

# LA RÉFLEXION SUR LE LANGAGE COMME «MATIÈRE-PONT» DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE

Eric HAWKINS  
Université de York, Angleterre

---

**Résumé :** Cette réflexion a pour base une nouvelle approche de l'enseignement des langues dans les écoles britanniques : «awareness of language» (réflexion sur le langage ou prise de conscience méta-linguistique) qui sert de «matière-pont» entre l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette nouvelle matière ne remplace en aucune façon les matières existantes mais elle constitue une «passerelle» qui permet aux professeurs traditionnellement isolés dans leurs classes de se rencontrer et de faire cause commune. Les avantages qui découlent de cette approche sont impressionnants, surtout dans les écoles où il y a des enfants appartenant aux minorités ethniques ou des élèves qui ne parlent pas l'anglais «standard». Et les difficultés ? Principalement le manque de préparation linguistique dans les cours de formation actuels et la répugnance des professeurs des différentes matières à mettre un terme au cloisonnement de la profession.

---

Depuis une quinzaine d'années une nouvelle approche de l'enseignement des langues est en plein développement dans bon nombre d'écoles britanniques, Nous l'avons appelée «awareness of language». Deux aspects de ce mouvement touchent de près le sujet de ce 6ème numéro de *Repères*. Ce sont :

- la preuve, issue du travail de toute une série de chercheurs anglais, américains et français :
  - a. qu'il existe un rapport étroit entre l'absence de cette «conscience du langage» et l'impuissance de beaucoup de nos élèves à lire et à écrire leur langue maternelle
  - b. et que (selon l'expression de J Cummins, de Toronto, citée dans C. LUC, 1992) «le développement de la compétence en langue étrangère est conditionné par le développement atteint en langue maternelle» en même temps que «l'introduction d'une langue étrangère a un effet bénéfique sur le développement de la langue maternelle».
- la possibilité, grâce à l'introduction de cette «matière-pont» dans le programme, de mettre un terme au cloisonnement et à l'isolement des différents professeurs de langues, et, en même temps, de faciliter une coopération efficace entre les étapes successives de la scolarité.

## 1. NÉCESSITÉ D'UNE NOUVELLE APPROCHE

Le point de départ de «*awareness of language*» consiste, donc, à reconnaître l'importance centrale du langage et l'insuffisance de l'apprentissage linguistique offert à l'école. La faculté du langage est l'attribut qui détermine et définit ce qu'est l'humanité. «C'est au langage, a dit le philosophe et linguiste I.A. Richards, que nous devons tout ce qui nous permet d'aller plus loin que les animaux». Nous sommes des «mammifères parlants» (J. AITCHISON, 1976).

Et pourtant la plupart de nos élèves quittent l'école sans être conscients du rôle capital joué par le langage. Ils étudient de près le fonctionnement de l'univers physique, chimique, biologique ainsi que d'autres disciplines difficiles. Mais les questions linguistiques importantes qui ne sont jamais abordées dans le programme traditionnel forment malheureusement une liste fort longue. Citons quelques unes de ces questions que nous avons tenté d'examiner dans notre collection «*Awareness of Language*» publiée par Cambridge University Press, à l'intention des élèves âgés de 10 à 14 ans.

## 2. QUESTIONS LINGUISTIQUES NÉGLIGÉES DANS LE PROGRAMME TRADITIONNEL

- a. En quoi le langage humain diffère-t-il des systèmes de communication des animaux ?
- b. Comment apprend-on la langue maternelle ? quand on apprend une langue étrangère à l'école, a-t-on affaire à un même processus ou à un processus différent ? Et quel est, ou doit être, le rôle des parents dans l'acquisition du langage ?
- c. Où situer l'anglais parmi les langues de la famille européenne et entre les 4 000 langues et plus existant dans le monde ? (Je citerai, comme exemple de cette approche, le livret «*Language Variety*» de Cathy Pomphrey, dans la collection de Cambridge Press, qui s'inspire du programme mis en œuvre dans une école à Londres où plus de 55 langues maternelles différentes sont représentées (C. POMPHREY, 1985).
- d. D'où vient notre langue et en quoi (et pourquoi) diffère-t-elle des langues de nos voisins ?
- e. Pourquoi les langues se développent-elles constamment ?
- f. En quoi le langage parlé et le langage écrit diffèrent-ils, l'un de l'autre ? d'où vient notre écriture alphabétique que nous lisons de gauche à droite ? que savons-nous des syllabismes sémitiques (lus de droite à gauche) ou des formes d'écriture «logographiques», comme le chinois ?
- g. Comment fonctionne le langage pour transmettre des significations ? Ce qui impliquera une **nouvelle approche de l'étude de la grammaire**. Nous l'avons appelée «la grammaire exploratoire». Cette approche vise à redonner à la grammaire une place privilégiée dans l'enseignement, mais il s'agit d'une grammaire différente. Au lieu d'une approche prescriptive fondée sur une série de «tu ne diras point...» nous voulons transformer le cours de grammaire en voyage

d'exploration. Les élèves sont amenés à écouter avec attention ce que les gens disent quand ils «font des choses avec les mots» (J.-L. AUSTIN, 1962) et à suggérer la meilleure formulation possible des «règles» qui régissent ce qu'ils disent. Nous faisons confiance à nos oreilles, nous débusquons les faits, nous soupesons les preuves, ainsi qu'on le fait pendant un cours de sciences naturelles. Une fois les règles découvertes, leur formulation sera suivie par l'**Invention**, au cours d'une discussion en classe, d'une terminologie grammaticale compréhensible.

Toutes ces questions ont été négligées presque totalement dans nos programmes traditionnels. Et pourtant nos élèves, si mal préparés linguistiquement, devront essayer, peu après être sortis de l'école, en tant que jeunes pères ou mères de famille, d'offrir à leurs propres enfants un apprentissage efficace du langage, ce «droit de naissance» dont seuls bénéficient à présent les enfants qui ont eu la chance de naître dans un contexte social stimulant.

### 3. PROGRAMMES INCOHÉRENTS ET FRAGMENTÉS

L'incohérence de nos programmes en ce qui concerne le langage est évidente. Nos Inspecteurs Généraux (HMI) dans leur rapport sur le langage au niveau secondaire (HMI, 1977) ont trouvé cette incohérence complètement inacceptable :

«Il suffit, disaient-ils, de suivre un groupe d'élèves pendant toute une journée de cours pour se rendre compte que leurs contacts avec le langage sont en grande partie laissés au hasard... Il peut arriver qu'un usage du langage soit corrigé sporadiquement mais de nombreux élèves considèrent le langage comme un champ de mines... La confiance (linguistique) leur manque complètement... Nous ne pouvons pas être satisfaits de la préparation offerte à nos élèves quant aux besoins linguistiques qu'ils vont rencontrer dans la vie».

L'incohérence des programmes est aggravée par des façons contradictoires d'aborder le langage de la part des professeurs. Le professeur d'anglais a eu une formation spécialisée très différente de celle de son collègue responsable du français. Les professeurs d'anglais ne pénètrent jamais dans les classes de français ni ne se soucient pas non plus de savoir ce que leurs collègues racontent sur le langage. Les deux équipes de professeurs ne se mettent même pas d'accord sur un vocabulaire unique pour discuter en classe des aspects du langage communs à leurs matières. Le pauvre élève, lui, désorienté, va d'une classe à l'autre et y entend nommer règles et parties du discours de façons différentes.

A cette confusion il faut ajouter les approches très diversifiées de l'utilisation du langage dont les élèves font l'expérience dans les autres matières, telles que sciences, histoire, littérature etc.

Une conséquence de cet apprentissage fragmenté et incohérent est un esprit de clocher et une intolérance linguistique qui vont très loin dans notre société. La tolérance ne vient pas naturellement. Il faut l'apprendre et l'éduquer. La première réaction face aux langues des minorités ethniques que l'on ne comprend pas est la méfiance, voire la colère. Être capable de sortir de sa langue maternelle et la voir un peu en perspective est une leçon difficile mais essentielle. Les tout petits enfants semblent être capables de cette tolérance linguistique mais elle disparaît vite chez

les adolescents. Beaucoup de nos professeurs de langues étrangères mènent un combat perdu d'avance contre l'insularité de la société adulte.

#### 4. ÉCHECS EN LANGUES

Les conséquences de cet apprentissage incohérent se voient dans le pourcentage élevé d'échecs en langue étrangère ainsi qu'en anglais.

##### 4.1 En français, langue étrangère :

###### 4.1.1 Une capacité «parasite»

Bien que 90% de nos enfants commencent une langue étrangère à l'âge de 11 ans (le français dans presque tous les cas) seulement 12% persévèrent jusqu'à leur 6/7ème année, (GCE niveau A ou Bachot.) et ce sont surtout des filles, issues de la classe moyenne. Les garçons, fils d'ouvriers, ont pratiquement disparu des classes de français après la 5ème année du cours obligatoire. L'apprentissage d'une langue vivante dans le cadre scolaire, à raison de quatre cours de durée limitée par semaine alors qu'un «ouragan d'anglais» déferle sur le monde extérieur à la salle de classe, n'est jamais facile. Les problèmes qu'il pose sont aggravés pour les élèves qui n'acquièrent pas, au niveau primaire, une certaine «conscience méta-linguistique». Kavanagh et Mattingley (1972) ont montré que la lecture et l'écriture ne sont pas des compétences innées, comme la première utilisation du langage parlé. Ce sont des capacités «secondaires». Elles doivent être apprises. L'apprentissage du français en classe est aussi une capacité secondaire. Il intervient en parasite sur la maîtrise primaire de la langue parlée et sur la capacité de lire la langue maternelle.

###### 4.1.2 La «formation de l'oreille»

La difficulté est encore aggravée par la nécessité d'une formation de l'oreille dont la plupart de nos enfants sont privés. L'enseignement des langues en Angleterre a connu au cours des dernières années un passage massif de «l'enseignement par l'oeil», fondé sur l'étude des textes et une évaluation écrite, à un travail oral, «l'enseignement par l'oreille». Mais il n'y a eu aucun effort parallèle pour fournir aux enfants les outils d'apprentissage indispensables à ce type d'enseignement. On a tout simplement omis de leur apprendre à écouter.

Et pourtant, selon Peter Mac Carthy, professeur de phonétique à l'université de Leeds, «la formation de l'oreille est une condition préalable à l'étude efficace d'une langue étrangère» (P. Mac CARTHY, 1978). Il continue : «Pour trouver une explication aux résultats décevants obtenus dans l'enseignement des langues, quelle que soit la méthode utilisée, point n'est besoin de chercher plus loin que le fait que la capacité de percevoir, à l'audition, les phénomènes de la langue à étudier est généralement - mais bien à tort ! - considérée comme allant de soi, chez une personne normale». Mac Carthy estime que tout individu «est conditionné par l'expérience qu'il a de sa langue maternelle à réagir en fonction de la structure phonologique de celle-ci... (si bien que)... il faut pratiquer un «déconditionnement» systématique qui, de par sa nature même, ne peut être que partiel, jamais complet, avant que tout système nouveau puisse être efficacement maîtrisé».

Kavanagh et Mattingley, dans «*Language by Ear and Eye*» (J.-F. KAVANAGH et I.-G. MATTINGLEY, 1972), ont montré que l'oreille est en position de désavantage relatif, en tant que source d'information pour le cerveau. L'œil humain est capable de centrer sa vision, de tourner dans son orbite, de mesurer très précisément la distance et la vitesse des objets. L'œil est pourvu d'une paupière pour faire écran aux visions déplaisantes. L'oreille ne bénéficie d'aucun de ces avantages. D'autre part, l'oreille est en permanence tributaire des limites de la mémoire à court terme, alors que l'œil peut consulter le texte à volonté, s'approprier le message écrit à son propre rythme et non, comme c'est le cas pour un message oral, au rythme imposé par le locuteur.

Dans le passé nous avons fait peu de chose, voire rien, pour préparer le jeune élève aux difficultés phonologiques de la nouvelle langue. Ce devrait être là un aspect important du rôle de l'école primaire. Ce doit être particulièrement vrai pour le jeune anglophone apprenant le français (et vice versa ?) parce que ces deux langues sont, sous cet angle, linguistiquement opposées. L'anglais est l'exemple type des langues qui obéissent au rythme de l'accent tonique («stress-timed languages») alors que le français offre un exemple de celles qui obéissent au rythme de la syllabe (syllable-timed). Et, pourtant, nous attendons de nos élèves qu'ils franchissent à 11 ans ce gouffre phonologique pour aller d'une des catégories d'habitudes linguistiques à l'autre, sans les y préparer.

A cet égard, n'oublions pas les effets de la télévision. Passer de longs moments à regarder des images télévisées qui distraient l'œil en permanence grâce à des innovations technologiques toujours plus intensives, ne fait rien pour aider les jeunes apprenants à devenir des auditeurs capables de discernement. L'image a un impact si immédiat et si puissant que le besoin ne se fait guère sentir de demander à l'oreille autre chose que l'accompagnement le plus prévisible à ce spectacle visuel saisissant.

Il est clair qu'un déficit est lancé à l'école pour qu'elle rétablisse l'équilibre. C'est pourquoi nous avons ajouté à notre programme de «awareness of language» un élément important de «formation de l'oreille». Les «jeux auditifs» suggérés dans «*Thinking Goes to School*» (H. FURTH and H. WACHS, 1975), livre dont l'influence aux États Unis a été grande, ont été repris et développés dans un programme progressif qui commence à l'école primaire et continue au niveau secondaire, engageant la coopération des professeurs d'anglais, de français et de musique.

Les parallèles entre l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école à onze ans et l'apprentissage de la lecture de la langue maternelle sont très intéressants. Les enfants qui ont des difficultés à passer dans leur propre langue au stade de la lecture et de l'écriture dans les petites classes (entre 5 et 7) sont ceux-là mêmes qui plus tard, à 11 ans, tireront peu de satisfaction de l'apprentissage d'une langue étrangère et qui l'abandonneront à la première occasion. C. LUC (1992) rappelle les études récentes qui «mettent en lumière ...que parmi les facteurs... dont l'influence combinée peut être déterminante quant au succès ou à l'échec des jeunes dans l'apprentissage d'une langue étrangère... on trouve toujours au premier rang le rôle de la langue maternelle». Nous reviendrons à cette relation suggérée pour la première fois, je crois, par L.-S. VYGOTSKY (1934/1962).



## 4.2 Échecs en langue maternelle

Cependant, les imperfections des programmes de langue étrangère ont paru dérisoires auprès de l'inquiétude grandissante de l'opinion devant l'incapacité de tant de nos enfants à apprendre à lire et écrire leur langue maternelle.

Comment expliquer ces échecs décevants, en dépit de tous les efforts consciencieux faits par les enseignants et par ceux qui sont responsables de leur formation ?

L'hypothèse qui est à la base de notre programme de «Awareness of Language» a été énoncée succinctement par le linguiste américain I.-G. Mattingley, dans l'étude déjà citée (J.-F. KAVANAGH ET I.-G. MATTINGLEY, 1972). Il décrit la parole et l'écoute comme des activités linguistiques «primaires» pour lesquelles l'enfant possède une capacité innée. (le LAD, Language Acquisition Device, de l'école Chomskyenne). Mais la lecture, comme l'écriture, est une activité «secondaire». On n'en possède pas la capacité innée. Il faut l'apprendre. En tant qu'activité secondaire, la lecture est, dit-il, suivant une citation de Liberman, «parasitique» vis-à-vis de l'activité primaire. L'activité secondaire est en fonction du degré de «language awareness» développé dans la première activité. A défaut de cette conscience de l'activité primaire, l'activité secondaire devient difficile, voire impossible.

Une analyse perspicace de ce «language awareness» a été fournie par Margaret Donaldson de l'Université d'Edimbourg dans son livre «*Children's Minds*» (M. DONALDSON, 1978) : «Au début, dit-elle, avant que l'enfant ait développé une conscience complète de la langue, celle-ci se renferme pour lui dans le cours des événements qui l'accompagnent... L'enfant n'interprète pas des mots isolés, il interprète des situations. Il s'intéresse davantage à donner un sens à ce que font les personnes lorsqu'elles parlent ou agissent, que de décider de la signification de tel ou tel mot. Ce que notre système éducatif va lui demander est qu'il retourne le langage et la pensée sur eux-mêmes... Il doit devenir capable de manipuler des symboles... Certains enfants arrivent à l'école ayant déjà franchi ce stade ou bien ils sont sur le point de le franchir. Ils ont une énorme avance sur les autres».

Cette «prise de conscience» du langage de Mattingley et Donaldson ressemble étroitement à ce que Jerome Bruner, professeur de psychologie à Harvard et à Oxford, a appelé «la compétence analytique». Il insiste sur la différence entre cette compétence analytique et une simple compétence communicative. Dans son livre «*Child's Talk*» (J.-S. BRUNER, 1983) il a montré l'importance du LASS (Language Acquisition Support System), c'est à dire le support d'une famille encourageante, pour suppléer le rôle du LAD inné de l'école de Chomsky.

Si Mattingley, Donaldson et Bruner ont raison, pour aider les élèves qui sont faibles en lecture, il faudrait les encourager à acquérir une conscience du langage ou compétence analytique plus précise et plus confiante. C'est cette hypothèse qui est à la base de notre programme d'«awareness of language».

L'hypothèse semble être confirmée par des études récentes sur l'illettrisme.

## 5. L'ILLETTRISME EN GRANDE BRETAGNE ET AUX ÉTATS UNIS

Les pourcentages d'élèves dans les écoles anglaises qui sont fonctionnellement illettrés ont été récemment le sujet d'une enquête de l'Inspection Générale. Dans leur Rapport (HMI, 1990) les Inspecteurs ont conclu qu'un enfant sur quatre est faible en lecture, c'est-à-dire incapable de lire couramment, à l'âge de 11 ans (au commencement du cours secondaire) et qu'un enfant sur 20 est pratiquement illettré.

C'est une conclusion tragique pour notre démocratie, après plus de cent ans de scolarisation obligatoire. Mais quand on examine d'un peu plus près ces enfants qui, au début du cours secondaire, n'ont pas appris à lire couramment leur langue maternelle, il est évident que derrière les statistiques se cache une véritable bombe à retardement.

La vérité effrayante de l'étendue et de la distribution de l'illettrisme en Grande Bretagne a été révélée pour la première fois avec la publication en 1972 du premier Rapport de la National Child Development Study. Cette étude longitudinale, la plus détaillée et méticuleuse qu'on ait jamais conduite en Angleterre, a été dirigée par une équipe de chercheurs de Londres avec le soutien du Ministère de l'Éducation.

L'étude portait sur une énorme cohorte de 15.000 enfants, tous nés en Grande Bretagne au cours d'une semaine de mars 1958, c'est-à-dire sur un échantillon strictement représentatif de la population du pays. En dépit des difficultés manifestes de la tâche, les chercheurs ont pu observer le progrès fait par la plupart de ces enfants, suivant chaque individu dès le jour de sa naissance, pendant les années préscolaires et tout le long de sa scolarité. Tous les sept ans, l'équipe de chercheurs a publié un compte rendu de ses conclusions. Le premier de ces Rapports, publié en 1972, s'intitulait «*From Birth to Seven*» (De la naissance à l'âge de sept ans) (R. DAVIE et al, 1972). Il a fait l'effet d'une bombe sur l'opinion publique britannique et a suscité des débats houleux dans la presse et au Parlement.

Le Rapport a révélé que près de la moitié (48%) des enfants de travailleurs manuels non-qualifiés (la catégorie 5 de la population, selon l'état civil) étaient faibles en lecture à l'âge de 7 ans, après deux années de scolarisation. Ce chiffre contrastait avec celui de 1 sur 12 (soit seulement 8%) de faibles en lecture parmi les enfants de la première catégorie (secteur «administratif») de la population. N'oublions pas que la catégorie 5 selon l'état civil est très nombreuse, si bien que le total d'enfants faibles en lecture était vraiment effarant.

Encore plus attristant fut la révélation que ce fossé entre les «nantis» et les autres, constaté à 7 ans, allait se creusant d'année en année pendant toute leur scolarité. La scolarisation avait donc, pour effet, non de limiter, mais d'accentuer les inégalités inhérentes au milieu social.

Ce fait a été encore plus clairement démontré en 1980 par une autre étude faite à Londres. C'était un panorama sur l'alphabétisation portant sur 10 années, panorama effectué par la Inner London Education Authority. L'étendue de l'illettrisme parmi un groupe particulièrement désavantagé, les enfants d'origine antillaise, apparaît dans le tableau de performances en lecture qui suit.

**Moyenne des Performances en lecture à 8, 10 et 15 ans  
(moyenne nationale : 100)**

|          |                                         |      |      |
|----------|-----------------------------------------|------|------|
| à 8 ans  | enfants du Royaume Uni (non-immigrants) | 98.1 |      |
|          | Antillais                               | 88.1 |      |
| à 10 ans | non-immigrants                          |      | 98.1 |
|          | Antillais                               | 87.4 |      |
| à 15 ans | non-immigrants                          |      | 97.8 |
|          | Antillais                               | 85.9 |      |

Les conséquences de cette faiblesse en lecture sur les résultats obtenus en anglais, aux examens de fin de scolarité, par les enfants antillais étaient prévisibles. Une étude faite en 1979 (A. RAMPTON, 1981) a montré que 9% seulement des Antillais obtenaient une mention à leur examen de fin d'études en anglais contre 21% pour les élèves d'origine asiatique (Indiens et Pakistanais) et 29% pour les autres élèves (anglais indigènes).

Cela voulait dire, pratiquement, que pour 91% des Antillais âgés de 16 ans, toutes les portes menant à une formation professionnelle étaient fermées.

## 6. FAUT-IL BLÂMER L'ORTHOGRAPHE ANGLAISE ?

Le fait qu'aux États-Unis aussi on trouve de nombreux adultes illettrés (21% de la population adulte étant des illettrés «fonctionnels» selon une étude en 1975 de l'Université du Texas à Austin) semble corroborer la thèse selon laquelle il faut blâmer l'orthographe anglaise. Le poète Coleridge, observant ses propres enfants en train d'essayer de lire, parlait tristement de «notre alphabet menteur». Un autre écrivain connu, George Bernard Shaw, a consacré sa vie à faire campagne pour une réforme de l'orthographe. Il a suggéré qu'il serait logique d'orthographier «fish» GHOTI ( GH=f comme dans ENOUGH, O=i comme dans WOMEN, TI=sh comme dans NATION). Mais Shaw n'était pas très fort en phonétique. Le groupe GH ne se prononce jamais «f» au début d'un mot en anglais.

Mais la réalité du problème de l'orthographe anglaise est plus complexe que les réformateurs comme Shaw l'ont laissé entendre. Dans une étude récente (M. STUBBS, 1980) le professeur Michael Stubbs de l'université de Londres a montré que la graphie de l'anglais ne doit pas être considérée comme une simple représentation du système des sons de la langue. Sans aller aussi loin que Chomsky et Halle, qui considéraient que l'orthographe anglaise était «un système presque optimal» pour représenter les mots anglais en forme écrite, Stubbs suggère que la graphie anglaise peut fournir au lecteur averti un ensemble très riche de signaux phonologiques, sémantiques et grammaticaux (voir, ici même, l'article d'A. DESCHAMPS). Mais pour profiter de ces signaux, il faut que le lecteur soit averti ; le système suppose une connaissance parfaite de la langue de l'adulte instruit. Le système graphique anglais, donc, ressemble à un club fermé dans lequel il est difficile de s'introduire, mais dont le titre de membre, une fois acquis, donne de grands avantages. Grâce aux signaux et aux allusions offerts par le système graphique, le lecteur averti peut accéder très rapidement au message d'un texte écrit. Kavanagh et Mattingley (J.-F. KAVANAGH ET I.-G. MATTINGLEY, 1972) citent les chiffres suivants : la vitesse maximale pour la compréhension visuelle d'un message est de 2.000 mots par minute contre seulement 400 mots par minute pour l'écoute d'un message.



Voilà qui aide à expliquer pourquoi les élèves faibles en lecture à 7 ans ne rattrapent jamais les autres. Ceux qui maîtrisent la lecture à sept ans et qui deviennent membres du «club», commencent immédiatement à profiter de leurs avantages (ils acquièrent la capacité d'apprendre au rythme rapide du langage écrit) tandis que les autres restent tributaires de l'acquisition auditive, beaucoup plus lente et sans cesse contrainte par les limites de la mémoire à court terme, dont le lecteur, qui peut se référer au texte à plusieurs reprises, est libéré.

Il est intéressant de noter, en passant, que l'orthographe française, considérée quelquefois comme presque aussi illogique et «menteuse» que la graphie anglaise, est louée par le linguiste génératif Schane (S.-A. SCHANE, 1968) pour les mêmes raisons et dans la même optique générative adoptée par Chomsky et Halle dans leur critique de la graphie anglaise.

Mais, bien que l'on commence à comprendre pourquoi les enfants faibles en lecture à 7 ans ne parviennent pas à rattraper ce retard malgré tous les efforts déployés pour créer des «classes de soutien», cela n'explique pas pourquoi certains enfants se trouvent, dès le départ, en position d'échec devant la lecture et d'autres pas. Comment expliquer que les enfants appartenant à la catégorie 5 de la population échouent et non pas ceux de la catégorie 1 ? Et pourquoi ces mêmes enfants de la catégorie 5 sont-ils plus tard également en position d'échec en langue étrangère ?

## 7. UNE HYPOTHÈSE CONFIRMÉE ?

Le problème est complexe et n'admet pas de solutions faciles mais une explication possible est suggérée par l'hypothèse de Mattingley et al. que nous avons citée. La lecture est une activité «secondaire», apprise et non innée. Comme telle, son acquisition est «parasitaire» vis-à-vis de l'activité «primaire» (entendre et parler). C'est à dire que l'acquisition de cette activité secondaire est en fonction du degré de «conscience» (awareness) de l'activité primaire, développée par l'enfant avant d'aborder la lecture.

Voilà précisément l'explication offerte par Dwight Bolinger, professeur émérite de Harvard et doyen des linguistes américains dans son «*Aspects of Language*» (D. BOLINGER ET D.-A. SEARS, 1981 pp 173 et seq.). Passant en revue les études récentes sur l'acquisition du langage, il identifie quatre étapes grammaticales par lesquelles l'enfant doit nécessairement avancer avant qu'il soit à même d'aborder la lecture avec confiance. Ces quatre étapes, qu'il appelle en anglais «the grammars of childhood» (les grammaires de l'enfance), sont :

- a. l'étape holophrastique («one word grammar»)
- b. l'étape de l'articulation de deux mots («joining grammar»)
- c. l'étape morphologique («connective grammar»)
- d. l'étape «méta-cognitive» ou «grammaire récursive» («recursive grammar»)

La première de ces grammaires est l'absence de grammaire. La seule relation est la relation fondamentale entre langage et situation. L'enfant apprend à nommer les objets, les impressions.

La deuxième signale le commencement d'une grammaire réelle ; l'enfant apprend à joindre deux mots. C'est une grammaire très utile, très simple, très logique.

Des mots invariables attachés à des concepts stables ; aucune nécessité de maîtriser des règles morphologiques ; l'ordre des mots est arbitraire.

Dans la troisième grammaire, l'enfant apprend à marquer les catégories grammaticales (le pluriel du nom, la personne et le temps du verbe, l'accord de l'adjectif etc.). La maîtrise de cette troisième étape est un pas difficile qui se prolonge jusqu'aux années de la scolarité primaire.

La quatrième étape est celle de la grammaire « méta-cognitive » (« the grammar-grammar ») quand la grammaire se retourne sur elle-même. La marque la plus frappante de cette grammaire est la capacité de réfléchir sur le langage.

Bolinger exemplifie chacune de ces étapes par des transcriptions de dialogues entre enfants et parents et il en conclut que chaque étape signale une augmentation de récursivité. « Le potentiel le plus complet du langage est réalisé, dit-il, quand le langage fonctionne comme son propre méta-langage. A la quatrième étape, l'enfant non seulement utilise une grammaire mais il prend conscience de ce qu'il fait, il devient capable de réfléchir sur le langage ». Selon Bolinger, seuls les enfants qui possèdent cette grammaire récursive seront à même de faire une transition confiante vers la lecture.

Deux études britanniques confirment la conclusion de Bolinger, selon laquelle tout dépend de la qualité du dialogue en famille dans les premières années. Margaret Donaldson dans « *Children's Minds* » (M. DONALDSON, 1978) : « Pour lire il faut que les signaux purement linguistiques d'un énoncé soient « désencadrés » (disembodied) de l'ensemble des signaux non-linguistiques qui accompagnent les messages parlés... Le premier pas consiste à conceptualiser le langage... à prendre conscience de son existence en tant que structure à part, à le libérer de son « encastrement » dans les faits... Certains enfants arrivent à l'école en ayant déjà fait ce premier pas... ils arrivent avec un avantage initial énorme... Dans certaines familles cette conscience du mot parlé est fortement encouragée. Il y a des parents qui parlent des mots avec leurs enfants, qui jouent avec eux des jeux de langage etc. Mais la plupart se contentent de parler avec les mots. A tel point qu'un grand nombre d'enfants arrivent à l'école sans s'être rendu compte qu'il existe des mots séparés, que le flux verbal peut être segmenté en unités ». Tout dépend, donc, de la qualité du dialogue en famille.

C'est justement l'hypothèse qui a été mise à l'épreuve par Gordon Wells et son équipe à l'université de Bristol pendant 10 années d'analyse méticuleuse (G. WELLS, 1981). Wells a pu montrer, pour un échantillon d'enfants bristolien, l'effet que le dialogue en famille, dans les années préscolaires, a plus tard sur la maîtrise de la lecture. Il conclut : « ... Nous avons découvert que le signe prophétisant de la façon la plus sûre une bonne maîtrise de la lecture à l'issue de deux ans d'école (à 7 ans) était le degré de compréhension qu'avaient les enfants eux-mêmes des buts et des mécanismes de la lecture à leur arrivée à l'école. Et ce degré de compréhension lui-même était fortement déterminé par l'intérêt pour la lecture et l'écriture que leurs parents leur avaient fait partager au cours des années préscolaires... Ce degré de compréhension procédait également d'une attitude positive des parents devant les premières tentatives de conversation de leurs enfants... »

L'importance de cette «attitude positive» a été confirmée par l'enquête de Gina Armstrong à Denaby dans le Yorkshire (G. ARMSTRONG dans G. SMITH, 1975). Cette étude, mise en place dans un village minier, avait pour but l'évaluation des effets du dialogue avec un adulte sur le développement cognitif des enfants âgés de 2 ans. Gina Armstrong a pu montrer qu'il était possible d'encourager une interaction avantageuse entre enfant et adulte au moyen d'un système de «home visiting» (visite d'un chercheur «sympathique» dans la famille une fois par semaine). Armstrong déclare : «Le facteur décisif semblait être si oui ou non l'enfant était chaque jour l'objet de l'attention sans partage d'un adulte qui s'intéresse à lui» (G. SMITH op. cit.). Ce qui va exactement dans le sens de l'opinion émise par le professeur Bruner : «Il est d'une importance capitale que quelqu'un s'intéresse à ce qui attire l'attention de l'enfant» (J. BRUNER, 1979). C'est une autre façon de décrire le LASS (système de support linguistique) identifié par Bruner et Donaldson. L'importance du dialogue en tête-à-tête en famille est pleinement confirmée par l'étude d'Armstrong.

L'interaction entre adulte et enfant à l'âge critique semble avoir trois effets, dont notre programme de «awareness of language» essaye de tenir compte.

## 8. EFFETS DU DIALOGUE EN TÊTE-À-TÊTE AVEC UN ADULTE

### 8.1 La «formation de l'oreille»

C'est au cours d'un dialogue ininterrompu et patient avec un adulte bienveillant dans les années préscolaires que l'enfant apprend à écouter. Pour apprendre à écouter avec discernement, il faut qu'on nous écoute à notre tour avec intérêt et sympathie. Il nous faut du calme. Et il faut qu'on corrige nos efforts et qu'on réponde avec patience à nos questions.

La formation de l'oreille, pour les enfants qui ont été privés de ce dialogue, constitue, donc, un élément important de notre programme.

### 8.2 L'acquisition de la syntaxe

C'est au cours de ce même dialogue patient avec un adulte que l'enfant acquiert ce que J.-W. Oller a nommé la «grammaire d'anticipation» (grammar of prediction) (J.-W. OLLER, 1972). Cette prévision grammaticale permet à l'enfant, quand il commence à lire, de deviner ce qui va suivre, sur la base de quelques très rapides coups d'oeil au texte. L'acte de lire demande que le lecteur fasse constamment une série de prévisions ou prédictions. Lire c'est prédire, c'est deviner. Le lecteur efficace est celui dont les prévisions sont le plus souvent exactes.

Le travail d'Oller sur les tests de CLOZE confirme l'importance de la grammaire d'anticipation, non seulement pour la lecture mais pour la compréhension orale des énoncés aussi, ce qui peut aider à expliquer pourquoi les mêmes enfants échouent en langue maternelle et en langue étrangère.

Les recherches à York sur les tests d'aptitude pour les langues étrangères (P.-S. GREEN, 1975) ont montré qu'une perception des règles, qui est très proche de la grammaire d'anticipation d'Oller, joue un rôle primordial dans l'acquisition de la langue étrangère à l'école.

Elle fait partie des capacités langagières secondaires de Mattingley, qui doivent être apprises. Ce n'est pas étonnant que les enfants qui n'acquièrent pas cette capacité de dégager les règles et de prédire la grammaire ne franchissent pas le premier obstacle, maîtrise de la lecture, et achoppent aussi au second, la langue étrangère.

L'importance accordée à la grammaire «exploratoire» dans notre programme reflète les leçons tirées de ces recherches.

### 8.3 Acquisition du vocabulaire

Le troisième effet de l'interaction avec un adulte dont notre programme essaie de tenir compte concerne l'acquisition du vocabulaire. Un aperçu important de cet effet fut offert, juste avant sa mort prématurée en 1936, par le jeune psychologue russe L.-S. Vygotsky. Dans «*La Pensée et le Langage*» (L.-S. VYGOTSKY, 1934/62) il a fait remarquer qu'au début l'enfant apprend une certaine catégorie de mots (des mots comme «frère») spontanément, c'est à dire que l'idée de ce qu'est un frère précède l'acquisition du mot frère. La plupart du vocabulaire appris par l'enfant dans les années préscolaires est de cette espèce. Mais le vocabulaire qui va être demandé à l'école est d'un genre différent. Vygotsky l'appelle «scientifique», l'opposé de «spontané». Il est composé des mots qui sont rencontrés avant que leur signification soit apparente. Comme exemple Vygotsky suggère le mot «oppression». La plupart du vocabulaire spécialisé rencontré dans les manuels à l'école est de ce type. La meilleure façon de l'apprendre est de dialoguer, en famille ou à l'école, avec un adulte qui possède non seulement les noms mais leurs significations précises. C'est la qualité, donc, de ce dialogue qui compte.

Remarquons que les acquisitions que Vygotsky appelle «spontanées» («frère» etc.) sont faites facilement. Elles ne demandent aucun effort. L'autre vocabulaire («scientifique») est acquis intentionnellement. Il demande un effort, il faut s'obstiner pour trouver les significations, en posant des questions, en cherchant dans le dictionnaire etc. Vygotsky suggère, en effet, que l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'école, demande que l'élève s'habitue à cette nécessité d'apprendre la signification de la plupart des mots qu'il rencontre. Les enfants qui arrivent dans le Secondaire ayant déjà appris cette leçon auront un avantage énorme. En même temps une question se pose : dans quelle mesure l'apprentissage d'une langue étrangère sert-il à renforcer cette leçon essentielle et à accoutumer l'élève à chercher les significations des mots difficiles ? Est-ce encore un exemple, comme l'apprentissage de l'orthographe, d'un club privilégié dont le titre de membre donne des avantages importants au niveau secondaire ?

Ce qui est certain est que le phénomène, souvent observé par les chercheurs, d'une «fossilisation» de la langue étrangère, lorsque la maîtrise de la langue est suffisante pour que les besoins essentiels de l'apprenant soient satisfaits, se manifeste souvent, aussi, dans la langue maternelle (voir D.-J. CORSON, 1981). Il paraît que (selon la formulation de D. GAONAC'H citée dans C. LUC, 1992) : «l'interlangue» (c'est à dire la maîtrise partielle de la langue) «de l'apprenant est figée si ses stratégies de communication l'induisent à penser qu'il connaît suffisamment le système de la langue pour communiquer».



Le Comité Bullock (Bullock, 1975) chargé par Margaret Thatcher d'étudier ces problèmes, a proposé que pour motiver ces enfants à vouloir communiquer d'une façon plus complexe, un dialogue régulier, à l'école, en tête-à-tête avec un adulte, soit offert à tous ceux qui en avaient été privés. Dans ce but, il proposait l'introduction d'aides-instituteurs ayant reçu une formation linguistique de base. Cette recommandation, pour des raisons financières, et politiques n'a jamais été appliquée.

Deux autres initiatives ont eu plus de succès.

## **9. EFFORTS POUR RESTITUER LE DIALOGUE EN TÊTE-À-TÊTE**

### **9.1 Encourager le dialogue en famille**

Dans l'Enquête Haringey, désormais célèbre (J. TIZARD et al, 1981), qui portait sur plus de 2000 enfants repartis sur 6 écoles primaires dans un quartier très déshérité de Londres, le professeur Jack Tizard et son équipe ont pu montrer l'amélioration notoire qu'on pouvait apporter aux performances en lecture d'enfants de 7 à 8 ans en obtenant la coopération de leurs parents.

Ceux-ci les écoutaient lire tous les soirs avant de se coucher, et on les encourageait à passer 10 minutes à discuter cette lecture avec leurs enfants. Un autre groupe d'enfants issus de milieux comparables avaient parallèlement bénéficié à l'école d'une aide optimale en lecture par des instituteurs supplémentaires ayant reçu une formation spéciale ; en comparaison leurs progrès étaient dérisoires.

Remarquons, entre parenthèse, un détail intéressant dans le rapport du professeur Tizard. Il signale que certains des parents qui participaient au projet Haringey étaient, eux-mêmes, analphabètes. D'autres étaient des immigrés qui ne parlaient pas anglais. Ils n'étaient pas à même, donc, de comprendre les textes que leurs enfants apportaient chez eux. Et, pourtant, leurs enfants faisaient exactement le même progrès que les autres élèves du groupe expérimental.

L'effet de l'interaction avec un parent, donc, est difficile à expliquer. Mais l'importance de cette interaction est confirmée par une enquête similaire effectuée dans un quartier déshérité de Manchester (M. BEVERIDGE and A. JERRAMS, 1981). Celle-ci portait, comme l'étude de Tizard, sur l'école primaire, mais elle n'a duré qu'un trimestre, par rapport aux deux années de l'enquête Haringey.

### **9.2 Recruter des adultes auxiliaires**

A l'université de York et à Imperial Collège (de Londres), on a vingt ans d'expérience réussie d'une utilisation efficace de volontaires dans le cadre d'une campagne d'alphabétisation. A York on organise tous les ans, pendant les grandes vacances, des stages ou colonies de vacances linguistiques, à l'intention des élèves âgés de 9 à 14 ans. Dans ces stages, dans les centres urbains déshérités du Yorkshire, une centaine d'étudiants de l'Université, tous volontaires, adoptent chacun un enfant et pendant trois semaines de dialogue sans encombre, cherchent à renforcer son «awareness of language». Ils ne cherchent pas à apprendre à lire aux enfants mais uniquement à les aider à réfléchir sur le langage parlé.



A Imperial College, le professeur Goodlad organise depuis de longues années d'autres formes de dialogue entre étudiants et élèves, dans les écoles, pendant le trimestre scolaire. Aux États Unis on connaît toute une série de projets ayant la même optique. Leurs résultats sont impressionnants et ont été décrits par le professeur Goodlad (S. GOODLAD, 1975, 1979).

## CONCLUSION

Nous avons essayé de signaler l'étendue du problème. Il est temps de résumer les grandes lignes de notre programme de «awareness of language» :

1. Le contenu exact du programme dans chaque école dépend de la composition de l'équipe de professeurs chargée du cours. En général, il s'agit d'animer et d'informer la discussion en classe sur les questions linguistiques jusqu'ici négligées chez nous. J'ai indiqué (E.-W. HAWKINS, 1984, 1985) les éléments communs à la plupart des programmes ; voir aussi les programmes détaillés dans G.-A. DONMALL, 1985 et dans les 8 livrets de la collection *Language Awareness* de Cambridge University Press. En plus :
2. Nous insistons sur l'importance d'un «travail d'équipe» (team-teaching) de la part de tous les professeurs de langues, en collaboration constante avec leurs collègues de musique, histoire, géographie et biologie ; une telle collaboration n'est guère possible sans l'introduction d'une «matière-pont», un programme défini et concret dans lequel chaque professeur connaît son rôle.
3. Nous redonnons une place importante aux stratégies «d'apprendre à apprendre» les langues ; dans ce but,
  - a. le programme offre à ceux qui en ont besoin une «formation de l'oreille» continue et progressive.
  - b. il élabore une propédeutique à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire qui vise, selon l'expression d'Albane Cain de l'INRP (citée dans C. LUC, 1992), à développer chez les élèves une **plasticité d'accueil chez les élèves aux langues étrangères.**
4. Le programme cherche aussi à offrir, à tout élève qui en a été privé, la possibilité de ce dialogue régulier en tête-à-tête avec un adulte bienveillant recommandé par le comité Bullock (BULLOCK, 1975) ; dans ce but, il nous faudra recruter des volontaires (étudiants, retraités etc) et ultérieurement des «aides-instituteurs» ayant reçu une formation linguistique de base.

Finalement, soulignons notre intention que le programme de «awareness of language» ne remplace en aucune façon les matières existantes. Il constitue une «passerelle» qui permet aux professeurs traditionnellement isolés dans leurs classes de se rencontrer et de faire cause commune.

Les avantages qui découlent de cette approche sont impressionnants, surtout dans les écoles où il y a des enfants appartenant aux minorités ethniques ou des élèves qui ne parlent pas l'anglais «standard». De tels élèves peuvent apporter à la discussion des exemples tirés de leurs langues maternelles ou de leurs dialectes. Ils sont encouragés à faire une contribution appréciable à la discussion parce qu'ils sont

sur un pied d'égalité avec les autres. Le programme commence à faire naître une curiosité bienvenue face au «miracle quotidien» du langage, que trop souvent nos enfants considèrent comme une évidence.

Les difficultés sont considérables. Les deux obstacles majeurs sont le manque de préparation linguistique dans les cours de formation de nos enseignants à tous les niveaux. Ensuite il faut signaler la répugnance des professeurs des différentes matières à mettre un terme au cloisonnement traditionnel de la profession, et à participer à un travail d'équipe (team teaching) avec leurs collègues. On cherche à surmonter ces problèmes mais il faut avouer que, dans le climat politico/philosophique (et économique) de nos jours, les perspectives d'avenir ne s'annoncent pas encourageantes.

## RÉFÉRENCES

- J. AITCHISON : (1976) *The Articulate Mammal ; an introduction to psycholinguistics*. Hutchinson.
- G. ARMSTRONG : (1975) *The Home Visiting Project*, in Smith G (Ed.) see below
- J. L. AUSTIN : (1962) *How to do things with words*, (2nd Ed. 1975) Oxford Univ. Press
- M. BEVERIDGE and A. JERRAMS : (1981) *Parental Involvement in Language Development*. Br Journal of Educ Psychology 51, 3, 259-269
- D. BOLINGER and D. A. SEARS : (1981) *Aspects of Language (3rd Ed)*, Harcourt Brace Jovanovitch
- J. S. BRUNER : (1983) *Child's Talk*, Oxford Univ Press
- BULLOCK (Lord) : (1975) *A Language for Life*, Report to Sec of State HMSO
- D. CORSON : (1985) *The Lexical Bar* Pergamon, Oxford
- R. DAVIE et al : (1972) *From Birth to Seven*, National Child Development Study Longman
- M. DONALDSON : (1978) *Children's Minds*, Fontana
- B.G. DONMALL (Ed.) (1985) *Language Awareness*, NCLE Papers and Reports 6. Centre for Information on Language Teaching, London
- H. FURTH and H. WACHS : (1975) *Thinking Goes to School*, OUP N.York
- S. GOODLAD : (1975) *Education and Social Action*, Geo Allen and Unwin :  
(1979) *Learning by Teaching*, Community Service Volunteers, London
- P. S. GREEN (Ed.) (1975) *The Language Laboratory in School : Performance and Prediction The York Study*. Oliver and Boyd, Edinburgh
- E. W. HAWKINS : (1981, 1984) *Awareness of Language* Camb Univ Press.  
: (1985) *Outline of Secondary School Course in Awareness of Language* in Swann M (1995) ci-dessous. :  
: (1985) *Account of Language Awareness Programme in North Westminster School* in Donmall B G (1985 see above). :  
: (1981-1991) *Series of Topic Books for Schools on Awareness of Language*, pub. Cambridge Univ Press  
: *Get the Message*, Helen Astley

*Spoken and Written Language*, Eric Hawkins  
*How Language Works*, Barry Jones  
*Using Language*, Eric Hawkins and Helen Astley  
*How do we learn languages ?* Anne Dunlea  
*Language Varieties and Change*, Cathy Pomphrey  
*Our Greek and Latin Roots*, James Morwood and Mark Warman  
*Comparing Languages*, Jim McGurn

HMI (Her Majesty's Inspectorate) : (1977) *Curriculum 11 to 16*, HMSO London

HMI : (1990) *Annual Report*, to Secretary of State :  
 Reading Standards HMSO London

ILEA : (Inner London Education Authority) (1980) *Literacy Survey*, ILEA Research  
 and Statistics Group, London

J. F. KAVANAGH and I. G. MATTINGLEY : (1972) *Language by Ear and Eye*, M.I.T.  
 Press

C. LUC : (1992) *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol 1 Perspectives sur  
 l'apprentissage, INRP, Paris

C. LUC et D. BAILLY : (1992) *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol 2 Etude  
 Psycholinguistique et aspects didactiques, INRP, Paris

P. Mac CARTHY : (1978) *The Teaching of Pronunciation*, Camb Univ Press

J. W. OLLER : (1973) *CLOZE Tests of second language proficiency and what they  
 measure*. *Language Learning* 23,1

YUEN REN CHAO : (1968) *Language and Symbolic Systems*, Camb Univ Press

S. A. SCHANE : (1968) *French Phonology and Morphology*, M.I.T. Press

G. SMITH : (1975) *Educational Priority*, 4 Vols. HMSO London

M. STUBBS : (1980) *Language and Literacy - The Sociolinguistics of Reading and  
 Writing*, Routledge and Kegan Paul

SWANN (Lord) (Ed.) : (1985) *Education for All*. Final Report of Committee of Inquiry  
 into the education of children of ethnic minorities. HMSO London

J. TIZARD et al : (1981) *Collaboration between teachers and parents in assisting  
 children's reading*, (The Haringey Study) *Br Journal of Educ Psychology* 52,  
 1-15

US Office of Educ : (1975) sponsored *Study of Adult Literacy*, by University of Texas  
 at Austin. US Office of Educ.

L. S. VIGOTSKY : (1934/1962) *Thought and Language*, M.I.T. Press USA

G. WELLS : (1981) *Learning through Interaction - The study of language development*  
 Camb Univ Press