



HAL
open science

Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école : illusions linguistiques et réalité de la norme

Melih Cetinsoy, Daniel Faïta, Jean-Philippe Watbled

► To cite this version:

Melih Cetinsoy, Daniel Faïta, Jean-Philippe Watbled. Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école : illusions linguistiques et réalité de la norme. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1983, 61 (1), pp.57-68. 10.3406/reper.1983.1748 . hal-03160365

HAL Id: hal-03160365

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03160365v1>

Submitted on 5 Mar 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école : illusions linguistiques et réalité de la norme

Melih Cetinsoy, Daniel Faïta, Jean-Philippe Watbled

Citer ce document / Cite this document :

Cetinsoy Melih, Faïta Daniel, Watbled Jean-Philippe. Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école : illusions linguistiques et réalité de la norme. In: Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°61, 1983. Ils sont différents ! pp. 57-68;

doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1983.1748>

https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1983_num_61_1_1748

Fichier pdf généré le 04/05/2018

ENFANTS DE MIGRANTS

Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école : illusions linguistiques et réalité de la norme

Melih CETINSOY
Daniel FAITA
Jean-Philippe WATBLED
Université d'Aix-en-Provence

- "...le français est dur... La grammaire, des fois on comprend pas.*
- *Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas ?*
 - *On fait rien. On a zéro.*
 - *Tu ne peux pas demander alors ?*
 - *On peut demander mais moi j'ai honte.*
 - *Par exemple, lorsque tu fais une dictée en classe, est-ce que tu comprends toute la dictée ?*
 - *Non, il y a des mots que je comprends pas, et il y en a que je comprends.*
 - *Et, est-ce qu'il y a des phrases que tu ne comprends pas ?*
 - *Des phrases aussi.*
 - *Si tu ne comprends pas, est-ce que tu peux écrire juste ?*
 - *Non, Parce qu'on sait pas comment..., si on comprend pas on sait pas comment il s'écrit".*

(Dialogue avec Mustafa, CM 2, mars 1982)

Nous avons saisi l'opportunité d'une expérience d'enseignement de la langue et culture d'origine (1) dans une école à fort pourcentage d'enfants de migrants de la région marseillaise, pour tenter une approche de l'épineux problème des échecs scolaires. Nos recherches ont comme cadre d'observations un CM2 composé à moitié d'enfants de migrants et ayant fait l'objet d'une expérience de soutien au cours de l'année 1981-82.

L'action pédagogique engagée présente ici une particularité : en plus de l'institutrice de la classe qui assure son enseignement habituel, un instituteur bilingue turc/français intervient à raison de six heures par semaine dans le cadre d'un soutien visant essentiellement - mais, non exclusivement - les enfants turcs de la classe, ces derniers étant tous turcophones.

(1) Projet-pilote d'enseignement de la langue et culture d'origine aux enfants de migrants commandité par la Commission des Communautés Européennes qui s'est déroulé dans l'établissement de 1979 à 1982. C'est cette expérience qui explique la présence pour le moins exceptionnelle du maître bilingue.

Le but de l'opération est de savoir si l'action de soutien intensif du deuxième enseignant, en particulier auprès des élèves d'origine turque par le recours à leur langue maternelle, fait apparaître ou non des conditions favorables dans le processus d'apprentissage du français, l'objectif visé étant bien entendu le rattrapage scolaire.

Est associée à l'action pédagogique, une recherche portant sur le groupe-classe et sur un groupe-témoin constitué d'élèves de 6ème. Cette recherche, dont les orientations seront exposées ultérieurement, est précédée ici par une brève analyse du contexte pédagogique dans lequel elle intervient.

L'enseignement du français s'effectue par cycles thématiques d'une semaine à quinze jours. Au cours d'une séance introductive de discussions, un thème est sélectionné parmi d'autres proposés par les élèves. Ceux-ci, individuellement ou par équipe, élaborent des textes dont le meilleur, démocratiquement adopté, constituera la prose de référence dans l'apprentissage du français. Les activités d'éveil pourraient y trouver un domaine d'extension si le thème choisi le permettait.

C'est donc autour d'une unité thématique que se concrétisent des activités de langage rigoureusement délimitées dans le temps. Ainsi des séances successives de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison font-elles l'objet d'évaluations, grâce aux exercices dirigés et quasi-systématiquement préparés par l'enseignante. La dictée et l'expression écrite se situent en fin de parcours et sanctionnent de façon globale les connaissances acquises.

La démarche pédagogique adoptée par l'enseignante, s'inspirant des motivations quotidiennes des élèves dans le choix des thèmes et prenant comme point de départ leurs productions écrites, fait apparaître son souci de coller au plus près du niveau de connaissances des apprenants. Il est à noter par ailleurs que dans toutes les activités de la classe, la totalité des élèves est sollicitée. En particulier au cours des séances d'expression orale, il est fréquemment fait allusion à la spécificité culturelle des enfants d'origine étrangère de façon à les motiver davantage à participer aux débats. Le comportement résolument ouvert de l'enseignante est de nature à atténuer, du moins partiellement d'éventuels blocages d'ordre culturel et/ou affectif chez les enfants étrangers.

L'enseignement du français reste toutefois fortement soumis aux contraintes du programme en vigueur. Fondé sur une progression linéaire des connaissances, cet enseignement s'effectue à travers un compartimentage rigoureux des activités du langage, suivant un calendrier trimestriel préétabli, l'objectif étant de "boucler dans le courant de l'année le programme institutionnellement exigible en cours moyen 2".

Cette attitude de fermeté prend sa source dans le contexte jugé "particulier" qui règne au sein de l'établissement. Elle reflète le sentiment d'inquiétude des enseignants devant le nombre et la proportion croissants d'enfants d'origine étrangère auxquels on attribue la responsabilité d'une baisse générale du niveau. Ce sentiment est d'ailleurs partagé par la majorité des parents d'élèves français qui ont tendance à retirer leurs enfants,

pour les inscrire dans des écoles à population plus homogène. Les efforts pour maintenir le niveau débouchent sur une attitude d'intransigeance en ce qui concerne les programmes scolaires et écartent ainsi toute tentative d'innovation pédagogique. L'institutrice du CM 2, tout en déplorant la rigidité normative dans ses pratiques pédagogiques, en souligne la nécessité dans la préparation de ses élèves à l'enseignement secondaire. Aussi, est-elle amenée à supposer que les élèves qui débarquent en CM 2 ont un niveau de connaissance suffisant pour pouvoir suivre le programme officiel.

Ce n'est donc pas sur le plan des performances scolaires que se créent les illusions : quelques jours, voire même quelques heures de fonctionnement en classe suffisent en effet à établir un bilan et à situer chacun des élèves en fonction d'un barème institutionnellement adopté. Le domaine de l'illusion est tout autre : il apparaît dès lors que s'engage un processus d'analyse des phénomènes langagiers excluant tout regard critique sur la problématique de la norme scolaire. Or, si l'on élude une telle problématique on est tout naturellement amené à penser la lutte contre l'échec scolaire des enfants de migrants en terme de déficit à résorber. Nous sommes en droit de penser que cette théorie - souvent implicite - du déficit mérite d'être mise en question ; l'étude de la scolarité des enfants de migrants constitue de ce point de vue un terrain privilégié : le problème de l'échec scolaire s'y pose en effet avec une acuité particulière.

Il est de tradition que l'on s'attache à dépister les facteurs du déficit en question, qui occupent une place réservée de longue date ; au premier rang de ces facteurs on trouve l'inertie opposée par les habitudes que contracte l'enfant dans la pratique de sa langue d'origine. Certes, la pratique alternée, voire concurrente, de deux langues par le même individu, est la source phénomènes spécifiques, surtout si l'individu en question se trouve être un apprenant de l'une et l'autre, mais on tient désormais pour moins sûr que le contact entre les deux systèmes, et son cortège supposé de transferts ou d'interférences, joue le rôle le plus déterminant dans ce processus (2).

Ces différentes questions méritaient d'être examinées. C'est ce que nous nous sommes proposé de faire en prenant comme échantillon un groupe d'enfants turcs à l'intérieur du groupe-classe et en comparant cet échantillon à une classe-témoin de 6ème non homogène. Avant d'aborder notre recherche, il est nécessaire d'exposer quelques paramètres pertinents sur la situation scolaire de ces enfants, sur leur milieu socio-culturel et notamment le contexte linguistique de la communauté et du quartier où ils évoluent.

1/ Ces enfants sont arrivés en France à l'âge de 6 ans sans aucune connaissance préalable du français.

(2) DEULOFEU (H.J.), - **Y a-t-il un dialecte propre aux enfants de migrants?**
Champs Educatifs, 1, 1980.

2/ Ils ont donc affronté conjointement deux processus :

- l'acquisition de la langue seconde en milieu naturel,
- l'apprentissage de cette langue en milieu scolaire, se trouvant apparemment à l'origine de deux ans de retard pour chacun. Ils ont également suivi des cours de langue turque à l'école depuis 4 ans.

3/ Ils sont issus de milieux familiaux de type traditionnel rural où le turc, la langue maternelle et nationale, est le moyen unique de communication entre adultes, les parlers locaux dus à la diversité des origines géographiques n'étant pas de nature à bloquer les échanges.

4/ La compétence linguistique des parents, acquise en dehors de tout cursus d'enseignement, est rudimentaire en français parlé quasiment nulle en français écrit. Cette situation n'est pas pour favoriser un soutien culturel dont les enfants seraient légitimement demandeurs en milieu familial.

Ajoutons ici que le choix de notre échantillon a été largement conditionné par la spécificité du soutien en langue maternelle, que nous analyserons en premier lieu, et qui nous rendait possible d'observer et de décrire les performances linguistiques dans les différents (sous-) systèmes et les interférences susceptibles de s'y produire.

Le support de notre article est constitué de deux corpus :

- 1/ les productions écrites de l'ensemble du groupe-classe ainsi que celles du groupe-témoin, soumises à une analyse longitudinale,
- 2/ l'expression orale composée de deux types d'enregistrement : contraint (récits) et semi-libre (discussions).

ANALYSE DU DEROULEMENT DU SOUTIEN

Nous allons examiner à titre d'illustration un type d'intervention caractéristique; l'enfant se trouve confronté à une difficulté orthographique classique : il comprend mal la différence entre SES et CES; il est important de noter qu'avant l'intervention du maître, la difficulté est autant d'ordre grammatical pour l'enfant dans la mesure où il capte mal le métalangage auquel on le confronte habituellement (possessif, démonstratif). La première étape consiste évidemment à identifier la difficulté. Ensuite, le maître amène l'élève à un détour par sa langue maternelle soit au moyen d'une traduction, soit par un appel direct à sa grammaire mentale, à sa compétence communicative : cette approche résolument concrète (et non grammaticale au sens strictement scolaire) permet rapidement à l'enfant de prendre conscience de l'homonymie ; on opère ensuite un retour au français, avec une mise en situation où les deux homonymes sont confrontés et leurs

graphies respectives ré-examinées. Enfin, c'est seulement en fin de parcours qu'on a recours à la grammaire de référence : le métalangage, dont le rôle se borne à résumer des situations de communication, a ainsi de meilleures chances de remplir son rôle d'auxiliaire. Ce métalangage est finalement utilisable avec profit pour des remarques concernant la langue maternelle.

LA PROGRESSION DE L'ENFANT

Afin de déterminer dans quelle mesure cette approche peut être fructueuse, il faut cependant examiner ce qu'on entend par progrès et rappeler que l'on travaille dans un cadre institutionnel. Traditionnellement, on entend - en matière de langage - par progression une meilleure maîtrise de la langue : le mot maîtrise est évidemment lourd de présupposés idéologiques avoués ou non. Cette maîtrise est évaluée conjointement sur plusieurs plans :

- l'acquisition de la langue parlée,
- l'apprentissage (plus laborieux) de la langue écrite,
- l'assimilation du métalangage, de la terminologie, et la capacité de réflexion sur la langue.

La distorsion qui s'opère entre ces différents plans rend la notion de progression contradictoire : en effet, la grammaire scolaire pèse encore de tout son poids, de toute sa tradition séculaire et entre souvent en conflit avec les théories (psycho-) linguistiques. La réalité linguistique de l'enfant migrant lui est totalement étrangère, ainsi que les interrelations entre les systèmes linguistiques de la langue maternelle et du français. Un enseignement fortement grammaticalisé risque également d'entrer en conflit avec les réalités situationnelles : la terminologie, dans ces conditions, est plus souvent un objectif qu'un auxiliaire et, paradoxalement, constitue une barrière supplémentaire et un instrument de sélection (que l'on considère aussi l'isolement fréquent des heures de grammaire, l'hiatus école/famille, l'hiatus entre la grammaire et les autres activités etc...). L'objectif cesse vite d'être l'étude d'un fonctionnement pour devenir un art de l'étiquetage, de la nomenclature ; il faut noter que cet art n'a que peu d'incidence positive sur la production écrite car un tel enseignement ne peut agir que sur la connaissance explicite de la langue (activité réflexive, grammaire de référence) et non sur l'intériorisation par l'enfant du système linguistique.

On aboutit alors à un fossé entre l'usage linguistique dans la famille, la communauté (grammaire mentale liée à des données sociologiques précises) et la norme scolaire de la langue écrite qui est même - dans le cadre de la classe - souvent artificiellement imposée à l'usage normal en situation scolaire : la grammaire imposée par l'institution scolaire (autant au maître qu'à l'élève !) est en rupture totale avec la réalité de l'enfant. Cette norme scolaire se caractérise doublement par une tendance à la pétrification d'usages historiquement datés (capable d'agir sur l'usage linguistique extra-scolaire !) et par les inhibitions qu'elle crée sur le plan

de la performance. Il est bon de se souvenir que dans un tel cadre- et nous insistons sur ce point qui nous paraît capital- la production de formes correctes ou hypercorrectes par l'enfant est rarement une garantie d'assimilation des structures linguistiques : or, l'illusion est fréquente en ce domaine.

LE CORPUS ECRIT : RECHERCHE D'UNE SPECIFICITE

Le corpus écrit dont nous disposons a été confronté à un corpus-témoin recueilli dans des classes d'élèves du même âge et non migrants. On pouvait se demander s'il existe un type d'échec scolaire spécifique de l'enfant migrant.

Pour répondre à cette question, il nous a fallu dresser une typologie des erreurs. Considérons par exemple les difficultés orthographiques; elles sont de deux ordres :

a) difficultés dues à la complexité du code grapho-phonologique du français. Les correspondances phonèmes/graphiques sont soit complexes, très indirectes, soit totalement arbitraires (cf. homophonies des désinences verbales : -er, -é(e) (s) - ez, etc...)

Dans ce type, à aucun moment les problèmes perceptuels n'interfèrent: les graphies erronées sont toujours des graphies plausibles et la lecture de la production de l'enfant à haute voix est intelligible (autant que le texte original, dans le cas d'une dictée). Notre examen révèle que dans ce type d'erreurs, la spécificité est quasiment nulle ou du moins très faible et réside plus dans la fréquence des erreurs que dans leur nature : les migrants reproduisent exactement les mêmes erreurs que les Français, et lorsque l'enfant assimile mal les correspondances graphie/phonie, on retrouve le même caractère aléatoire (dans le choix des désinences verbales homonymes, par exemple).

L'enfant qui ne commet que des erreurs de ce type a en général accompli une **progression** réelle très importante : un retour à cette notion s'avère ici indispensable car cette progression est mal reconnue puisque dans l'évaluation, erreurs non spécifiques et erreurs spécifiques sont très peu distinguées.

L'élève -en progrès- loin d'être gratifié, continue à être pénalisé dans les faits, cette situation particulièrement décourageante risquant de devenir inéluctable pour des raisons psychologiques évidentes.

b) Les erreurs spécifiques : elles dénotent à première vue des difficultés d'ordre strictement phonologique ; une compétence encore imparfaite sur les plans perceptuel/articulatoire entraîne de nombreuses confusions dont on peut dresser la typologie et qui s'expliquent par les interférences entre deux systèmes, (règles de la langue maternelle transférées en français, adaptation phonotactique de mots français à des schèmes non-français, etc...). Plusieurs remarques s'imposent :

Ces erreurs -plus graves sans doute- ne sont fréquentes qu'en début d'année et disparaissent très vite par la suite. Elles semblent en fait liées à des facteurs extra-phonologiques :

- facteurs psychologiques, relationnels : ainsi l'absence temporaire du maître chargé du soutien a-t-elle occasionné des régressions.

- facteurs linguistiques, mais au niveau syntaxe/sémantique : les problèmes d'interprétation d'un texte lu ou écouté, (et qui sont dus soit à une lacune lexicale, soit à la faible fréquence d'un item connu (passivement) mais mal reconnu, soit encore à l'utilisation d'une structure syntaxique étrangère à la compétence active de l'enfant) jouent un rôle de **renforcement** sur le plan phonologique ; il est intéressant de noter que les enfants en sont d'ailleurs parfaitement conscients ! ("On fait moins de fautes quand on comprend").

Pour résumer, il est clair que la spécificité des erreurs est faible dès le début de l'année scolaire pour devenir quasiment nulle par la suite. Nous sommes en droit de penser qu'il s'agit là d'une situation de réussite pour l'enfant, mais non reconnue comme telle dans l'évaluation (pour des raisons multiples et complexes). Cette situation de réussite est en grande partie masquée par les objectifs classiques et la progression linéaire reposant sur la notion de programme.

Dans un tel contexte, le caractère **transitoire** de la compétence linguistique de l'enfant est mal pris en compte.

L'EXPRESSION ORALE

Les entretiens avec le maître turcophone font ressortir que le déficit, si déficit il y a, devrait être global ; interrogés sur le sentiment qu'ils éprouvent au sujet de la difficulté de l'apprentissage scolaire, les enfants fournissent des réponses qui donnent à réfléchir :

- *l'école c'est pas difficile, mais le français (à l'école), c'est dur !
Le français, c'est-à-dire la grammaire, la dictée* (Mustafa).

- *apprendre le français c'est très utile ;* (cela permet notamment de contourner les difficultés que l'on éprouve en s'exprimant en turc) (Sebahat).

C'est d'ailleurs ce que révèlent les conversations libres enregistrées dans cette langue, émaillées de recours au français.

En partant du principe que ces enfants se trouvent exposés journalièrement :

a) au français parlé dans le milieu social (groupe des enfants de leur âge fréquentant l'école, vivant dans le même quartier), en situation de communication quotidienne ;

b) au français de l'école, auquel ils sont confrontés en situation d'apprentissage ;

nous reprenons à notre compte l'hypothèse suivant laquelle ils se trouvent en situation d'apprendre à maîtriser les différents aspects d'un système, certains de ces aspects et développements étant ignorés ou exclus par la norme standard (en l'occurrence celle de l'école), cependant qu'ils sont privilégiés ou simplement admis par d'autres normes (dont la norme quotidienne).

N'ayant pour l'instant qu'une connaissance empirique de ces dernières nous avons adopté la démarche habituelle qui consiste à décrire d'abord les "erreurs" commises par rapport aux exigences de la première.

LES ERREURS

En nous limitant aux aspects phonético-phonologiques et morpho-syntaxiques des enregistrements réalisés, qu'il s'agisse des entretiens ou de la relation d'histoires, nous avons opéré un certain nombre de regroupements caractéristiques.

a) le domaine phonético-phonologique

Les cinq sujets enregistrés ignorent systématiquement les distinctions de timbre entre les voyelles moyennes du français : [e] fermé [] ouvert- [o] / [] etc. Nous affirmerons sans gros risque d'erreur que nos sujets ne font en cela que se conformer à la norme du français méridional : la neutralisation quasi-systématique de l'opposition entre voyelles nasales ne relève sans doute pas de la même catégorie, puisque la tendance à la dénasalisation, en français méridional, favorise au contraire la distinction des timbres : on ne confond pas -ain et -un à Marseille comme on le fait à Paris. Or, la confusion est massive chez nos sujets :

[ur] "in jour" (Galip)

[pa / pa / ma pul] ; "pands, pands, ma poule" (Osman).

Dans ce cas, l'hypothèse de l'interférence vient immédiatement à l'esprit, puisque le turc, comme la majorité des langues, ignore les voyelles nasales.

Le cas du [] -e- dit muet.

Sans que l'on puisse rattacher le cas du traitement de [] à ce qui précède, ni a fortiori parler d'erreur, il n'en reste pas moins que la réalisation de ce son ne semble relever a priori d'aucune règle précise :

- souvent omis en finale de mot : [ak] "encore"..., [kuiziny] "cuisinière" (Osman) ; [ma pul] "ma poule" ; [ka tpla] "quarante plats" (Mustafa) ; ainsi que dans d'autres positions où la norme du français méridional tendrait à l'imposer, sa distribution paraît donc aléatoire, puisque l'on peut le trouver en revanche dans ces mêmes positions, chez un même sujet, par exemple : [il abiv- e lui] "il arrive chez lui" puis plus loin [i va su labba] "i(l) va sous l'arbre"... (Galip).

Le contexte large paraît en revanche fournir deux éléments permettant de risquer une hypothèse :

- la fréquence de réalisation de [ə] croît proportionnellement à l'avancement (donc à la durée) du récit ;
- l'omission se produit plus généralement dans un énoncé consécutif à une pause, un arrêt.

Il serait donc intéressant de rechercher, en opposant plus systématiquement à notre corpus des conversations en français d'enfants du même âge, de vérifier si le contrôle par l'enfant de ses productions est ou non à l'origine de réalisations tendant vers la norme standard, réalisation se modifiant lorsque ce contrôle se relâche. Cette hypothèse est renforcée par la réalisation alternative de [il di] "**il dit**" et [i di] "**i (l) dit**" par un même sujet (Osman) selon qu'il s'agit du récit ou de l'entretien libre.

b) Le domaine morphosyntaxique

L'étude tant des conversations que des récits fait apparaître un certain nombre de tendances contradictoires, relevant des phénomènes complexes qui caractérisent la langue de tout apprenant, système transitoire largement perméable à des influences variées. Ainsi, parmi les regroupements d'erreurs, on remarquera que les faits constatés peuvent induire des analyses divergentes.

Le problème du genre

Mis à part Mustafa et surtout Sebahat, les distinctions de genre sont ignorées dans presque tous les cas. On pourrait citer de multiples exemples d'accord absent, d'erreur dans la marque des déterminants (articles), etc..., qui se ramènent à deux catégories principales de faits :

"**sa mère i(l) dit**", "**la femme i(l) fait**", etc... Dans les constructions de ce type, le pronom qui supplée le sujet lexical extraposé comporte invariablement la marque du masculin, **il** ou **ils** ([il + z]).

D'autre part, dans ces mêmes constructions, ou dans d'autres, l'accord entre le nom et le ou les déterminants est omis :

"**sa mère il est content**" (Galip).

Il n'est pas rare non plus que l'article porte la marque du masculin alors que le nom est du féminin :

"**un autre poule...**"

"**il a pris le poule...**" (Osman)

Autant les phénomènes entrant dans la deuxième catégorie nous paraissent révéler, de façon classique, la construction par l'apprenant d'un système dans lequel le genre, non pertinent, peut être ignoré sans inconvénients majeurs, autant les faits cités en premier ressortissent à une norme du français parlé par des francophones natifs, ainsi que pourraient en témoigner de multiples exemples.

Le système pronominal

Il en va de même en ce qui concerne le traitement du pronom, dans lequel on constate :

- une neutralisation des oppositions de genre : **"je te le donnerai..."**, au lieu de **la** (la poule) (Mustafa)

- une neutralisation jointe à une "concentration" : **"il le donne..."** pour **"il la lui donne"** (Galip).

Dans ce dernier cas, la neutralisation s'ajoute à la confusion en une forme unique et non marquée des pronoms compléments de type "accusatif" et "datif", erreur répandue en français parlé, dont on rencontre également l'inverse dans le midi : je la lui donne à lui.

Enfin l'omission pure et simple, du type : **"il -va encore..."** pour **"Il y va encore"** (Osman), construction fréquente dans certaines variétés du français des rapatriés d'Afrique du Nord.

D'autres faits, moins aisés à regrouper, parsèment également les conversations autant que les récits. On citera entre autres :

- la confusion **être/avoir**, également courante en français parlé : **"j'ai tombé par terre"** (Omar)

ou encore l'omission pure et simple de la copule :

"Il -en train de couper du bois..." (Galip), que l'on peut certes mettre au compte des interférences, mais qui traduit tout aussi bien une activité de réflexion sur la langue.

Dans ce même ordre d'idées, le traitement du partitif est particulièrement intéressant ainsi qu'en témoigne l'exemple suivant :

"il va chez lui et sa mère il voit pas de... du bois...".

Après un contrôle dont témoigne l'hésitation, la forme non marquée est sacrifiée au profit de la forme marquée. Erreur commune en Français parlé, qui produit parfois la forme inverse :

ce travail m'a donné de peine...

Enfin, les cas de surgénéralisation (extension du champ d'application des règles du système) ne sont pas rares :

"Ayse tenu sa promesse" (pour tint), (Sebahat)

"on est reentré..."

"à la deuxième fois il m'a raté" (Omer), en conversation libre. Ils témoignent de la mise en place par l'enfant d'une exploitation systématique, au niveau de son français d'apprenant, des règles induites par une pratique variée de la langue (3).

Ce sera là une partie de notre conclusion provisoire. Les productions que nous avons analysées témoignent pour certaines d'une tension évidente

(3) Sur l'ensemble des problèmes relatifs à la langue de l'apprenant, on consultera : PERDUE (C.) et PORQUIER (R.), **Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère**, *Langages*, n° 57, mars 1980.

vers la norme de l'école, c'est le cas de **Sebahat** qui alterne avec bonheur passé simple et imparfait et enchaîne dans son récit, aussi bien qu'en conversation, les phrases complexes, mais aussi des autres, dont la capacité à maîtriser les règles de ce système apparaît clairement dans certaines circonstances. Le plus bel exemple en est certainement la négation complète,

"... je ne vous ai pas appelé..." (Galip)

'... la poule elle ne pond pas..." (Osman)

que chacun des deux sujets produit dans les premières minutes du récit (cf. supra) pour l'abandonner totalement ensuite.

La variété des "erreurs" dont on a pu constater que chacune pouvait soit être rattachée à une catégorie de locuteurs francophones, soit témoigner d'une activité mentale d'élaboration/réflexion sur la langue, met en évidence la perméabilité d'un système transitoire constamment exposé à la pression divergente de normes contradictoires : norme standard, norme du français parlé, et même pression de l'écrit.

Dès lors, il est aisé de comprendre pourquoi telle ou telle de ces normes affleure suivant les circonstances.

On peut, en revanche, se poser avec moins de sérénité la question cruciale suivante : puisque ces enfants font la preuve de leur capacité à s'exprimer efficacement, puisqu'aussi ils se montrent capables de produire, dans leurs récits et conversations, un discours dont la langue ne se distingue de celle de leurs camarades natifs que par une plus grande variété des règles appliquées, où se situe le butoir incontournable qu'ils finissent par rencontrer, et de quelle nature est-il ? Où se produit le dérapage décisif qui les installe en situation d'échec pour cause, nous dit-on, de déficit linguistique ?

Notre étude longitudinale du corpus écrit montre que l'activité de soutien en langue maternelle joue un rôle positif en améliorant progressivement la capacité de l'enfant à éliminer les erreurs de type spécifique. L'étude des productions orales révèle également l'absence du déficit propre aux migrants. Et pourtant, nous constatons en fin d'année que trois de ces élèves sont d'ores et déjà marginalisés (2 redoublements et un passage en CPPN), tandis que pour les deux autres le passage en 6ème (dont un "de justesse") ne signifie pas nécessairement que d'éventuels phénomènes de blocage sont définitivement écartés.

La réponse à la question de la source d'échec scolaire est donc selon nous d'ordre essentiellement extra-linguistique : elle est à rechercher sur le plan des contraintes imposées par l'institution :

- la notion de "programme" ;
- les critères d'évaluation en vigueur ;
- la subversion du rôle du métalangage (qui d'auxiliaire qu'il devrait être, devient facteur de sélection) ;

- la norme scolaire (qu'un fossé sépare de l'usage extra-scolaire).

Finalement, on peut se demander si d'une manière générale la source de ces échecs scolaires n'est pas à rechercher au niveau de la non-reconnaissance par l'institution du savoir extra-scolaire de l'enfant.

Aix-en-Provence, octobre 1982

Vient de paraître à l'INRP

EVEIL SCIENTIFIQUE ET MODES DE COMMUNICATION

Recherches Pédagogiques, n° 117, INRP, 1983

Une co-production des Unités de Recherche en didactique des sciences expérimentales et du français, qui rend compte d'une synthèse provisoire et partielle des travaux menés en commun (et arrêtés en 1980 à notre corps défendant).

Dans quelles conditions, la langue ou tel autre mode de communication permettent-ils un progrès réel de la pensée scientifique, à l'occasion d'activités de résolution de problème ? Quels apprentissages nécessaires, de quels outils linguistiques ?

Inversement, en quoi le progrès de la pensée scientifique favorise-t-il le développement de capacités langagières ?

Des documents recueillis en classe, des analyses pour servir la formation des maîtres à une pédagogie de la construction et de l'appropriation collectives du savoir.