence d'un auxiliaire au début de l'énoncé si R/~~R~~. Cette rigueur rassure les élèves et ils acceptent d'autant mieux d'entrer dans les contraintes de la langue qu'ils en comprennent la logique. Par exemple en français, au terme d'une séquence consacrée aux accords, ils découvrent seuls une règle infaillible pour trouver le sujet d'un verbe dans une phrase active : il suffit de quitter la langue, de remonter au ARB, l'élément A est le mot noyau du groupe sujet. Comme il y a un lien très étroit entre RB et A, il est logique que dans la langue, le verbe (R) s'accorde avec le sujet (A).

En fin de 6^e, habitués à se servir du schéma ARB en cours d'anglais, les élèves sont en règle générale mieux armés pour réussir les tâches qui nécessitent une utilisation personnelle de LE. Très tôt, ils jonglent sans peur avec les différents auxiliaires et leur place dans l'énoncé, ils maîtrisent mieux les pronoms sujets et compléments selon que le référent occupe la place du A (*he, she* ou *they*) ou du B (*him, her, them*) dans le ARB. De façon générale, ils hiérarchisent mieux dans le

¹⁵ Rappelons-les : présence d'un -s sur A ou B pour distinguer un de plusieurs , R barré ou doublé pour indiquer qu'il y a négation ou mise en question de la relation, flèche au-dessus pour signaler un repérage temporel.

« maquis des formes de surface »¹⁶ les mots essentiels à la bonne compréhension d'un énoncé et de ce fait, ils ont de meilleurs résultats en compréhension orale et écrite aux évaluations communes d'anglais. En production, même les élèves les plus en difficulté ont enfin des choses à exprimer ; ils se sentent capables de poser les mots essentiels dans le bon ordre ; parfois, ils se risquent à ajouter une marque d'accord ou un déterminant. Les ARB griffonnés sur les brouillons qu'ils laissent sur leur table après un contrôle montrent en tout cas qu'ils naviguent enfin dans les « trois mondes » sans appréhension.

3- Etre, un relateur à part : apprendre à faire la différence surtout quand c'est « du même »

La conviction de la nécessité d'entrer dans la différenciation pour apprendre nous a conduit à aller plus loin encore dans cette démarche heuristique. Nous avons introduit une séquence spécifique portant sur « être », pour que les élèves découvrent à partir d'un marqueur simple et familier, comment un même mot pouvait recouvrir plusieurs valeurs. Contrairement aux autres verbes, « être » ne renvoie pas à une notion (une réalité). C'est avant tout un relateur dont la fonction dans la phrase consiste à relier un élément I à un élément II¹⁷. Sa valeur lui est donnée par l'élément II. Pour la trouver, il faut savoir trouver les indices contenus dans l'élément II. Ses valeurs sont au nombre de trois et la démarche raisonnée suit selon un ordre logique : on se demande d'abord s'il s'agit d'une valeur de **localisation** (dans ce cas l'élément II indique où se trouve l'élément I). Si la réponse est négative, on poursuit le raisonnement : est-ce une valeur d'**identité** (l'élément II et l'élément I renvoient à la même réalité, au point qu'on peut les permuter dans l'énoncé) ? Si c'est ni l'une ni l'autre, alors c'est une **appartenance** (l'élément I appartient à un groupe dont les éléments ont une caractéristique commune) ? A chaque valeur correspond un symbole, degré extrême de l'abstraction (⊙, =, ⊆), qui va remplacer ETRE ou BE dans le R du ARB. La recherche de la valeur oblige à se poser la question du sens et le symbole éclaire alors sans ambiguïté la relation exprimée. Tout compte fait, l'abstraction apprivoisée peut devenir un élément simplificateur de la variation : les jeux de langage et de mathématiques créés par les élèves à partir des trois symboles en sont un exemple.

Depuis, à partir de corpus en français et en anglais, les élèves déjà entraînés sont partis sur la piste des liens qui unissent la valeur d'appartenance à celle de possession : « être » et « avoir » se croisent et se décroisent dans une même langue et d'une langue à l'autre pour le plus grand plaisir de nos linguistes en herbe.

Conclusion

La didactique des langues ne peut pas se contenter de la dimension pragmatique du langage en ignorant sa dimension symbolique et la complexité de notre rapport personnel, identitaire à la langue. Intégrer l'altérité, c'est aller chercher, et dans la langue maternelle, et dans la langue étrangère, ce qui fait que la langue nous parle, ou qu'elle nous échappe, ce qui fait qu'elle permet ou empêche la construction personnelle du réel. Il ne suffit pas de soumettre l'élève à une multiplicité de situations et d'énoncés dont il devra s'emparer au vol pour se construire ses compétences langagières. Il faut bien à un moment donné, pour que ces compétences se développent, qu'il comprenne et intériorise les principes qui sous-tendent la variation à laquelle il est confronté.

Au lieu de s'évertuer à maîtriser la multitude angoissante des formes à mettre en œuvre dans une infinité de situations, au lieu de s'efforcer, sans grand succès d'ailleurs, d'imposer un formatage vide de sens mais qui peut faire illusion, au lieu de s'user à trouver des recoupements pédagogiquement pertinents dans le morcellement des capacités à évaluer, au lieu de miser à tout prix sur l'atomisation en micro-tâches pour une meilleure efficacité actionnelle, l'enseignant peut aussi profiter d'outils conceptuels simples, structurants spécialement conçus pour traiter de la complexité du langage. Exploitable pour tout énoncé, ce sont des balises qui évitent de se perdre dans l'infinité des possibles. Bien qu'ils semblent contredire les tendances actuelles à la simplification des

¹⁶ Expression chère à André Gauthier (cf. bibliographie).

¹⁷ Nous appelons élément I ce qui précède être et élément II ce qui le suit.

contenus scolaires, leurs effets bénéfiques structurent progressivement les apprentissages scolaires, non seulement dans une discipline mais aussi d'une discipline à l'autre. Et si le développement de la capacité d'abstraction devenait un objectif explicite qui traverse les piliers du socle commun, comme facteur central de la réussite des élèves ?

Bibliographie succincte

Ouvrages:

AUDIN, Line.(ed). *Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*, Hatier, collection Hatier-Pédagogie, 2005, 275 p.

BAILLY, Danielle (ed). *Behind the words 6^e*, livre du maître, OCDL Hatier, Paris, 1975, 238 p.

BAILLY, Danielle. *Didactique de l'anglais* vol. 1 & 2, Nathan, 1998.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, 2000, 164 p.

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Paris, Ophrys, 1990, 300 p.

GAUTHIER, André. *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère*, Paris, APLV, Numéro spécial,1983, 542 p.

Chapitre d'un ouvrage collectif ou d'un recueil :

AUDIN, Line. 'Langues étrangères à l'école primaire : recherches INRP 1998-2003', pp. 143-154 in Danielle CHINI & Pascale GOUTERAUX (ed.), *Psycholinguistique et Didactique des langues étrangères*, Groupe d'Études en Psycholinguistique et Didactique, Cahier de recherches n°2, Ophrys, 2008.

Articles :

CHINI Danielle. 'Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ?' *Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n°2, 2009, pp. 83-86.

FRANCKEL Jean-Jacques & PAILLARD Denis. 'Aspects de la théorie d'Antoine Culioli', *Langages*, vol. 32, n° 129, 1998, pp. 52-63.

Sites internet :

« Enseigner les langues autrement » <<http://eurouault.lautre.net/spip>>