

Quand parler une autre langue

L'orthographe représente une difficulté considérable pour de nombreux élèves. Divers dispositifs sont mis en place pour tenter d'y remédier. Je présente ici un tel dispositif, créé dans le cadre du projet *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, qui, tout en sensibilisant l'ensemble des élèves au plurilinguisme et à la diversité des langues, aide tout particulièrement les élèves allophones parlant à l'origine une langue romane autre que le français. En effet, l'activité joue avec la parenté des langues – et plus précisément sur le fait que les nombreux digrammes du français sont le plus souvent prononcés de façon dissociée dans ces autres langues – en invitant ces élèves à activer leurs connaissances dans leur langue d'origine pour trouver la bonne orthographe en français. Après avoir présenté ce dispositif, je tenterai de montrer comment il s'inscrit dans certaines tendances plus générales de la didactique actuelle.

Portugais

O céu
Com as suas nuvens
É um grande livro de imagens
E é o vento
Que volta as páginas



Espagnol

El cielo
Con sus nubes
Es un gran libro de imágenes
Y es el viento
Quien pasa las páginas



Italien

Il cielo
Con le sue nuvole
È un grande libro di immagini
Ed è il vento
Che gira le pagine



Un poème pour travailler l'orthographe...

C'est là (ci-dessus) un bien joli poème (créé par J. Dufour) pour de jeunes élèves, par exemple au moment d'une entrée plus systématique dans l'écrit (6-8 ans). On pourra le leur faire apprendre, dessiner, écrire... Toutefois, même pour des élèves qui ont sérieusement entamé la découverte du système des correspondances graphie-phonie en français, ce texte, apparemment «facile», risque de poser quelques problèmes assez ardues et – déjà – révélateurs des

immenses difficultés de l'orthographe française: doit-on écrire *gran? grant? grand? gren? grent? grend?... ven? vend? vent? van? vand? vant?...*, voire d'autres choses encore (*grans, gram...*). Le français, on le sait, est une langue bien difficile, avec ses innombrables chaussetrappes; et il n'est d'ailleurs même pas besoin de chercher les «exceptions», les «irrégularités» du système, car c'est le système même qui s'avère déjà bien complexe, pour nous et, bien sûr, plus encore pour les élèves qui – venant d'avoir compris cette «invention» géniale qu'est le *principe alphabétique* –

aide à mieux écrire en français...

s'efforcent d'établir des régularités dans les correspondances grapho-phonétiques: combien de réalisations graphiques possibles pour le son [ã]? Combien de réalisations sonores différentes pour les lettres *a* et *e*?...

Que faire? Il n'y a, à l'évidence, pas de solution simple (et il est si difficile, dans le monde francophone, de tenter une réforme...). L'enseignement a développé diverses approches, plus ou moins couronnées de succès. Comme le montrent diverses études (enquêtes Pisa en particulier), d'autres facteurs – fortement liés au soutien parental et, par conséquent, à la reproduction sociale – jouent également un rôle crucial: l'habitué précoce à l'écrit, la pratique régulière de la lecture...

Or, faute souvent d'un tel soutien, ces difficultés risquent de s'en trouver encore accrues pour les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle et/ou comme langue parlée à la maison. Cela est partiellement confirmé par les données disponibles relatives à la réussite scolaire. Cependant, les tout récents résultats de l'enquête PISA 2009 suggèrent que cela n'est pas une fatalité et que diverses mesures sont possibles pour améliorer la situation (Nidegger *et al.* 2010). Nous allons voir à présent un exemple d'une telle mesure, un dispositif didactique, modeste, qui montre que certains élèves allophones – ceux dont la langue d'origine est latine –, loin d'être toujours préférentiels, pourraient même se trouver parfois avantagés par rapport à leurs camarades monolingues francophones!

Ciel et nuages, ou: comment écrire [grã] et [vã]?

L'activité que nous allons maintenant présenter a été créée dans le cadre du projet *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Elle n'est donc pas *immédiatement* utile pour l'ensemble des élèves, mais concerne d'abord ceux d'entre eux qui parlent – en tant que langue maternelle ou parce qu'ils l'auraient acquise de quelque façon que ce soit (contacts dans la famille, séjour à l'étranger...) – une langue romane autre que le français. En effet, le dispositif proposé joue avec la parenté des langues, et plus précisément sur le fait que les nombreux digrammes du français sont le plus souvent prononcés de façon dissociée dans ces autres langues: le digramme *an* de *grand*, qui se prononce [ã] en français, se prononce [an] dans l'italien *grande*, dans l'espagnol *gran*, dans le portugais *grande*, mais aussi en occitan, en corse, en catalan, en roumain, en romanche, dans les dialectes tessinois et...

en latin. L'activité revient par conséquent, tout simplement, à inviter les élèves concernés à activer leurs connaissances en langue d'origine pour trouver la bonne orthographe en français. Voici comment elle est présentée dans l'ouvrage EOLE (2010, 193):

Ciel et Nuages

Degré conseillé 2P.

Cette activité prendra tout son sens si elle peut être greffée sur le travail mené en classe à propos des phonèmes nasalisés comme /ã/ et /õ/. Elle s'adresse à des élèves lecteurs.

Domaine EOLE

Rapport oral/écrit.

Objectifs centraux

Pour les classes monolingues: reconnaître des ressemblances entre des mots de différentes langues et prendre conscience des liens entre certaines d'entre elles (familles de langues).

Pour les classes plurilingues: tirer parti de la prononciation – et de l'orthographe – de mots en espagnol, italien et portugais pour prévoir les graphies des sons [ã] [õ] et [ẽ] des mots correspondants en français.

Langues utilisées

Espagnol, italien, portugais, français.

Ancrage disciplinaire

Approche du système orthographique du français; rapports graphèmes-phonèmes.

Liens avec d'autres activités

→ Vol. II.18 (5^e/6^e), *Moi, je comprends les langues voisines 1*.

Déroulement de l'activité

Elle comporte cinq phases, d'une durée globale estimée entre 120 et 200 minutes, et inclut des documents audio (Audio 1 à 5) et papier (cinq pour les élèves, un pour la classe). Je n'en présenterai ici que les phases cruciales pour la question orthographique qui nous intéresse (pour une présentation plus complète, se référer au site).

Dans la première phase, qui sert de « mise en situation », la classe est répartie en groupes qui reçoivent chacun une version du poème dans une langue autre que le français (en évitant que des élèves reçoivent le texte dans leur langue d'origine).

La tâche consiste « simplement » à essayer de comprendre le texte, ou du moins de quoi il parle, et, subsidiairement, de trouver dans quelle langue il est écrit. Lors de la mise en commun, les élèves sont amenés à se demander comment ils ont fait pour comprendre ces poèmes et ainsi, progressivement, à découvrir que de nombreux mots, dans ces langues, se ressemblent. Après une discussion collective de ces mots, l'enseignant-e justifie les ressemblances en expliquant que les langues de l'activité appartiennent toutes à une même famille, celles des langues romanes, issues du latin parlé par les Romains (une annexe documentaire, portant sur cette famille, fournit aux enseignant-e-s les informations dont ils peuvent avoir besoin).

La classe revient ensuite à une version française du poème, agrandie et affichée au tableau, dans laquelle

manquent les deux mots *grand* et *vent*. Le poème est complété. Puis les élèves reçoivent un document sur lequel figurent les quatre versions du poème ainsi qu'un «lexique plurilingue» qu'ils remplissent, individuellement ou en groupe, en complétant la case manquante pour le français:

italien	espagnol	portugais	français
<i>un grande libro</i>	<i>un gran libro</i>	<i>um grande livro</i>
<i>il vento</i>	<i>el viento</i>	<i>o vento</i>

La réflexion se concentre alors autour des mots *grand* et *vent*: quel est le son qu'on y retrouve? [ã]. Comment savoir s'il s'écrit *en* ou *an*?... Les élèves sont amenés ainsi, progressivement, à constater que la prononciation de ces mots dans les autres langues des poèmes peut les aider. Ou, autrement dit, que le «détour» par ces autres langues – et, pour les élèves qui les parlent, l'appui sur ces langues – peut parfois aider à trouver la bonne orthographe en français.

La suite de l'activité consiste en un renforcement de la compréhension de ces constats: les élèves écoutent, dans l'une ou l'autre de ces langues, d'autres mots comportant les sons *ã*, *ε* et *ɔ* (*serpente, elefante, triangulo, clementina, angelo, pantalone, pinguino, champiñón, ambulância, sombra, etc.* (cf. audios 2, 3, 4 et 5), ils les dessinent et écrivent en dessous le nom en français. On corrige, on réécoute si nécessaire.

Enfin, collectivement, divers constats sont arrêtés:

- On trouve des mots qui se ressemblent beaucoup dans les différentes langues latines (qui appartiennent donc à une même «famille»).

- Connaître ces mots dans ces langues peut nous aider à les orthographier en français.

- Par exemple: quand on écrit *en* (*an*) en français, cela s'écrit aussi avec les lettres *e* et *n* (*a* et *n*) en italien, espagnol et portugais. Or, en italien, espagnol et portugais, il est facile de distinguer le *en* du *an* puisqu'à l'oral on y prononce toutes les lettres.

On fait en outre remarquer aux élèves (a) que s'ils ne parlent pas d'autres langues, ils peuvent tout de même demander conseil aux «experts» de la classe, et (b) qu'on peut aussi, parfois, rechercher des mots qui nous aident à l'intérieur même du français: brun/brune, bon/bonne, méchant/méchamment (et, pour les plus grands: roman/romanesque, pantalon/pantalonnade...).

Un simple «truc» pour mieux orthographier ou un principe général pour l'enseignement?

La portée de l'activité présentée ici reste certes relativement modeste... surtout si on en attend qu'elle résolve toutes les difficultés que les élèves rencontrent lorsqu'ils doivent choisir entre plusieurs graphies du français. Elle n'est qu'un élément parmi tout ce que les enseignant-e-s doivent avoir dans leur boîte à outils. Mais l'intérêt de cette activité va bien plus loin, en particulier pour les raisons suivantes:

- Elle montre, concrètement, immédiatement, que le

fait de savoir une autre langue n'est pas en soi et toujours un obstacle pour la pratique du français.

- Pour les élèves allophones, elle légitime les connaissances (souvent partielles) qu'ils ont dans leur «autre» langue.

- Pour l'ensemble des élèves, elle les sensibilise et les ouvre à la diversité des langues, éveille leur curiosité à leur propos, les familiarise à ce qui apparaît d'abord comme différent, les motive à apprendre d'autres langues...

L'activité présentée figure, on l'a dit, dans les moyens d'enseignement EOLE (Perregaux *et al.*, 2003), qui devraient être à disposition des enseignant-e-s dans l'ensemble des cantons et offrent plus de trente activités portant sur des aspects diversifiés de la pluralité langagière et culturelle (intercompréhension entre langues parentes, biographies langagières, compréhension de mécanismes généraux du langage, histoire du vocabulaire, etc.). Ces moyens s'inscrivent, globalement, dans le courant de *l'éveil aux langues*, développé d'abord en Grande-Bretagne (sous la dénomination *language awareness*).

Dans une perspective plus large, de telles démarches s'inscrivent dans les orientations actuelles du Conseil de l'Europe d'une part (cf. *Cadre européen commun de référence, portfolio, Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP), etc.), de la Suisse d'autre part: le nouveau Plan d'études (PER) intègre en effet l'ensemble des langues enseignées ou présentes dans l'école dans un même domaine «langues» qui comporte, entre autres, un sous-domaine «approches interlinguistiques». Et, dans l'introduction à ce domaine, lorsqu'il est question de la maîtrise du fonctionnement des langues, on lit qu'il s'agit, entre autres, «d'observer les règles de fonctionnement de la langue française et des autres langues étudiées dans le but de mieux percevoir les similitudes et les différences, et d'établir des liens entre apprentissage des langues étrangères et du français (pour les élèves allophones: liens avec leur(s) langue(s) maternelle(s)).» (cf. <http://www.plandetudes.ch>; à ce propos, voir aussi la Déclaration de la CIIP (2003): www.ciip.ch).

Faire du plurilinguisme un atout plutôt qu'un obstacle

Une telle activité confirme aussi – contre les constats qui mettent en évidence les difficultés des élèves issus de la migration – les nombreux travaux de ces dernières années qui montrent que le plurilinguisme devrait représenter, dans la vie quotidienne et à l'école, un atout plutôt qu'un obstacle. Faisant la synthèse de tels travaux, Cummins (2001) souligne par exemple que:

- le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants;

- le niveau de développement de la langue maternelle est un indicateur du développement de la deuxième langue;

- la mise en relief de la langue maternelle à l'école

contribue non seulement au développement de la langue maternelle, mais aussi au développement des compétences des enfants dans la langue de la majorité de l'école; etc.

Si le bilinguisme, et tout particulièrement celui des élèves issus de la migration, fait pourtant aujourd'hui encore trop souvent obstacle à la réussite scolaire, ce n'est pas dans le bilinguisme qu'il faut en rechercher les causes, mais dans le fait que les enseignements et les apprentissages ne sont pas suffisamment coordonnés, mis en synergie, qu'ils sont considérés de manière isolée, séparés les uns des autres; dans le fait aussi que les compétences des enfants sont fragiles et se perdent facilement si on ne les entretient pas; or, quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette d'une certaine manière l'enfant qui ne peut bénéficier de ses compétences plurilingues. Dans cette optique, plutôt que d'être un obstacle, le plurilinguisme insuffisamment reconnu et mal vécu de ces élèves est surtout l'expression d'une inégalité dans la manière de

traiter les élèves, de l'inéquité du système scolaire et d'un véritable gaspillage cognitif!

De nombreux élèves bi- ou plurilingues sont ainsi conduits à l'échec. Toutefois, d'autres, enfants ou adultes, développent, spontanément, des stratégies, des «trucs», pour mieux se débrouiller avec les langues de leur répertoire. C'est d'ailleurs en entendant des migrants parler de leur rapport à l'orthographe du français que nous avons eu l'idée de cette activité – car cela nous semble bien le rôle de l'école de faire en sorte qu'il en soit ainsi pour le plus grand nombre. ●

C. Perregaux, J.-F. De Pietro, C. de Goumoëns & D. Jeannot [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CHP.
 Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. *Sprachforum* 19.
 Ch. Nidegger, U. Moser, Ch. Brühwiler, M. Mariotta & E. Roos (2010). *Pisa 2009 – Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. CDIP.