



La théorie de l'énonciation comme aide à la structuration des connaissances et à la construction du sens en début d'apprentissage de l'anglais

Audin Line

► To cite this version:

Audin Line. La théorie de l'énonciation comme aide à la structuration des connaissances et à la construction du sens en début d'apprentissage de l'anglais. Colloque International " Research on second and foreign language acquisition and teaching ", organisé par le Groupe "Langues en contacts et appropriations " du DILTEC, Paris III, Sep 2006, Paris, France. <hal-00378674>

HAL Id: hal-00378674

<https://hal.science/hal-00378674v1>

Submitted on 25 Apr 2009

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.



HAL Authorization

La théorie de l'énonciation comme aide à la structuration des connaissances et à la construction du sens en début d'apprentissage de l'anglais : l'exemple d'un dispositif expérimental en 6^e

Line Audin

1. Contexte et problématique de la recherche

Depuis plus de vingt ans les recherches INRP¹ en didactique des langues étrangères ont pour seul objet l'apprentissage des langues dans le cadre scolaire. Les travaux se font en articulation étroite avec le terrain et ses différents acteurs, notamment les enseignants, qui sont associés à la recherche à tous les stades de celle-ci. Les travaux présentés ici s'inscrivent dans cette continuité.

L'objectif de cet article n'est pas seulement de s'interroger sur les liens à créer entre linguistique et didactique pour clarifier les rapports complexes entre langue et réalité. Il s'agit surtout de rendre compte d'un modèle didactique inédit inspiré de concepts empruntés à la théorie de l'énonciation, fruit d'une recherche intitulée « De l'école au collège, enseigner/apprendre une langue étrangère en 6^e ».

Les hypothèses et la problématique s'appuient sur les résultats des recherches antérieures portant sur les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) en milieu scolaire en France, cycle trois de l'école primaire (élèves de 9 et 10 ans) et première année du collège (élèves de 11 ans). Les confusions qui règnent chez les élèves, tant en LE qu'en français, entre les marqueurs de la langue et leur référence extra-linguistique ont conduit l'équipe à élaborer un modèle didactique transdisciplinaire. Construit à partir de l'analyse minutieuse des obstacles communs et des erreurs qu'ils entraînent dans chaque discipline, ce modèle théorique est assorti d'une ingénierie didactique qui vise à donner à tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, des repères conceptuels stables, explicites, exploitables pour n'importe quelle langue. Le cadre théorique, les choix méthodologiques et les résultats produits sont effectivement soumis à l'épreuve de la classe, non pas de façon ponctuelle, mais systématiquement, grâce à un dispositif expérimental officiel, rigoureusement reproductible, reconduit et évalué chaque année depuis quatre ans maintenant en classe de 6^e.

2. Apprentissage des langues à l'école, quels obstacles ?

2.1. Segmentation, identification : des opérations mentales complexes

L'avancement de l'âge d'apprentissage d'une LE en France s'est accompagné du développement massif de pratiques pédagogiques dites communicatives. En anglais, dès l'école primaire, instructions et programmes s'appuient sur une conception pragmatique de la langue privilégiant l'oral : apprendre c'est communiquer puisque c'est en communiquant qu'on apprend à parler. Cependant, les évaluations récentes² montrent qu'en dépit de leurs avantages immédiats (plaisir des élèves, spontanéité des échanges ritualisés, ...), ces approches ne produisent pas les effets escomptés en termes d'acquis linguistiques : absence quasi totale d'énoncés personnels, même très simples, dans les productions orales des élèves, incapacité à comprendre des énoncés nouveaux, même si tous les éléments qui le composent sont connus.

Ces constats coïncident avec les résultats d'une évaluation INRP portant sur l'anglais, reconduite chaque année en mai-juin depuis 2000 sur des cohortes de 350 à 600 élèves de

¹ Institut national de recherche pédagogique

² Cf. Blondin 1998, Audin 1999

CM2 et de 6^e¹. Les scores, très faibles, restent désespérément stables, surtout dans les exercices portant sur la segmentation des énoncés, l'identification du sujet ou la référence à une tierce personne. Comment effectuer en LE les opérations de segmentation et d'identification indispensables à la production et à la compréhension compte tenu du peu d'occasions qu'a l'élève d'être confronté à la langue cible (au mieux deux séances hebdomadaires en CM2), compte tenu aussi du peu d'écrit qu'il rencontre ? Faute de repères fiables reposant sur des connaissances morphosyntaxiques et grammaticales, il n'a pas les moyens d'effectuer seul un découpage pertinent pour comprendre ce qu'il entend.

De même lorsqu'il veut dire quelque chose de personnel en LE. S'il ne dispose pas de l'expression dont il a besoin dans le stock qu'il s'est constitué, il revient en général au mot à mot et il tente de calquer son énoncé sur l'énoncé français correspondant. Cette démarche le conduit le plus souvent à l'échec du fait de l'écart entre le fonctionnement de la LE et celui de la langue maternelle (LM). On s'est aperçu que plus cet écart est grand, plus les faits de langue identifiés comme obstacles nécessitent un traitement didactique spécifique². L'expérimentation de séquences pédagogiques innovantes avec des élèves de neuf à onze ans montrent que la **découverte** du fonctionnement de la LM, puis de la LE facilitent le développement des compétences discursives dans les deux langues. Ces travaux ont fait l'objet pour l'anglais d'une publication spécialement destinée aux enseignants³.

2.2. Français, langue étrangère : des obstacles inattendus

Cependant, les erreurs nouvelles que nous observons maintenant chez les élèves de 6^e semblent remettre en question le clivage LE/LM, comme si la perte de sens des marqueurs de la langue affectait autant le français que la LE. Même lorsque les structures du français et de l'anglais sont proches, le parallélisme entre les deux langues n'aide pas l'élève à construire son énoncé correctement. Dans une lettre à sa correspondante anglaise, une élève de 6^{ème} écrit : « **In you dog?* » pour demander « As-tu un chien ? ». À première vue, la confusion entre la préposition *in* et le verbe *have* peut paraître saugrenue. En fait, *in* avait été vu récemment en classe dans l'expression *I live in Paris*, « j'habite à Paris ». Pour cette élève francophone, « à » préposition et « as », 3^e personne du verbe « avoir » ne font qu'un puisqu'ils correspondent à une seule forme phonique, /a/. Comment pourrait-elle retrouver l'élément dont elle a besoin en anglais pour exprimer la possession puisqu'en français, elle n'a pas identifié /a/ comme l'expression d'une possession ? Ce type de confusions, indécidable à l'oral, ne gêne pas l'accès au sens tant qu'il s'agit de la LM. Mais il en va tout autrement lorsqu'il s'agit de se faire comprendre en LE.

2.3. Langue et réalité : des relations à élucider

La capacité à naviguer entre le plan de la langue (les marqueurs) et celui de la réalité (les valeurs qui leur sont associées) est supposée acquise, et de ce fait, elle n'est jamais posée comme objet d'enseignement, ni en cours d'anglais, ni de français. Or l'exemple ci-dessus illustre toute la complexité des relations qu'entretiennent langue et réalité, complexité généralement maîtrisée à l'oral en LM, mais qui engendre des confusions inextricables lorsqu'on passe à la LE ou à l'écrit en LM. Qui plus est, la confusion qui résulte de la superposition des deux plans est involontairement entretenue par la situation scolaire. L'enseignant de langue se place tantôt sur l'un tantôt sur l'autre plan et suppose que les élèves sont avec lui. Une partie d'entre eux le suivent l'empêchant ainsi de se rendre compte que les

¹ Pour plus de détails sur l'évaluation INRP, cf. Audin L., 2003, L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel(s) enseignement(s) en tirer ? in *Les Langues Modernes*, n°3, p 10-19

² cf. Luc 1992

³ cf. Audin 2005

autres n'ont pas compris qu'il y existe deux plans : la réalité et la langue. Ceux-là décrochent très vite, mais le cours continue à fonctionner sur un malentendu didactique.

Par exemple, lorsque le professeur de LE met en place des activités destinées à favoriser les transferts de structures, il est du côté de la langue. Il pense que, progressivement, à force de pratique, l'élève sera capable de produire seul *I don't like tennis* à partir de *I don't understand German*. Or le transfert suppose que l'élève a les pré-requis qui lui permettent de mettre *like* et *understand* dans une même catégorie grammaticale, les verbes. Encore faut-il qu'il ait compris que le professeur est du côté de la langue. Mais certains élèves *like*, n'évoque que la notion d'« amour », l'acte d'aimer. Ils sont restés dans le monde de la réalité, et dans ce monde, quel rapport pourraient-ils trouver entre *like*, *understand* ou encore *sleep* que l'enseignant s'évertue pourtant à regrouper ? Aucun. Ils veulent bien pour lui faire plaisir les appeler verbes, mais au fond, cette catégorisation, non intériorisée, ne leur sert à rien.

Qu'il s'agisse de LM ou de LE, comment concevoir la langue comme objet d'étude, comment utiliser du métalangage, parler de grammaire, si la distinction entre langue et réalité n'est pas opératoire ? Il est manifeste que ces blocages nous renvoient à l'activité langagière proprement dite, aux relations complexes entre linguistique (le monde de la langue) et extralinguistique (le « réel »). Sans médiation spécifique, les automatismes cognitifs tels que les relations langue-réalité, réalité-langue ne se mettent pas en place, les élèves qui ont du mal à accéder au symbolisme de la langue restent bloqués dans la « réalité », dans l'incapacité d'opérer le va-et-vient nécessaire entre les deux mondes.

Ces constats répétés, non démentis par les observations et les évaluations successives nous ont convaincus de l'urgence à élaborer des contenus conceptuels transdisciplinaires pouvant aider les élèves à surmonter cet obstacle, contenus pensés non plus en fonction de la seule langue étrangère, mais aussi en fonction de leur pertinence pour le français.

3. De la théorie linguistique ...

Il nous est apparu que la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli ouvrait des perspectives didactiques intéressantes. La langue y est appréhendée à travers les énoncés, le texte (écrit ou oral). Les énoncés sont la manifestation matérielle, physique de l'activité mentale signifiante du sujet énonciateur qui construit la réalité qu'il veut faire partager à l'interlocuteur. Le co-énonciateur à son tour reconstruit sa propre réalité à partir de ce qu'il entend et des paramètres de la situation d'énonciation. Une communication réussie suppose l'ajustement progressif des réalités respectives de chacun, ce qui n'est pas chose facile.

Selon ce modèle, toute proposition (monde de la langue), même complexe en surface, est une mise en relation d'éléments qui renvoient à des notions primitives (monde de la réalité). Il est alors possible d'avancer l'hypothèse que le fait de savoir retrouver la relation ordonnée entre ces éléments essentiels pourra faciliter l'accès au sens, dès les débuts de l'apprentissage.

3.1. Une relation primitive ordonnée entre des notions

La construction d'un énoncé suppose la mise en œuvre d'opérations mentales qui suivent un certain ordre : relations primitives, prédicatives, énonciatives.

A. Culioli pose d'abord la relation entre des notions primitives. La notion suppose des propriétés communes partagées par une communauté¹. Tout individu appréhende et découpe

¹ Cf. Bouscaren 1996, p.8

la réalité en fonction de son environnement, de sa culture. La notion « chat » évoque un animal à poils et à moustaches, qui ronronne, etc. Le terme de « notion » est utile parce qu'à ce stade nous ne sommes pas encore dans la langue et donc les catégories linguistiques comme « verbe » ou « nom » n'ont pas encore été construites par des opérations.

Cette relation primitive est ordonnée en fonction des propriétés physico culturelles des notions en cause (humain-non humain, animé-inanimé, ...) et de la situation d'énonciation. Entre un animé et un inanimé, il y a une forte probabilité que ce soit l'animé, **source** de la relation, qui agisse sur l'inanimé, le **but**, et non le contraire. Mais le contraire reste cependant possible : *La vague a emporté l'enfant en une fraction de seconde.*

3.2. Un schéma vide à trois places (schéma de lexis) : deux arguments et un relateur

L'instanciation est une opération qui consiste à assigner une valeur (deux arguments et un relateur) à chacune des places vides du schéma de lexis : < CHAT – LAIT – BOIRE >

L'instanciation correspond déjà à une prise de position de l'énonciateur puisqu'il choisit d'assigner telle notion plutôt que telle autre. La lexis n'est encore ni active ni passive, elle ne donne pas **un** énoncé, mais permet de générer **une infinité** d'énoncés appartenant à la même famille paraphrastique. Il est donc nécessaire de lui faire subir toute une série d'opérations pour arriver à l'énoncé.

3.3. Opérations prédictives

Étant donné une relation primitive ordonnée entre des notions, instanciée dans un schéma de lexis, il convient alors de construire la mise en relation du prédicat avec les arguments.

Se pose alors le choix du **terme de départ** de la relation prédictive (TD), à ne pas confondre avec la source de la relation primitive. Dans les énoncés actifs, le TD coïncide avec la **source** de la relation primitive, qui sert de repère. L'orientation de l'énoncé dépend des contraintes syntaxiques de la langue mais aussi de la thématization, de la mise en valeur voulue par l'énonciateur : CHAT – BOIRE – LAIT

3.4. Opérations énonciatives

Une fois la relation prédictive posée, l'énonciateur crée une situation d'énonciation, c'est-à-dire un système de coordonnées, source de tous les repérages, dont les paramètres sont les sujets énonciateurs (lui et le co-énonciateur) et les repères spatio-temporels (moment d'énonciation). Grâce à ce système, il effectue les opérations de détermination temporelles, aspectuelles, modales, quantitatives, qualitatives, etc. Les traces de cette prise en charge sont visibles dans l'énoncé au travers des marqueurs linguistiques morphosyntaxiques propres à chaque langue (auxiliaires, désinences, marques de nombre, ...).

Ex : Le chat, il a bu tout le lait !

4. De la théorie linguistique à l'application didactique

Sur le plan didactique, ce sont essentiellement les deux premiers niveaux (relations primitives et prédictives) qui nous intéressent même si pour des raisons d'efficacité pédagogique, certaines opérations de niveau trois (relations énonciatives) ont été remontées au niveau deux (unique/multiple, repérage temporel).

L'hypothèse est la suivante : savoir poser ou retrouver les notions essentielles qui renvoient à la réalité que je veux évoquer ou qui est évoquée par mon interlocuteur, puis être capable de (re)construire une relation ordonnée entre elles, facilite l'expression et la compréhension en LE. Il s'agit donc de fournir aux élèves une procédure stable, simple, exploitable pour n'importe quelle langue, afin de les aider à effectuer le va-et-vient entre langue et réalité, indispensable au repérage des éléments essentiels de la relation prédictive.

4.1. Phase 1 : le niveau notionnel

4.1.1. Construction du rapport langue-réalité

Avant d'entrer dans les relations complexes qui président à l'organisation de la phrase, il est nécessaire d'introduire la « notion » en mettant en évidence les deux domaines auxquels les mots nous renvoient : le monde de la langue et le monde de la réalité.

Cette première phase répond à un triple objectif :

- objectif cognitif : en s'appuyant sur des notions simples de leur réalité immédiate, il s'agit de construire de façon consciente le rapport entre langue et réalité, en apprenant à repérer dans la langue l'élément essentiel, celui qui me permet de remonter directement à la réalité que je veux évoquer ou à celle de mon interlocuteur ;
- objectif linguistique : à travers un travail contrastif sur l'agencement des noms composés en français, puis en anglais, on montre que la réalité, qui pourtant ne change pas lorsqu'on change de langue, ne se traduit pas de la même façon dans une langue ou dans l'autre.
- objectif disciplinaire : il convient donc de dégager pour chaque langue les critères d'identification du mot noyau dans le groupe nominal, car c'est lui qui permet d'évoquer de façon immédiate la réalité : en français dans un nom composé le mot noyau se trouve en général en premier, en anglais, il est à la fin (*jeu vidéo, video game*).

4.1.2. Stratégie didactique : les mots et les choses

Cette première étape qui vise à installer la distinction langue-réalité est indispensable avant d'aborder la question de la mise en relation des notions. À partir d'un travail de classement mené d'abord en français sur le contenu de leur cartable, les élèves constatent que les mêmes éléments, les mots qui servent à évoquer le contenu du cartable, peuvent être organisés selon un classement extralinguistique (les outils, les livres, le contenu de la trousse, ...) ou en fonction de critères strictement linguistiques (alphabétique, nombre de mots, de lettres, genre, ...). Ils découvrent progressivement que la réalité existe à travers notre activité de langage, à travers les mots que nous avons pour en parler. Organiser le contenu de son cartable sans l'ouvrir, sans toucher aux objets eux-mêmes, n'allait pas de soi au début. Ils prennent ainsi conscience que les mots représentent l'objet absent et organisent consciemment leur rapport au réel à partir de ces substituts de la réalité.

Ils constatent que l'organisation du groupe nominal (GN) en français n'est pas aléatoire, qu'elle obéit à des règles (une *course de voitures*, ce n'est pas la même chose qu'une *voiture de course*). De même en anglais, *a school boy* ≠ *a boys' school*. Au fil de la démarche, ils prennent conscience que la place d'un mot est un indice fiable pour le sens, que l'anglais et le français utilisent des moyens différents pour désigner une même réalité, que d'une langue à l'autre, les règles peuvent être différentes et qu'il faut les accepter pour entrer dans la LE. Ces objectifs plus généraux ne sont jamais dissociés de l'objectif proprement linguistique visé par l'enseignant de langue : ici le repérage de la place du mot noyau d'un GN, qui permet de poser sans ambiguïté ce dont je veux parler ou de comprendre de quelle réalité on me parle.

4.2. Phase 2 : des mots à la phrase

4.2.1. Construction de la relation prédicative

Une fois la distinction Langue-Réalité explicitement posée comme un référent commun dans la classe, on peut passer à la phase suivante, la mise en relation de notions.

Nos trois objectifs sont les suivants :

- objectif cognitif : une proposition, quelle que soit la langue, quelle que soit sa complexité, quel qu'en soit le registre, peut être ramenée à la mise en relation d'éléments essentiels qui renvoient à des notions dans la réalité
- objectif linguistique : organisation syntaxique de la phrase active
- objectif disciplinaire : repérage du sujet grammatical dans un énoncé actif et de sa référence extralinguistique, (critères de repérage du groupe sujet dans chaque langue et identification de ce qu'il désigne dans la réalité).

4.2.2. Stratégie didactique : ARB, passerelle entre le réel et la langue

Une évaluation écrite préalable portant sur le repérage de phrases qui ont le même sens à l'intérieur d'une même langue d'une part (le français), et d'une langue à l'autre d'autre part (français / anglais), avait montré que les élèves traitent tout énoncé (anglais ou français) comme une succession ordonnée de mots (de gauche à droite, un mot après l'autre) sans traiter les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

Nous avons donc introduit un espace intermédiaire entre langue et réalité, un plan abstrait supplémentaire, que nous nommons **ARB**. Cet espace facilite l'accès au sens en faisant émerger la relation fondamentale qui régit toute proposition, la relation prédicative.

Lorsque nous sommes dans **ARB** nous ne sommes plus dans le monde de la réalité, mais nous ne sommes pas encore vraiment dans le monde de la langue. C'est un plan intermédiaire entre la réalité et la langue, comme un sas qui permet de préparer le passage vers l'un ou l'autre monde. Grâce à **ARB**, l'élève peut naviguer entre la réalité et la langue chaque fois qu'il en a besoin. Pour comprendre, il part du monde de la langue et il « remonte » vers la réalité. Inversement, pour s'exprimer, il part du monde de la réalité et « descend » dans la langue. Dans les deux cas, impossible de rater le monde du **ARB**.

À partir du **ARB**, il peut identifier les éléments essentiels de la relation prédicative (noyau du groupe sujet, verbe et éventuellement son complément essentiel), leur nature et leur place dans l'énoncé. Les trois places correspondent aux notions essentielles qui sont évoquées dans la réalité et elles sont remplies (instanciées) en fonction de ce qu'on veut évoquer dans la réalité :

A = ce qui est à l'origine de la relation, ce qui désigne à propos de qui ou de quoi on parle.

R = le relateur (dans la langue, un verbe à sens plein ou le méta-opérateur *être* de mise en relation), qui permet de mettre en relation l'élément A avec l'élément B.

B = qui est en relation serrée avec R (parfois absent dans l'énoncé de surface selon les langues, de type attribut ou complément essentiel)¹

Le passage par **ARB** lui permet de choisir et d'ordonner les éléments essentiels de sa relation prédicative. Il visualise mentalement la scène et isole les éléments essentiels de la réalité qu'il veut faire partager à son interlocuteur : CHAT – BOIRE – LAIT. Muni de son **ARB**, il peut alors accéder au monde de la langue en tant qu'énonciateur et construire son système de repérages en fonction de la situation énonciative (MOI-ICI-MAINTENANT) et des contraintes morphosyntaxiques de la langue cible : « Y'a le chat qui a bu tout son lait ! », « *The cat drank up his milk* », etc.

¹ Notons que les trois éléments de la relation ne sont pas forcément présents dans l'énoncé de surface.

Au fur et à mesure des activités d'entraînement mises en œuvre en français et en anglais (retrouver le **ARB** de phrases données ou inversement construire des phrases en contexte à partir des **ARB** proposés), les élèves constatent que le **ARB** ne change pas en fonction de la langue puisque la réalité, elle, reste la même. Ils découvrent que les phrases qui évoquent la même réalité ont le même **ARB**, qu'en français parlé, pour dire la même chose, on peut faire des phrases différentes, que dans le monde de la langue, l'ordre des mots du français ne suit pas forcément l'ordre **ARB** : « Le collègue, moi, je l'adore ! ».

Ils adoptent spontanément les conventions d'écriture propres au **ARB** d'autant qu'elles sont négociées collectivement : réduction du groupe nominal à l'élément noyau du GN¹, mots écrits en capitales d'imprimerie pour marquer la différence avec le monde de la langue. Pour **R**, il a été convenu de noter le verbe à l'infinitif assorti de l'indication du type de phrase (**BOIRE**, **BOIRE** pour la négation ou encore **BOIRE/ BOIRE** pour la question), et d'un repère temporel (flèches au-dessus du **R** vers le bas, vers la gauche ou vers la droite pour indiquer l'actuel, le révolu ou l'avenir).

4.2.3. De l'activité métalinguistique à l'activité grammaticale

Lors de ces séances, les activités de groupes ou individuelles sont toujours suivies d'un débat collectif, débat d'ordre linguistique et grammatical où élèves et enseignants sont des pairs qui confrontent et défendent leur point de vue, où chaque proposition est âprement discutée avant d'obtenir ou non la validation de la classe. La parole des élèves est très importante, chaque **ARB** raconte une histoire, alors chacun y va de son explication, de sa glose (terme cher à A. Culioli). Peut-être parce qu'il y a quelque chose à découvrir qui n'est pas donné au départ, qu'il y a matière à discussion, les élèves de tous niveaux se prennent au jeu et "en redemandent".

L'enseignant peut enfin se risquer à tenir un discours sur la langue sans risquer le malentendu didactique. Il se sert de ces nouveaux outils pour atteindre des objectifs strictement disciplinaires, comme le fait de munir ses élèves d'une procédure fiable pour accorder le verbe avec le sujet. Il réintroduit progressivement des termes appartenant à la grammaire traditionnelle et demande aux élèves comment s'y prendre pour trouver le sujet du verbe à partir de **ARB**². Même les plus faibles n'ont aucun mal à trouver la démarche logique, qu'ils expriment très simplement :

« Pour trouver le sujet du verbe, je remonte vers le monde du **ARB**. Je cherche l'élément **A**. C'est le mot noyau de mon groupe sujet. Comme il y a un lien très étroit entre **A** et **RB**, dans la langue, le verbe (**R**) s'accorde avec le sujet (**A**). »

4.2.4. Le **ARB** et l'anglais

Entraînés à la démarche en français, les élèves transfèrent celle-ci à l'anglais sans appréhension. L'outil conceptuel d'aide à la réflexion métalinguistique (la « méthode réflexionnelle » selon l'expression d'un élève en grande difficulté) devient alors un outil d'une remarquable efficacité pragmatique pour s'exprimer en langue étrangère.

Très vite, le **ARB** sort de son espace réservé : les élèves s'en servent spontanément en cours d'anglais lorsqu'ils en ont besoin pour s'exprimer. Lorsqu'ils veulent construire un énoncé personnel, passer par le **ARB** les oblige à isoler les éléments essentiels et à identifier les

¹ Pour des raisons pédagogiques, on garde la marque du pluriel sur le nom, qui facilite ensuite les accords sujet-verbe lors du passage dans la langue.

² À ce stade on travaille uniquement sur des phrases actives.

marqueurs de la langue qui leur correspondent. Ainsi pour parler de MOI, le pronom *I* qui instancie la place de **A** est physiquement séparé de *am*, évitant ainsi l'association systématique *I'm*, si difficile à déconstruire une fois qu'elle est installée : **I'm like, I'm think* ...

Pour construire une phrase en anglais, le **ARB** peut s'exprimer en français ou en anglais selon leur degré de familiarité avec la langue étrangère. Cela n'a pas d'importance puisqu'à ce stade, on exprime des notions. Tout en évitant les pièges du calque avec le français, les élèves prennent conscience de l'organisation syntaxique très différente du français et de l'anglais. Le français parlé autorise des libertés syntaxiques que l'anglais ne permet pas. Lors du passage dans la langue, ils acceptent plus volontiers d'habiller leur **ARB** en respectant les règles propres à la langue qu'ils utilisent. Si, au lieu de partir de la phrase française qu'il a dans la tête (« Les pommes, moi, j'adore ça ! »), l'élève pose le **ARB** qui correspond à la réalité qu'il veut exprimer, son énoncé anglais a toutes les chances d'être syntaxiquement correct : MOI-AIMER-POMMES (I-LIKE-APPLES).

I - LIKE - APPLES → *I like apples*

I - ~~LIKE~~ - APPLES → *I don't like apples*

YOU - LIKE - ~~LIKE~~ - APPLES → *Do you like apples?*

En effet, l'anglais est très proche du **ARB** : schéma syntaxique des phrases actives correspondant à l'ordre du **ARB**, absence de marque de conjugaison sauf à la 3^e personne du singulier, absence de marque visible de déterminant (MUSIC, APPLES). Dès que l'énonciateur s'implique un peu plus dans son énoncé, en s'éloignant de la relation notionnelle, soit parce qu'il la nie, soit parce qu'il la met en question, le **R** revêt un indice (~~LIKE~~ ou LIKE/~~LIKE~~) qui correspond à une marque dans la langue : l'auxiliaire « *do* ». Très vite, les élèves découvrent que l'auxiliaire varie en fonction des déterminations apportées par la situations d'énonciation (prise en charge temporelle, aspectuelle, modale), mais ils sont prêts à accepter sa présence.

5. Un dispositif expérimental en 6e : « Réfléchir et agir avec la langue »

Pour juger de la validité de ce modèle didactique, il fallait se donner les moyens d'évaluer à la fois les conditions de sa mise en œuvre effective sur le plan institutionnel (insertion dans le cadre scolaire français actuel, cohérence avec les programmes et les objectifs disciplinaires) et les effets sur les apprentissages. Un dispositif pédagogique expérimental adossé à la recherche a permis de tester la faisabilité et l'efficacité du système sur le court terme (une séance), le moyen terme (une séquence) ou le long terme (une année scolaire).

Ce dispositif existe depuis septembre 2005 sur plusieurs classes de 6^e. Un travail systématique et identique est effectué dans deux collèges sociologiquement très contrastés : un collège du 19^e arrondissement de Paris relevant de l'Éducation prioritaire et un excellent collège du centre de Lyon. Une fois par semaine ou par quinzaine selon les situations locales, les élèves bénéficient d'une séance spécifique intitulée « Réfléchir et agir avec la langue ». Ces séances sont indépendantes des cours de français ou d'anglais, mais elles sont conduites **conjointement** par les professeurs d'anglais et de français de la classe et les contenus de langue retenus sont toujours en prise avec les programmes des deux disciplines.

Les séquences alternent activités individuelles, collectives ou en groupes (manipulation d'étiquettes, de symboles, posters, dessin, débats grammaticaux, ...). Langue étrangère et français ont le même statut même si c'est le français qui sert aux échanges. Les élèves sont

prévenus des règles de fonctionnement, ils doivent être capables de formuler les objectifs visés à chaque séance. Celles-ci se terminent d'ailleurs par une évaluation écrite immédiate et un court bilan personnel.

Le croisement des données recueillies par différents canaux¹ permet d'évaluer l'impact du dispositif tant sur le plan individuel que sur le groupe classe. Outre l'intérêt manifesté par les élèves, ceux qui sont en situation d'échec scolaire comme les bons élèves, ces indicateurs (externes à la recherche ou non) attestent du rôle positif joué par ces séquences du point de vue de la structuration des connaissances et de leur mise en cohérence. Ils soulignent tous l'impact positif sur les acquis des élèves à long terme (savoirs/savoir-faire généraux, méthodologiques et disciplinaires)². Les enseignants de français et d'anglais sont régulièrement surpris des transferts spontanés opérés par les élèves entre outils conceptuels et contenus disciplinaires. Ils reconnaissent que ces outils conceptuels et les démarches qui les accompagnent sont très utiles pour permettre à certains élèves (pas forcément les plus faibles) d'atteindre autrement les objectifs disciplinaires requis par les programmes.

Conclusion

À un moment où débats et controverses sur les missions de l'école vont bon train, il importe de développer des recherches en didactique qui travaillent à l'élaboration d'outils pédagogiques qui aident l'élève à construire et à organiser sa pensée et sa parole et qui facilitent le travail de l'enseignant. Le **ARB** répond à ces exigences. Outil innovant, co-construit dans le va-et-vient continu entre théorie linguistique et mise à l'épreuve du terrain, il devient un savoir commun, partagé par les enseignants et leurs élèves, un savoir transférable d'une discipline à l'autre, d'une langue à l'autre, d'une classe à l'autre.

L'expérimentation « Réfléchir et agir avec la langue » se poursuit et s'élargit. L'orientation transdisciplinaire du projet et la convergence didactique de certains concepts explorés ont permis d'intégrer une nouvelle discipline scolaire, les mathématiques. Les premiers travaux communs sur les valeurs de « être », la notion de relateur et de mise en relation, semblent prometteurs.

Bibliographie

AUDIN L., 2008, Langues étrangères à l'école primaire : recherches INRP 1998-2003 & 2005-2007, in *Psycholinguistique et Didactique des langues étrangères*, Groupe d'Études en Psycholinguistique et Didactique, Chini D. et Goutéraux P. (éd.), Cahier de recherches n°2, 2008, Ophrys, pp143-154

AUDIN L. (coord.), 2005, Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage, Hatier, collection Hatier-pédagogie, 275 p.

AUDIN L., LIGOZAT M.-A., LUC C., 1999, Enseignement des langues vivantes au CM2, INRP, 59 p.

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

¹ Citons pêle-mêle le suivi individuel d'élèves, les entretiens et questionnaires, l'analyse des prises de parole des élèves pendant les séances filmées, les bilans personnels et les fiches d'évaluation, la tenue du cahier projet, l'évolution sur l'année des résultats scolaires individuels et de la classe, la comparaison des résultats aux devoirs communs de 6e, l'écart entre les résultats des tests en début et en fin d'année,...

² Le bilan 2007-08 de l'expérimentation nationale article 34 pour l'académie de Paris est disponible à l'adresse suivante : <<http://eurovault.lautre.net/spip/spip.php?rubrique9>>

BLONDIN C., CANDELIER M., EDELENBOS P., JOHNSTONE R., KUBANEK-GERMAN A. & TAESCHNER T., 1998, *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck

BOUSCAREN J., MOULIN M., ODIN H., 1996, *Pratique raisonnée de la langue, initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais*, Ophrys, 255 p.

BOUSCAREN J., 1991, *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation.*, Paris, Ophrys, 131 p.

CULIOLI A., 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation. Tomes I, II, III*, Paris, Ophrys, 300p.

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

LUC C., 1992a, *Approche d'une langue étrangère à l'école. Vol. 1 : Perspectives sur l'apprentissage*, Paris, INRP, 104 p.