

# La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?

Jean-François DE PIETRO  
IRDP, Neuchâtel

«Je n'aurais jamais pensé qu'un mot puisse  
changer de genre d'une langue à l'autre»  
(élève de de 13-14 ans, étudiant l'allemand  
depuis quelques années...)

Approaches such as *Language Awareness*, which appeared in Great Britain in the 1980's, are now being developed in many countries. This approach suggests a new way of viewing considerations about language (links between spoken and written language, relations between languages, the working of languages and of other communication systems...), while integrating all languages existing in a school class: classroom language, other languages taught, immigrant languages.

Linguistic variety is far from being an obstacle to teaching. It is justified and it becomes a major subject in class as well as a source of students' elaboration of language knowledge and the source of a widened language culture. Linguistic variety is also a starting point of the development of metalinguistic abilities useful to learning processes and of a new viewing of stereotypes and prejudices often observed against linguistic differences.

The author first remarks on the present situation of teaching, then he points out possible contributions of such processes to the field of grammar. He mainly discusses issues concerning the notion of *gender* and he puts forward a few activities that can be conducted with pupils of different school grades. In conclusion, he tries and shows how proposals suggested in such a frame work can fit into a curriculum (following a project developed in the French part of Switzerland) and he develops some arguments for a widened concept of grammar from a linguistic point of view.

## Introduction

Les observations et réflexions présentées ici ne concernent pas directement la *terminologie* grammaticale. En revanche, elles traitent de notions grammaticales, telles le *genre*, l'*accord*, le *déterminant*, qui font partie à l'évidence de ce que l'on pourrait considérer comme le corpus grammatical scolaire. Et, surtout, elles s'inscrivent dans un courant de recherches – l'éveil aux langues, *language awareness* dans la tradition anglo-saxonne – qui fonde expressément ses démarches didactiques sur la diversité des

langues, autrement dit sur une perspective *inter-*, ou *plurilinguistique*<sup>1</sup>. Il nous semble par conséquent qu'elles ont naturellement leur place dans ce numéro, venant concrétiser dans une certaine mesure les suggestions formulées par E. Roulet dans son ouvrage *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée* (1980), point de départ d'une perspective didactique qui sous-tend finalement nombre d'articles figurant dans le numéro.

Nous essaierons donc de montrer en quoi une telle approche des phénomènes grammaticaux, voire des phénomènes langagiers dans leur ensemble, permet d'atteindre certains des objectifs qu'on assigne – ou devrait assigner – à la grammaire, tels que:

- développer des «méthodes» d'analyse des faits de langage (opérations de substitution, de segmentation, de discrimination, etc.), méthodes qui reposent elles-mêmes sur différentes capacités (distinguer forme et sens, repérer des régularités, etc.),
- comprendre le fonctionnement de sa langue / des langues en général,
- préparer l'apprentissage d'autres langues.

Pour ce faire, nous commencerons par quelques observations à propos de la situation actuelle (§ 1); puis nous examinerons, en nous appuyant sur l'exemple du groupe nominal et du déterminant, en quoi la prise en compte de la diversité des langues peut aider à comprendre un fait de grammaire et, ce faisant, nous discuterons les enjeux d'une autre approche des faits grammaticaux (§ 2). Nous aborderons ensuite, un peu plus en détail, un second exemple, la *segmentation* envisagée comme une opération de base de l'activité grammaticale (§ 3). Pour illustrer plus concrètement les démarches d'éveil aux langues, nous présenterons alors quelques activités portant sur la notion de *genre* et destinées à des élèves des différents degrés de l'école obligatoire (§ 4). En guise de conclusion, nous tenterons de montrer – à l'exemple du projet «EOLE» – comment les propositions formulées dans un tel cadre pourraient s'insérer dans un curriculum et nous développerons quelques arguments pour une conception «élargie» de la grammaire dans une perspective interlinguistique (§ 5).

---

1 Il est important de souligner d'emblée que cette approche, née en Grande-Bretagne dans les années 80, ne s'occupe pas uniquement de grammaire, mais également des rapports entre oral et écrit, des systèmes d'écriture, de la communication non verbale, etc.

## 1. Quelques observations à propos de la situation actuelle

Les observations examinées ici sont au nombre de quatre et concernent respectivement l'absence de cohérence terminologique entre les enseignements des différentes langues, la nécessité, pour faire de la grammaire, de développer chez les élèves une posture particulière face aux faits langagiers, la pauvreté des représentations langagières des enfants et des adultes, et la non prise en compte de la diversité des langues présentes dans les classes:

- Il a souvent été relevé que la terminologie grammaticale en usage dans les différents enseignements de langues n'était pas la même. Par exemple, un élève suisse romand de 7ème, apprenant encore l'allemand avec *Unterwegs deutsch*, devra étudier l'*adjectif possessif* là où, en français, on lui avait parlé de *déterminant possessif*, l'*adjectif épithète* là où il s'était exercé à repérer des *adjectifs complément de noms*, de *COD* là où il avait appris à distinguer des *GNCV*...

Certes, ce ne sont là, finalement, que des différences superficielles. Mais quelle cohérence l'élève peut-il encore trouver dans ces faits de langage qui apparaissent pourtant très proches? Quelles généralisations va-t-il pouvoir dégager qui lui permettraient de mieux en comprendre le fonctionnement? Ne risque-t-il pas alors de réduire la grammaire à un simple problème d'étiquetage?...

Pour dépasser une telle situation, deux solutions – complémentaires – paraissent envisageables: la première consiste à harmoniser les terminologies, du moins lorsque les phénomènes décrits sont équivalents; la seconde consiste à faire réfléchir les élèves aux notions grammaticales plus fondamentales qui sont en jeu derrière les termes de surface: les fonctions et leur marquage, les catégories et leurs variations (selon le contexte, la fonction...), l'expression du temps (*cf.* Balma, ici-même), etc.

Or, pour aborder de telles notions, la prise en compte de la diversité linguistique représente un atout car elle apporte un éclairage nouveau sur des phénomènes qui semblent triviaux lorsqu'on se cantonne dans la langue maternelle mais qui renvoient pourtant à des fonctionnements langagiers fondamentaux. Par exemple, c'est la confrontation avec d'autres langues, «langues à cas» en particulier, qui permet aux

francophones de comprendre le rôle de «marqueur de fonction» joué par la place des compléments en français<sup>2</sup>.

- *Faire de la grammaire*, travailler *sur* la langue (et non dans la langue!) exige certaines capacités qui relèvent d'un rapport particulier face aux faits langagiers: par exemple être en mesure de décontextualiser les énoncés, d'observer leur forme en faisant dans une large mesure abstraction de leur sens, etc.

Or, diverses études ont montré que si les élèves sont dans l'ensemble capables de souligner des compléments de telle ou telle couleur, de déplacer des unités, etc., il n'est pas sûr en revanche qu'ils comprennent toujours ce qu'ils font et qu'ils appliquent des procédures contrôlées (*cf.* Martin ici-même)... En tous les cas, l'édifice est fragile, comme le montrent par exemple les nombreux élèves qui confondent grammaticalité et acceptabilité<sup>3</sup>.

En fait, le rapport premier au langage est fait d'évidence, de transparence, d'automatisme. Il conduit les élèves – surtout ceux qui sont monolingues – à *assimiler* leur langue maternelle au langage, à confondre le fonctionnement de leur langue avec le fonctionnement de toutes les langues. Or cela constitue un obstacle important lorsqu'il s'agit d'apprendre une autre langue (*cf.* exemples du § 4, *infra*). Et cet obstacle devient plus grand encore lorsque la langue étudiée, telle l'allemand en Suisse romande, tend déjà à être objet de préjugés culturels... (de Pietro, 1994). Étudier le langage – et le considérer non plus comme un simple outil mais comme *objet* – exige donc la mise en place d'une posture particulière dont l'école ne se préoccupe pas suffisamment. Le travail sur des données langagières différentes, étranges, qui résistent à une appréhension automatique, peut aider à mettre en place une telle posture: il n'est plus possible, par exemple, de s'appuyer uniquement sur le sens lorsqu'on étudie l'*accord* en *swahili*...

- Plus généralement, on est souvent frappé lorsqu'on écoute les élèves, mais aussi les adultes, parler du langage par la pauvreté des représen-

---

2 *A fortiori*, une fois ce rôle compris, il devient possible de travailler les effets stylistiques provoqués par le déplacement des compléments et les contraintes syntaxiques qui les régissent.

3 Ainsi, dans le cadre d'une enquête sociolinguistique sur les registres de langue, cet élève interrogé à propos de l'énoncé *elle est où ta valise* et qui le rejette en arguant que si c'est un voleur qui demande cela il pourra alors voler la valise... (de Pietro 1985).

tations qu'ils expriment: confusion entre oral et écrit<sup>4</sup>, confusion entre français régional, français populaire et faute, méconnaissance de ce qu'est une langue, de ce qu'est la grammaire (un Romand qui disait ne pouvoir apprendre le suisse allemand parce que cette langue n'a pas de grammaire...), méconnaissance des diverses langues parlées ci et là (en France par exemple), des parentés de langues, etc.

Il nous semble par conséquent nécessaire d'élargir le type de réflexions, d'analyses et de connaissances qu'il s'agit de développer chez les élèves, afin de leur permettre de construire un rapport plus intéressant au langage, une véritable «culture langagière».

- Enfin, l'enseignement actuel de la grammaire française est largement fondé sur l'idée que cette langue est la langue maternelle des élèves. Et, en conséquence, il fait largement appel à l'implicite et à l'intuition des élèves. On peut dès lors se demander comment les nombreux élèves d'autres origines linguistiques présents dans les classes vivent ces leçons: comment font-ils pour suppléer aux lacunes de leur intuition? que font-ils, à l'inverse, des représentations (méta)langagières plus ou moins conscientes qu'ils ont forgées à partir de leur propre langue maternelle, en particulier lorsque celles-ci ne correspondent pas aux fonctionnements avérés dans la langue française?...

## **2. Les enjeux d'une autre approche des faits grammaticaux, ou: En quoi la prise en compte de la diversité des langues peut-elle nous aider à comprendre un fait de grammaire?**

Les observations présentées ci-avant devraient-elles conduire à supprimer carrément l'enseignement grammatical, comme certains le suggèrent? Certainement pas, car il appartient à l'école d'aider les enfants à construire des connaissances à propos du langage, à développer certaines attitudes et postures, à créer un véritable sens critique par rapport à leur environnement langagier<sup>5</sup>. Il ne suffit pas, en effet, de savoir communiquer. L'école doit aussi développer chez les élèves une meilleure compréhension de ce qui se

---

4 Un exemple, parmi de nombreux autres: durant une enquête sur les représentations que des élèves romands se font de l'Allemagne, de la Suisse allemande et des langues qui y sont parlées, un élève de 16 ans écrit à propos de la Suisse alémanique: *On y parle le suisse allemand, langue dont on ne comprend pas les lettres de l'alphabet...* (de Pietro 1994).

5 Cela sans parler des domaines où une grammaire bien conçue peut être immédiatement utile: orthographe, rédaction de textes longs, apprentissage des L2 (cf. Bronckart 1988).

passé quand on communique. Pour cela, l'observation, l'analyse, la réflexion demeurent des moyens privilégiés.

Il paraît cependant nécessaire, aujourd'hui, de redéfinir les contours d'un tel enseignement grammatical, de les élargir en adoptant une perspective interlinguistique, d'en préciser les enjeux en tenant compte des élèves d'autres origines linguistiques. Bref, il faut proposer une approche différente des faits de langues. Une approche qui intéresse les élèves, qui suscite leur curiosité, qui les ouvre à la diversité des langues – une approche qui aide à une meilleure compréhension du français, la langue commune du territoire, sans occulter les autres langues, ou plutôt en s'appuyant sur elles.

Prenons tout de suite un exemple. Supposons que nous soyons en train de travailler le *groupe nominal* (GN) et, plus précisément, le *déterminant*. On peut enseigner des listes d'unités. Cela ne se fait plus guère! On peut aussi, dans une pédagogie plus inductive, faire observer des groupes nominaux, repérer et souligner leurs constituants, en faire déduire que le nom est généralement accompagné d'un déterminant qui s'accorde avec lui, parfois d'autres éléments aux comportements divers (*adjectifs, subordinées relatives...*), etc. De telles observations sont assurément utiles, nécessaires pour comprendre la constitution et le fonctionnement du GN en français. Etant donné leur «évidence» – en fait apparente et surtout pour les élèves francophones qui, dans leur «grammaire intériorisée» (Matthey, ici-même), «connaissent» et maîtrisent déjà le GN –, on pourra toutefois se demander dans quelle mesure les élèves vont être capables, sur cette base, de progressivement construire un ensemble de connaissances *méta* plus distanciées du fonctionnement de leur langue, connaissances qui justement ne se confondraient pas avec la grammaire intériorisée qu'ils possèdent déjà<sup>6</sup>.

La question du GN nous semble par conséquent devoir être abordée différemment, du moins si l'on souhaite que le travail grammatical ne vienne pas uniquement confirmer un savoir déjà implicitement acquis, mais qu'il permette, par la mise en place d'une posture différente, une réelle

---

6 En L1, le GN et les déterminants ne constituent pas une véritable difficulté. À l'oral, les enfants savent en gros, dès leur entrée à l'école, les construire et les employer correctement, à l'exception peut-être de quelques embûches dans le découpage en mots et la délimitation des déterminants, lorsque le nom commence par la voyelle *a*. À l'écrit, outre ces problèmes de découpage, quelques autres difficultés peuvent apparaître: dans l'orthographe des formes non marquées à l'oral, telles *cet(te)*, dans certains usages subtils, au niveau textuel, de la distinction *un/le*, lorsque le nom est déterminé par une relative par exemple.

compréhension des mécanismes en jeu et qu'il prépare le terrain pour les véritables difficultés qui risquent surtout de survenir lors des apprentissages d'autres langues, lorsque la grammaire déjà intériorisée ne suffit plus. Là, en effet, de nombreux obstacles apparaissent généralement, découlant essentiellement des différences entre le français et les langues étudiées: absence d'article en latin; différences dans le genre des noms qui régissent les accords au sein du GN; choix, placement et règles d'accord des déterminants et compléments; sans parler des langues où le système n'est tout simplement pas fondé sur le genre... Or, dans la conception grammaticale actuelle, tous ces points ne sont en fait abordés qu'implicitement, sur le mode tautologique de l'évidence exprimée par la grammaire d'une langue qu'on connaît déjà: comment un élève monolingue francophone pourrait-il percevoir l'intérêt de réfléchir au genre des noms, de les classer, d'en déduire des règles pour le choix des déterminants, alors que tout cela ne peut que lui paraître évident?

Il apparaît ainsi que la diversité linguistique doit être présente, même en ce qui concerne la langue de l'école, dès qu'on veut faire de la grammaire. Par exemple, il nous semble pertinent de conduire en classe des activités de repérage, impliquant également des opérations de segmentation, afin de régler quelques détails de segmentation (*cf.* note 6) et d'aider les élèves dont le français n'est pas la langue première à mieux identifier les diverses unités constitutives du GN. Mais, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, il peut s'avérer plus efficace de mener de telles activités dans d'autres langues que le français, surtout si l'on désire en même temps développer les aptitudes *générales* des élèves à repérer des unités langagières, aptitudes qui leur seront éminemment utiles à la fois pour mettre en place une posture grammaticale et dans l'apprentissage des L2.

### **3. Exercer la segmentation: une opération de base**

L'exemple ci-après est emprunté à une expérience antérieure du «Groupe L1/L2» (1995). Il s'agissait de la réalisation, avec des élèves âgés d'environ 10 ans, d'une activité sur le fonctionnement de l'accord dans différentes langues (*allemand, italien, espagnol, anglais, swahili* et, bien sûr, *français*). Avant d'examiner le fonctionnement de l'accord, les élèves devaient déchiffrer des corpus de phrases appartenant à ces langues, afin

d'en isoler les unités<sup>7</sup>. Voici, pour l'italien, comment ce corpus leur était présenté:

(1) Loscolaroestudioso	L'élève (garçon) est studieux
(2) Leziesonoamericane	Les tantes sont américaines
(3) Liziisonostudiosi	Les oncles sont studieux
(4) Lascolaraeamericana	L'élève (fille) est américaine
etc.	

Le taux de réussite à cette tâche, effectuée en groupes de 3 ou 4 élèves, est élevé; au premier abord, les élèves ne semblent donc pas rencontrer trop de difficultés, ce qui pourrait faire penser qu'ils maîtrisent, plus ou moins consciemment, certaines «méthodes» de segmentation. Toutefois, une analyse plus précise de la manière dont ils parviennent à leurs fins ainsi que de quelques difficultés ponctuelles qui surgissent ci et là montrent en fait qu'ils ne procèdent guère de manière systématique. Autrement dit, si on constate une certaine capacité à segmenter, celle-ci ne semble de loin pas assurée et contrôlée.

D'ailleurs, on ne parvient pas toujours à comprendre comment les élèves aboutissent au résultat. Ainsi, un groupe, qui ne semble pourtant pas avoir rencontré tellement de difficultés à segmenter les énoncés en espagnol, laisse apparaître un *la scasas negras* (au lieu de *las casas negras*) qui ne s'explique guère... Parfois, comme le suggère l'exemple ci-après, c'est plutôt le hasard qui semble faire office de critère de segmentation, quand bien même le lien entre formes masculine et féminine s'avère, lui, fortement intégré:

- él1 alors *negra* . c'est noir . . non *gra* c'est noir  
 él2 non *negra*!  
 él1 non parce qu'à la 4<sup>8</sup> on a mis *gro* pour noir  
 él2 non on a mis *negro*  
 él1 vous avez mis ça?  
 él2 ben ouais  
 él1 et oui! c'est comme ça au masculin c'est *gro* au féminin c'est *gra* [...]

Comme on peut s'y attendre lorsqu'on leur fait réaliser pour la première fois de telles activités, les élèves tentent fréquemment de s'appuyer sur le français. Certains comptent le nombre de mots:

7 Nous ne discuterons pas ici la qualité *didactique* de l'activité proposée et de sa mise en scène, car cette activité constituait une première tentative d'aborder la grammaire dans une telle perspective; depuis lors, notre conception s'est précisée (COROME 1998).

8 L'élève fait référence ici à l'énoncé 4 du corpus en espagnol qui lui était soumis.

- é11 si ils ont séparé en quatre alors ici ça doit aussi être séparé en quatre?  
 Obs eh ouais probablement ouais . c'est pas sûr sûr que dans toutes les langues on ait le même nombre de mots hein mais en général oui quand même [...]

Voire même le nombre de lettres:

- é11 bon qui c'est qui compte dans *l'élève garçon est studieux* combien y a de lettres?  
 é12 moi [...]

Les élèves repèrent parfois des ressemblances pertinentes:

- é11 Anouk tu mets *sono* ou *ono*?  
 é12 moi j'ai mis *sono* non *ono* je veux dire  
 é13 mais *sono* c'est mieux parce que sont [...]

Mais, comme nous l'avons vu, cela n'est pas systématique: certaines ressemblances flagrantes au niveau lexical – comme *negro*, *casa*, etc.– ne sont par exemple pas toujours perçues! Tout se passe comme si la «méthode comparative» mise en oeuvre en cas de forte similitude cessait d'être appliquée dès qu'une différence superficielle intervient:

- é11 ouais mais regarde là *los* ça c'est *los*  
 é12 ça commence tout par des «l»  
 é11 *colaro e*  
 é12 et puis *studioso*  
 é11 ah ouais *studioso* . là c'est studieux  
 é12 pis *lareoe*  
 é11 non *loscola* non *losco* c'est l'élève ou garçon [...]

Il est frappant ici de voir que les élèves repèrent *studieux* mais pas *élève* (*scolaro*), car ils ne font pas le rapprochement *élève* - (*écolier*) - (*scolaire*) - *scolaro*...

Que nous apprennent ces quelques exemples? La tâche de segmentation est effectivement réalisée par la majorité des élèves, mais cela ne prouve toutefois pas qu'ils appliquent des procédures d'observation et d'analyse systématiques ni qu'ils procèdent aux comparaisons de façon contrôlée. Autrement dit, ces élèves nous semblent rencontrer de réelles difficultés à appliquer une démarche *formelle* à des données langagières peu ou pas connues – pour lesquelles une telle démarche devient justement nécessaire; la signification des énoncés, l'intuition, voire d'autres critères, viennent en quelque sorte «parasiter» l'analyse formelle. Plus généralement, cela peut laisser supposer que nombre d'élèves ne maîtrisent pas vraiment les démarches d'analyse qu'ils sont pourtant souvent censés mettre en oeuvre en classe, dans l'enseignement du français en particulier!

Or, si une telle lacune n'est guère dommageable dans la langue de l'école, du moins pour les élèves qui la maîtrisent suffisamment et qui en fait *possèdent* la segmentation de la langue, elle devient plus regrettable lors de l'apprentissage d'autres langues. Par exemple, ainsi que l'ont montré divers

travaux sur l'intercompréhension entre langues voisines (Cf. Etudes de linguistique appliquée 104, 1996), la recherche d'indices facilitateurs, fondée en particulier sur des opérations de comparaison, est fondamentale dans l'accès aux langues proches. C'est cela qu'illustre l'exemple de *scolaro*: les difficultés des élèves à comparer et à percevoir des ressemblances, dès qu'elles ne sont pas immédiatement et superficiellement évidentes, les empêchent de repérer les unités lexicales en italien.

On peut par conséquent raisonnablement faire l'hypothèse qu'exercer – à petites doses, dans des contextes motivants, et bien sûr sans prétendre parvenir à une méthode distributionnelle rigoureuse! – des opérations telles que la segmentation et la comparaison contribue à développer chez les élèves des capacités immédiatement utiles dans l'approche des langues: repérage de ressemblances, mise en évidence de formes sous-jacentes, etc. Mais il s'avère aussi, et surtout, qu'il paraît plus efficace de travailler cette procédure dans des situations où l'intuition et le recours immédiat au sens ne permettent plus de contourner les obstacles – autrement dit de travailler avec d'autres langues que le français.

Les liens entre activités métalangagières et apprentissage sont complexes, peu connus encore et objets de positions parfois controversées (Coste 1985; Moore 1995). Toutefois, l'enseignement des langues en milieu scolaire fait largement appel à des activités de type *méta*, tout particulièrement en L1. Or, ces activités exigent de la part des élèves qu'ils prennent de la distance par rapport à leurs pratiques langagières quotidiennes, qu'ils soient capables de dissocier le sens et la forme, qu'ils constituent le langage en objet, qu'ils en fassent quelque chose d'observable, de manipulable, d'analysable. Les activités que nous avons expérimentées, et en premier lieu celles qui font intervenir des langues très différentes de L1 et L2<sup>9</sup>, nous semblent utilisables à ces fins, car elles sont moins soumises à des représentations préconçues et, par l'«étrangeté» qu'elles font soudain apparaître, elles forcent les élèves à activer des capacités – d'observation, de recherche d'indices... – qu'ils ont généralement tendance à mettre entre parenthèses lorsqu'ils sont confrontés à des langues qui leur sont plus (trop?) accessibles.

---

9 Dans cette activité de segmentation, il s'agissait du *swahili*.

#### 4. Des activités d'éveil aux langues centrées sur le genre pour différents degrés de l'école obligatoire

Les orientations discutées ici ont été développées d'abord en Grande-Bretagne, sous la dénomination «*language awareness*», par Hawkins (1985, 1987, 1992) et son équipe en particulier. Dans un pays où – contrairement à ce qui se passe dans la tradition francophone – la «*grammaire*» est pour ainsi dire absente de l'enseignement, il s'agissait, parmi d'autres objectifs (meilleure reconnaissance des langues de la migration, préparation de l'apprentissage de L2), de fournir aux élèves et aux enseignants des outils de réflexion sur la langue. Différents fascicules abordant les relations entre l'oral et l'écrit, le fonctionnement de la langue, son évolution, etc., ont alors été édités (*cf.* bibliographie). Depuis les années 90, des démarches comparables sont développées dans les pays francophones, à Grenoble, Paris, Neuchâtel<sup>10</sup> ou Genève<sup>11</sup>. Quelques expérimentations ont également été réalisées, ou sont en cours de réalisation, dans le but d'évaluer l'applicabilité de telles démarches (COROME 1998, de Pietro 1998) et les apprentissages qu'elles permettent d'effectuer en termes d'aptitudes et d'attitudes (Candelier 1998, de Goumoëns *et al.* 1999).

Sans entrer ici dans le détail ni des activités proposées ni des résultats obtenus, car ce n'est pas le lieu<sup>12</sup>, il paraît intéressant toutefois de présenter quelques exemples qui permettent d'illustrer concrètement et de mieux comprendre la manière dont certaines de ces activités abordent la «*grammaire*». Ces exemples traiteront tous, mais sous des angles différents, de la question du *genre grammatical* dont nous avons tenté, dans notre chapitre 2, de montrer la pertinence dans une approche de type «*éveil aux langues*».

---

10 A Neuchâtel, plus encore que les travaux de Hawkins *et al.*, ce sont les travaux de E. Roulet (1980) sur la pédagogie intégrée des langues maternelle et secondes qui ont constitué le point de départ.

11 Voir entre autres: Caporale (1989), Charmeux (1992), Chignier *et al.* (1990), Dabène (1985, 1992, 1995), Groupe L1/L2 (1995), Moore (1995), Nagy (1996), Perregaux (1993), Luc (1991).

12 Le lecteur pourra se référer au numéro 2/99 de la revue *Babylonia* pour une présentation de ces travaux, une illustration de quelques activités autour des «*emprunts linguistiques*» et quelques descriptions de la manière dont de telles activités sont conduites dans des classes. Des supports didactiques complets, portant sur des thèmes très divers, sont en cours d'édition en Suisse romande, sous l'égide de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), et au niveau européen dans le cadre d'un projet SOCRATES/LINGUA dirigé par M. Candelier (Université du Mans) et réunissant des équipes autrichienne, espagnole, française, italienne et suisse. Des exemplaires provisoires de ces supports sont disponibles auprès de l'auteur.

*Au primaire: des fruits et légumes en tous genres...*<sup>13</sup>

Le genre des noms n'est guère discuté à l'école primaire, si ce n'est, implicitement, lorsque les élèves doivent produire des déterminants et des adjectifs à l'intérieur du groupe nominal et, surtout, accorder ceux-ci avec le nom. Ce silence n'est pas sans fondement. A quoi bon en effet aborder une notion aussi abstraite, aussi complexe, et charger encore le programme, alors que – finalement – les élèves savent bien qu'on dit *la pleine lune* et non *le plein lune*, *une belle tomate* et non *un beau tomate*... Pourtant, comme nous l'avons déjà souligné, ne faudrait-il pas penser, d'une part, à tous les élèves des classes actuelles qui n'ont pas, ou pas seulement, le français comme langue maternelle<sup>14</sup>, qui certes ont acquis ou acquièrent rapidement les mots dont ils ont besoin en les utilisant avec le genre idoine mais qui, en revanche, n'ont guère d'outils (au sens où la grammaire fournit des «outils») à leur disposition pour comprendre les relations entre le français, langue de l'école et de la communauté où ils vivent désormais, et leur langue d'origine lorsque le genre de certains noms n'y est pas semblable, voire même lorsque l'ensemble du système générique fonctionne de manière différente (cf. langues à classes telles le *swahili*)? D'autre part à ce que vont vivre l'ensemble des élèves lorsque, confrontés à l'apprentissage de l'allemand, ils rencontreront des termes dont le genre diffère de celui de leur première langue – *der Mond*, par exemple – et auront dès lors des difficultés à les mémoriser, voire à les accepter, à les «comprendre», dans le double sens cognitif et affectif du terme?... (cf. texte en exergue).

L'exemple suivant, fragment d'un échange entre un observateur et un élève, met bien en évidence le malaise que peut ressentir un enfant «non préparé» lorsqu'il se trouve pour la première fois face à des données qui remettent en question l'apparente évidence – la naturalité – de ses catégorisations. Cet exemple est extrait d'une activité au cours de laquelle les élèves, après avoir repéré le rôle des déterminants dans le marquage du genre, sont chargés de placer des mots allemands dans un tableau à double entrée (selon les critères du genre et de la langue); on y voit comment, malgré un travail préalable sur les déterminants en allemand, la langue

13 L'activité présentée ici a été élaborée par C. de Goumoëns, dans le cadre du projet COROME. Voir à ce propos de Goumoëns 1997, texte auquel ce chapitre emprunte largement.

14 Soulignons une fois encore qu'il ne s'agit pas là d'une situation marginale: à Genève, leur nombre dépasse 40%!

maternelle vient interférer sur le classement. Antoine, en particulier, y exprime sa difficulté à accepter la différence observée:

- Antoine    là... *die Zitrone* c'est masculin  
 Obs.        pourquoi?  
 Antoine    ben . parce que c'est UN citron . . c'est masculin  
 Obs.        oui . . mais essaie de te souvenir de ce que l'on a dit  
 Antoine    ah oui *die* c'est soit pluriel soit . . . masculin? *das* c'est neutre . . . ah . oui .  
               *die* c'est féminin . . eh . . . ça fait bizarre de dire UNE citron

Ce n'est que lorsque l'aspect «naturel» du genre fait problème et est thématiqué («ça fait bizarre de dire UNE citron») qu'une véritable compréhension de ce qu'est le genre devient possible et qu'une ouverture à des fonctionnements langagiers différents peut se concrétiser. C'est pourquoi, dans nos activités, des situations de travail par groupes d'élèves sont proposées, afin de provoquer l'émergence de conflits sociocognitifs entre élèves, de *résistances*, et de favoriser la confrontation des points de vue, l'explicitation mutuelle, la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces et d'attitudes plus ouvertes.

L'activité *Fruits et légumes en tous genres* propose aux élèves des degrés primaires (2ème, 3ème ou 4ème années) un travail interlinguistique autour du genre et de sa manifestation la plus visible, le déterminant (qui figure d'ailleurs au programme de 2P et 3P, dans le cadre du groupe nominal simple DET + N). Il s'agit d'explorer ces notions à travers diverses langues romanes (italien, espagnol, portugais, français) et germaniques (allemand, anglais). Le but consiste à faire découvrir aux élèves certaines similarités de fonctionnement, entre langues romanes en particulier (systèmes à deux genres, ressemblances entre les articles, etc.), certaines différences (systèmes à trois genres en allemand), et à les aider à prendre conscience d'une certaine arbitrarité du genre grammatical.

L'activité débute par une mise en situation où les élèves découvrent un même mot dans 4 langues romanes (français: *la noix*, espagnol: *la nuez*, italien: *la noce*, portugais: *a noz*). Ils cherchent à identifier les langues, discutent de leurs constats et partagent leurs connaissances sur les langues présentées. Par groupes de 3 ou 4, ils reçoivent ensuite une série de cartes à classer en fonction du genre et de la langue. Pour cela ils peuvent se référer aux indices entrevus lors de la mise en situation, en étant particulièrement attentifs aux déterminants. En outre, pour identifier les langues présentes, ils peuvent fréquemment faire appel aux compétences de certains camarades qui les connaissent. Voici le tableau auquel ils aboutissent:

	MASCULIN		FEMININ	
français	le citron	le radis	la poire	la cerise
portugais	o limão	o rabanete	a pêra	a cereja
italien	il limone	il ravanello	la pera	la ciliegia
espagnol	el limón	el rábano	la pera	la cereza

L'enseignant présente ensuite aux élèves deux nouveaux mots (*la tomate* et *le chou*) qu'ils doivent à leur tour insérer dans le tableau. Mais ils sont alors confrontés à un problème particulièrement aigu, puisqu'ils doivent classer des mots dont le genre varie à travers les langues romanes...

	MASCULIN	FEMININ
français	le citron le radis <b>le chou</b>	la poire la cerise <b>la tomate</b>
portugais	o limão o rabanete <b>o tomate</b>	a pêra a cereja <b>a couve</b>
italien	il limone il ravanello <b>il cavolo</b> <b>il pomodoro</b>	la pera la ciliegia
espagnol	el limón el rábano <b>el tomate</b>	la pera la cereza <b>la col</b>

La démarche comparative amène ainsi les élèves à constater que le genre d'un nom ne fait pas partie intégrante de l'objet et que les rapports entre le monde extra-linguistique et la langue sont plus complexes qu'ils ne pouvaient l'imaginer sur la base de leur seule langue maternelle. En d'autres termes, ils découvrent l'arbitrarité du signe. En outre, tout le travail réflexif mené au cours de cette activité est aussi une occasion de renforcer la capacité de l'élève, travaillée par ailleurs, à identifier le genre d'un nom et à reconnaître le déterminant dans le groupe nominal.

L'exemple suivant illustre ce qui peut se passer alors dans une classe: les résistances de certains élèves (Yves), la perception et l'acceptation de l'arbitrarité du signe chez d'autres (Thomas, Stéphane) et leur capacité à argumenter en se basant sur des indices interlinguistiques formels (Théo):

Thomas vient placer la carte *o tomato* dans la ligne du portugais et dans la colonne masculin.

Ens. alors *la tomate* en portugais c'est pas féminin?

Tho. non

Yv. on dit pas *le tomate* et *la chou!*

Tho. oui mais le portugais c'est pas le français . . c'est pas les mêmes mots

Ens. cela vous paraît juste?

Théo oui parce que le *o* c'est comme *le* et le *a* c'est comme *la*

Stéph. parce que en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin . par exemple on dit *le sel* et en allemand on dit *la sel*

Tho. moi je me suis dit que si je trouvais un *o* je mettais avec les autres *o*

Yv. oui mais c'est pas possible . on peut pas dire *le tomate* [...]

Cet exemple met en évidence, en outre, le rôle moteur de l'interaction, des négociations entre élèves, dans la construction du savoir. Il illustre comment, en situation-problème, peuvent apparaître de véritables confrontations entre élèves, voire chez un même élève, selon une dynamique caractéristique du conflit sociocognitif, reconnu comme étant particulièrement bénéfique pour le développement de l'élève (Gilly 1995). On peut dès lors supposer, pour la grammaire, qu'une telle démarche, par les interactions qu'elle suscite, amorcera peu à peu, chez des élèves tels que Yves, le développement de la notion de l'arbitrarité du genre et une ouverture plus grande à la diversité linguistique. L'exemple suivant, recueilli dans la même classe, un peu plus tard dans l'activité, semble pour le moins soutenir cette hypothèse!

Joachim et puis aussi que par exemple que *radis* peut-être c'est féminin en portugais et puis que c'est pas tout le temps euh.. dans le même . dans le même côté... (fait référence aux colonnes du tableau) . *la tomate* par exemple en français c'est féminin et en portugais c'est

autre élève masculin!

Joachim c'est masculin

XX mais en espagnol elle est aussi au masculin

E. oui c'est aussi masculin . et puis où encore?

XX en italien

E. en tout cas merci pour vos remarques . en tout cas moi je vois que Joachim il a beaucoup écouté et j'espère que vous retiendrez tout ça un peu dans vos têtes . on écoute encore W. [...]

### *Au secondaire: découvrir une autre manière de classer les noms*

Pour des élèves plus âgés (environ 14 ans), qui étudient déjà d'autres langues depuis quelques années, il est stimulant de soumettre aux élèves un problème plus complexe et qui permette de recadrer la question du genre dans une perspective plus large. Dans le projet COROME, nous proposons par exemple d'explorer le système de classification des noms en *swahili*.

Le fonctionnement du *swahili*, langue de type bantoue, présente en effet d'importantes différences avec le français et les autres langues étudiées à l'école en ce qui concerne le classement des noms: ceux-ci ne sont pas répartis en deux ou trois *genres* comme en français ou en anglais (féminin, masculin, neutre) mais en *classes* (six ou plus) marquées par un système de préfixes placés à l'avant du nom. Ainsi, *mzee* (plur. *wazee*) signifie «le vieil homme» et appartient à une classe regroupant les «êtres humains», alors que *uzee* signifie «la vieillesse» et appartient à une classe de «noms abstraits»; les (sortes d') arbres, mais aussi les parties du corps sont réunis dans une même classe marquée par les préfixes *m-* (sg.) et *mi-* (pl.): *mti*, «l'arbre», *mtende*, «dattier», *mkono*, «bras», etc. (Lyons 1970).

Pour découvrir cette autre façon d'organiser le monde, les élèves sont invités à classer une série de mots (accompagnés de leur traduction) et à poser des hypothèses sur les critères de classement auxquels ils recourent; dans un deuxième temps, ils tentent de formuler des règles de fonctionnement de la langue *swahili* en ce qui concerne ce système de classes nominales.

Le détour par une langue telle que le swahili nous paraît ici intéressant pour diverses raisons:

- il ouvre les connaissances des élèves sur des langues autres, élargissant ainsi les aspects culturels de l'enseignement;
- il confronte les élèves à un fonctionnement grammatical fortement différent de ceux auxquels ils sont habitués, les forçant ainsi à reconsidérer leurs représentations grammaticales acquises;
- grâce à l'étrangeté initiale du système de classement offert par cette langue, il oblige les élèves à observer les données avec attention et à se centrer sur les indices formels qui permettent d'en comprendre le fonctionnement; autrement dit, ils sont amenés à examiner le langage en dépassant les interprétations sémantiques immédiates et à le constituer en objet.

### *D'autres pistes de réflexion*

La catégorie du genre, très fréquemment présente – mais sous des formes parfois différentes – dans les langues, suggère d'autres réflexions stimulantes et enrichissantes sur le langage, d'autant plus lorsqu'elle abordée dans une perspective interlinguistique. Il est ainsi possible d'aborder encore la question des liens entre monde linguistique et monde extralinguistique – autrement dit la question de l'arbitrarité du signe – sous un autre angle, en confrontant les élèves aux connotations – culturelles –

que véhicule le genre de certains noms. Deux textes de poètes allemands, Rilke et Heine, permettent de faire apparaître «le problème»:

«Ich denke immer im Sinne von «le soleil» et «la lune», das Umgekehrte in unserer Sprache ist mir konträr, so dass ich immer machen möchte «der grosse Sonn» und «die Mönchin». [...] so geht es einem oft, dass man mit dem äusserlichen Benehmen der Sprache uneins ist und ihr Innerstes meint.»

R. M. Rilke (in einem Brief an Nanny Wunderly-Volkart, 4.12.1920)

*Sonnenuntergang*

[...] Einst am Himmel glänzten,  
Ehlich vereint,  
Luna, die Göttin, und Sol, der Gott,  
Und es wimmelten um sie her die Sterne,  
Die kleinen, unschuldigen Kinder.  
Doch böse Zungen zischelten Zwiespalt,  
Und es trennte sich feindlich  
Das hohe, leuchtende Ehepaar. [...]

H. Heine: *Sämtliche Gedichte* (Frankfurt a. Main/Leipzig, Insel, 1997)

Des procédés semblables sont exploités dans d'autres langues (en espagnol, *el mar* (m) alterne avec *la mar* (f), employé dans des contextes poétiques) et peuvent faire l'objet d'une activité si les élèves semblent suffisamment compétents dans les langues concernées et intéressés à ces questions.

De même, avec des élèves plus âgés, il devient intéressant de travailler autour des connotations sociales de la langue – et/ou de la grammaire –, par exemple en exploitant les nombreux débats qui portent aujourd'hui sur la formulation non sexiste des textes et qui, souvent de manière implicite, mettent directement en jeu la nature même de ce qu'est le marquage générique: le signe d'une domination sociale? la simple expression linguistique d'un phénomène général d'économie linguistique?...

«Si bien que nous ne devrions pas être choqués si l'on nous dit: Cette femme «est professeur» ou «est médecin». C'est l'équivalent de: Cette femme exerce la médecine ou le professorat. A ce moment, vouloir, contre l'usage général, marquer du féminin celle qui pratique cette profession, paraît mesquin: c'est faire intervenir le sexe dans des domaines où c'est le cerveau qui joue le rôle essentiel.»

«Le sexisme est encore dans la grammaire et l'orthographe qui veulent qu'on écrive «les trois femmes et le chien sont partis». L'association française «Pour une éducation non sexiste» recommande d'accorder majoritairement: «les trois femmes et le chien sont parties». Pour ma part, j'ai pris le parti de toujours féminiser: «les trois femmes et les quatre hommes sont parti-e-s». Je sais que cela peut paraître agaçant, barbare, mais il me semble qu'ainsi on souligne la participation des deux sexes. Le trait d'union me paraît de

loin préférable aux parenthèses, d'une part pour l'ordinateur, d'autre part pour le symbolisme... On n'a que trop mis la femme entre parenthèses.»

«[I]l faut observer cette curiosité: ce n'est que lorsqu'il faut désigner des fonctions de prestige que la langue semble résister au féminin. Alors que l'ouvrière, la guichetière et la téléphoniste ont sans difficulté trouvé le chemin de notre oreille, les ambassadrices, les juges et les ministres-présidentes semblent lui offrir certaines résistances...»

«Les avis si divers qui viennent d'être reproduits s'accordent pour identifier le genre et le sexe: le masculin, c'est le mâle, et dès lors une femme doit être désignée par un nom féminin. Je l'ai déjà dit, cette vue est fausse.»

A travers la discussion de quelques prises de positions exprimées dans ces débats, l'examen des pratiques effectivement en usage dans leur propre environnement (offres d'emploi, textes légaux, etc.) et, dans une perspective interlinguistique, la découverte des «solutions» proposées dans diverses langues<sup>15</sup>, les élèves approfondissent leur compréhension de la notion de genre, ils se forment des avis critiques et argumentés à propos de leur langue et participent à la vie sociale du langage: n'est-ce pas ainsi qu'ils pourraient devenir ces fameux usagers – auxquels, depuis Vaugelas, en appellent si souvent les grammairiens – à même de *faire l'usage* en meilleure connaissance de cause?...

## 5. Vers un curriculum: le projet «Eveil au langage / Ouverture aux langues à l'école (EOLE)»

Ces quelques exemples, qui tous concernent l'un ou l'autre aspect de la notion de genre grammatical, montrent qu'un grand nombre d'activités *interlinguistiques* pourraient être conduites dans les classes afin de développer les connaissances grammaticales des élèves et, plus généralement, leurs capacités d'analyse et de réflexion linguistiques. De telles activités, organisées en curriculum, pourraient sous-tendre selon nous la construction progressive des connaissances relatives aux principales notions grammaticales<sup>16</sup>.

Il va de soi, cependant, que la perspective proposée ici dépasse largement une notion grammaticale quelle qu'elle soit, et aussi riche soit-elle. Nos

---

15 En voici quelques exemples: *Was soll frau tun, um akzeptiert zu werden? – Die Schweizer Bevölkerung hat entschieden. – Der Kaufmann und die Kauffrau haben ihr Geschäft verlassen. – Someone has lost their hat.* etc. Voir à ce propos la revue *CREOLE 2* (2000), éditée par le *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école*, dans laquelle nous présentons plus largement une activité autour de ces questions. Voir aussi *Français et Société 10* (1999).

16 Cf. annexe qui présente un exemple d'une telle progression à propos de la notion de genre.

exemples s'inscrivent dans un projet plus vaste, EOLE, consistant en l'élaboration et l'édition de supports didactiques qui accompagneront l'enseignement des langues durant l'ensemble de la scolarité obligatoire (COROME 1998). Les activités prévues portent sur le fonctionnement des langues – la grammaire au sens habituel: *genre, accord, place des mots*, etc. – mais également sur les cinq autres «domaines» proposés par Hawkins *et al.* (1987): la diversité et l'évolution des langues (l'histoire des langues, les emprunts linguistiques...); la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain); l'utilisation du langage (facteurs sociaux, variations géographiques, sociales et individuelles); la différence entre langage parlé et langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture et leur histoire); l'apprentissage des langues.

Construites selon une démarche didactique socioconstructiviste, ces activités comportent systématiquement une *mise en situation* dans laquelle on s'efforce de faire apparaître les enjeux de la question traitée et de faire ressortir les représentations des élèves; puis une *situation-problème* dans laquelle les élèves sont confrontés, généralement en groupes, à un aspect de la langue qui, d'une manière ou d'une autre, fait problème, résiste, déstabilise, interroge; enfin, la classe procède ensuite à une *synthèse* qui permet de mettre en commun les réponses apportées par les élèves et de stabiliser, d'institutionnaliser, leurs connaissances. Ces activités concernent le français, en tant que langue de l'enseignement et de la communauté, l'allemand puis l'anglais en tant que langues enseignées, mais aussi toutes les autres langues présentes dans la classe, en particulier celles parlées par les enfants issus de la migration, et enfin, lorsqu'elles présentent des propriétés intéressantes pour le propos, d'autres langues encore (*cf. swahili*).

Les langues des élèves, souvent minorisées lorsqu'elles ne correspondent pas à celle(s) de l'école, trouvent ainsi une place de choix au coeur même des processus de réflexion qu'ils mettent en oeuvre dans leurs activités grammaticales<sup>17</sup>. Ce qui, en fait, est en jeu ici, c'est que, progressivement, la manière même d'envisager les faits de langue évolue et intègre (potentiellement) l'ensemble des langues. Une telle évolution, située d'abord sur le plan cognitif, correspond pour les langues habituellement minorisées à une véritable reconnaissance puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs. Des activités EOLE, conduites régulièrement, devraient ainsi

---

17 Cette remarque vaut d'ailleurs également pour le français parlé à la maison par les élèves francophones!

permettre d'améliorer la *légitimation* et l'*accueil* des langues de tous les élèves, en favorisant, chez les élèves qui parlent des langues minorisées, une meilleure estime d'eux-mêmes et, chez tous les autres, une attitude moins empreinte de préjugés et de stéréotypes envers les langues qu'ils ne connaissent pas (encore) (de Goumoëns *et al.*, 1999).

Mais, en même temps, comme nous l'avons vu, c'est aussi par la prise en compte de ces diverses langues présentes ou non dans la classe que de telles activités permettent la *structuration* des connaissances linguistiques des élèves – qu'ils soient monolingues ou bilingues – et le développement de leurs capacités métalinguistiques. Autrement dit, la perspective interlinguistique fonde la construction des savoirs, grâce à un travail de mise en perspective de la langue de l'école, de comparaison, de repérage (visuel et auditif), etc.

Le chemin est encore long jusqu'à ce qu'on applique à l'école, à grande échelle et «naturellement», des démarches d'éveil au langage et d'ouverture aux langues qui permettent aux élèves de se forger des attitudes plus ouvertes à la diversité et à l'altérité, de développer des savoir-faire utiles tant pour la langue locale que pour l'apprentissage des langues étrangères et, enfin, de construire une culture langagière moins restrictive que celle qu'on leur offre aujourd'hui sous le nom de grammaire... Car c'est bien de cela qu'il s'agit finalement, de ce que pourrait, et devrait, être la part de l'enseignement des langues qui n'est pas directement orientée vers la production: une sorte de *grammaire générale et plurilinguistique*, fondée d'abord sur la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, curieux, ouvert à la diversité, mais qui ne renonce pourtant pas à la méthode, à la rigueur, aux connaissances. Comme nous l'avons souligné dans la note 4, cette approche ne prétend en aucune façon remplacer l'ensemble de ce qui se fait actuellement à l'école dans le domaine grammatical (en particulier les aspects de la grammaire qui sont directement orientés vers la production, que ce soit au niveau de l'orthographe<sup>18</sup> ou du texte); mais elle suggère un recadrage, une réorganisation du domaine grammatical, désormais conçu comme un accompagnement aux divers enseignements de langues auxquels elle apporterait une cohérence qui leur fait si largement défaut actuellement (Roulet 1980). C'est ainsi que la grammaire pourra devenir un outil au service de l'expression, certes, mais aussi de l'*accueil*, de la *structuration*

---

18 On signalera en outre que des réflexions de type «éveil aux langues» peuvent également s'avérer pertinentes et utiles pour des domaines apparemment moins stimulants, tels l'orthographe: cf. à ce propos Chignier *et al.* 1990 et Matthey 1998.

et de la *légitimation* des langues – de toutes les langues – présentes dans l’environnement scolaire; c’est ainsi que la grammaire contribuera à la construction de la classe comme *espace plurilingue* (Perregaux 1995). Plusieurs étapes jalonnent le parcours qui devrait conduire à ces objectifs, parcours jamais achevé, sans cesse menacé par de nouvelles résistances, imprévues, mais qui nous semble constituer une priorité pour l’école pluriculturelle d’aujourd’hui.

### Bibliographie

- Babylonia 2* (1999). S’ouvrir aux langues. Numéro thématique édité sous la responsabilité de J.-F. de Pietro.
- Bronckart, J.-P. (1988). *Groupe Bally: premier rapport de synthèse*. Neuchâtel: IRDP (Recherches 88.114).
- Candelier, M. (1998). L’éveil aux langues à l’école primaire, le programme européen «EVLANG». In J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. (pp. 299-308). Grenoble: CDL-Lidilem.
- Caporale, D. (1989). L’éveil aux langages: une voie nouvelle pour l’apprentissage précoce des langues. *Lidil*, 2, 128-141.
- Charmeux, E. (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d’autres langues. *Repères*, 6, 155-172.
- Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P., & Mourey, J. (1990). *Les systèmes d’écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon: CRDP.
- COROME (1998). «*Eveil au langage / Ouverture aux langues*». *Avant-projet du groupe d’étude*. Neuchâtel: COROME (document ronéotypé).
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d’une langue étrangère. *DRLAV*, 32, 63-92.
- CREOLE 2* (2000). Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l’éveil au langage et l’ouverture aux langues à l’école. Genève.
- Dabène L. (1985). L’éveil au langage: compte rendu d’une expérience en cours. In Chr. Luc, (éd.), *Les langues vivantes à l’école élémentaire*. (pp. 105-108). Paris: INRP.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l’enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-22.
- Dabène, L. (1995). L’éveil au langage. Itinéraire et problématique. In D. Moore (éd.), *Notions en Questions*, No 1, 135-143.
- De Pietro, J.-F. (1985). Quand l’enfant parle du langage: étude sur ses représentations de la variation lectale. *Tranel*, 8, 41-68.
- De Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l’Allemagne et apprentissage de l’allemand. *Education et Recherches*, 1, 89-110.
- De Pietro, J.-F. (1998). Demain, enseigner l’éveil aux langues à l’école? In J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. (pp. 323-334). Grenoble: CDL-Lidilem.
- Etudes de linguistique appliquée 104* (1996). *Comprendre les langues voisines*. Numéro thématique dirigé par L. Dabène & C. Degache.

- Français et Société* 10 (1999). *La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, au Québec, en Suisse romande, en France et en Communauté française de Belgique*. Service de la langue française de la Communauté française de Belgique / Duculot.
- Groupe L1/L2 (1995). *L'éveil au langage: une perspective d'enseignement plurilingue*. La Chaux-de-Fonds, Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructivistes du développement. In D. Gaonac'h, & C. Golder (éds), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. (pp. 130-167). Paris: Hachette.
- de Goumoëns, C. (1997). Une activité d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sur les déterminants. In: *Expériences d'éveil aux langues et au langage* (Actes du colloque du 24 mai 1997). Paris, Faculté des sciences humaines et sociales de la Sorbonne.
- de Goumoëns, C., de Pietro, J.-F., & Jeannot, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin VALS/ASLA*, 69/2, 7-30.
- Hawkins, E. (1985). Awareness of Language, réflexion sur les langues. *Les Langues Modernes*, 6, 9-23.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme «matière-pont» dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.
- Luc, Chr., avec la collaboration de Danielle Bailly (1991). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école*. (2 vol.). Paris: INRP.
- Lyons, J. (1970). *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*. Paris: Larousse (traduit de l'anglais 1968).
- Matthey, M. (1998). Eveil au langage et politique linguistique: l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande. In J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. (pp. 335-340). Grenoble: CDL-Lidilem.
- Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2, 26-31.
- Moore, D. (éd.) (1995). *L'éveil au langage*. Revue *Notions en questions*. Rencontres en didactiques des langues. Paris: Didier, No 1.
- Nagy, Chr. (1996). *L'«éveil au langage»: contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire [Thèse de Doctorat]*. Grenoble: Université Stendhal.
- Perregaux, Chr. (1993). «Awareness of Language». Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues. *La Lettre de la DFLM*, 13, 7-10.
- Perregaux, Chr. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-139.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier/CREDIF.

### **Quelques matériaux d'enseignement produits en Grande-Bretagne**

*Awareness of Language*, Série de livrets pédagogiques (Collection dirigée par E. Hawkins)  
Cambridge University Press

- Hawkins, Eric (1983). Spoken and Written Language
- Astley, Helen (1983). Get the Message!
- Jones, Barry (1984). How Language works
- Astley, Helen & Hawkins, Eric (1984). Using Language

- Pomphrey, Cathy (1985). *Language Varieties and Change*
- Dunlea, Anna (1985). *How do we Learn Languages?*
- Mc Gurn, Jim (1991). *Comparing Languages: English and its european Relatives*
- Morwood, James & Warman, Mark (1991). *Our Greek and Latin roots*

*Annexe: Tableau synoptique d'activités portant sur le genre et couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire*

	ANCRAGE	ACTIVITES	PROLONGEMENTS
EE-1P	////////////////////////////////////	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la différence entre le féminin et le masculin</li> </ul>	////////////////////////////////////
2P	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ identifier le genre d'un nom</li> <li>■ identifier le groupe nominal et ses constituants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le genre et le déterminant défini en français et à travers les langues</li> </ul>	////////////////////////////////////
3P-4P	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ reconnaître les marques d'accord du nom en genre</li> <li>■ accorder le nom et l'adjectif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'absence de déterminants dans d'autres langues</li> <li>• Identification de la langue dans de petits corpus de texte</li> <li>• L'accord de l'adjectif</li> </ul>	////////////////////////////////////
5P-6P	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ accorder le nom et l'adjectif</li> <li>■ connaître les homophones lexicaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La marque du genre dans les substantifs de langues romanes</li> <li>• Le rôle du déterminant dans la distinction des homophones</li> </ul>	////////////////////////////////////
7S-8S-9S	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ difficultés avec le genre des noms, en allemand et/ou en latin</li> <li>■ réflexion «grammaticale»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le genre naturel et le genre grammatical</li> <li>• La féminisation des termes (L'interprétation sociale du genre)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Le système des possessifs en français, en allemand et en anglais</li> <li>– Le fonctionnement de l'accord dans différentes langues</li> <li>– La formation des noms</li> <li>– Genre et symbolique</li> </ul>