

Pour une nouvelle problématique de l'apprentissage précoce des langues

Mahfoud CHOUCHE

Tunis

Mon intention est de vous exposer sur quelles bases nous travaillons en Tunisie pour établir une nouvelle problématique de l'apprentissage précoce des langues.

Notre première constatation, c'est qu'en Tunisie nous n'avons malheureusement pas d'étude sur l'acquisition du langage par l'enfant bilingue en arabe et français : ce genre d'étude serait utile pour pouvoir répondre aux trois problèmes suivants :

1. Faut-il une initiation précoce pour l'apprentissage d'une deuxième langue vivante ?

2. Quel est l'âge optimum pour amorcer cette initiation ?

3. Quelles sont les méthodes les meilleures pour cet apprentissage ?

Malgré les lacunes de la recherche à ce niveau, un effort a été entrepris pour améliorer la pédagogie de l'approche des langues en milieu bilingue ou plurilingue.

Cet effort est accompli par :

1. la section de linguistique au sein du centre d'études et de recherches économiques et sociales ; depuis 64, elle a pour objectif de décrire la situation du bilinguisme en Tunisie sous toutes ses formes ; en 65 elle a organisé deux séminaires sur les problèmes de contact linguistique (cf. "Revue Tunisienne des Sciences Sociales" n°8), le n°13 de la même revue traite de « l'état de la linguistique dans un pays plurilingue » ; cette section a aussi à son actif la réalisation des deux premiers livres d'arabe en usage en Tunisie, des travaux de phonologie, l'établissement de l'arabe fondamental pour le Maghreb à l'usage de l'école primaire.

2. l'Institut Bourguiba des langues vivantes ; on y enseigne l'arabe littéral, le dialectal et le berbère par des méthodes modernes ; les cours ont lieu pendant l'année universitaire et pendant l'été (pour Tunisiens ou étrangers) ; l'Institut fait paraître des manuels d'arabe et des cours photocopiés pour les 1er et 2ème années ; les recherches se poursuivent pour les 3ème, 4ème, 5ème années.

3. l'Institut national des sciences de l'éducation ; on y travaille depuis un certain temps à la méthode orale d'apprentissage de l'arabe et du français.

4. l'Institut national des instituteurs de Tunisie.

Si les travaux de ces 4 organismes ne permettent pas encore de développer une nouvelle approche scientifique et précise de l'apprentissage des langues en milieu bilingue, ils permettent néanmoins d'esquisser une première problématique de cet apprentissage.

Mon exposé comprendra quatre parties :

1. une première partie rendra compte du travail fait à l'échelle des trois pays du Maghreb ; ce sera l'essai d'établissement d'un fond lexical fonctionnel commun.

2. une deuxième partie a été préparée par mon ami Mohamed El Ali linguiste du C.R.E.S et maître-assistant à la Faculté des lettres et sciences humaines de Tunis, et actuellement directeur de l'enseignement primaire : il a fait une pré-enquête au



niveau du primaire visant à mettre en relief les interférences possibles entre les différentes langues utilisées en Tunisie.

3. une troisième partie décrira l'évolution des recherches pédagogiques auxquelles j'ai personnellement participé au sein de l'Institut national des sciences de l'éducation, qui s'intéresse aux problèmes méthodologiques de l'apprentissage de l'arabe et du français.

4. dans la quatrième et dernière partie, j'essaierai de développer une nouvelle problématique de l'apprentissage des langues.

Je commence donc par une étude linguistique faite par Mohamed El Ali. La Tunisie est un pays qui a sa langue parlée : le dialectal tunisien, qui est la langue 1 ; la langue 2 est l'arabe littéral ; le français est la langue 3. Cette situation qui semble simple ne l'est pas du tout : en fait, il y a plus de 3 langues : entre langue 1 et langue 2 est apparue depuis l'Indépendance une « langue intermédiaire », langue de communication de masses, dont les dirigeants du pays se servent pour prendre contact avec le peuple ; de plus, dans le Sud tunisien, il y a des Berbères : leurs enfants sont quadrilingues.

En résumé, les Tunisiens lettrés sont en principe trilingues ; mais les langues maternelles diffèrent si l'on compte les parlers citadins, rural et bédouin. Ces différences ont fait l'objet d'études à la section de linguistique de Tunis : trois phonologies ont vu le jour : celles de Mahdia, ville du Sahel, vieille capitale ; de Djemal, gros village du Sahel ; de Gabès, ville du Sous. Il y a conflit entre la langue 1 et la langue 2, les langues 1-2 et la langue 3, parfois la 2 et la 3 : une enquête a été entamée sur l'apprentissage du français et de l'arabe dans le primaire ; c'est une pré-enquête : on s'est donc limité à 8 élèves de 5ème et 6ème années primaires, en 3ème et 4ème années de français : 5 garçons et 3 filles choisis dans des milieux aisés et moyens, dans des écoles d'application. On fait raconter à ces élèves 3 petits contes, ceux de Djeha, du petit Chaperon rouge (Leïla et le loup), du docteur d'en haut et du docteur d'en bas, en dialectal, en littéral, et en français, oralement et par écrit.

Les enfants travaillent ensemble dans une même classe, et disposent du même temps. L'objet de cette enquête est de déterminer le degré de compréhension des 3 contes dans les 3 outils linguistiques utilisés ; et aussi de déterminer les fautes, c'est-à-dire l'écart par rapport à la norme, en littéral et en français, et d'étudier ces fautes sous l'angle de l'interférence, de l'économie phonétique, morphologique ou syntaxique. Il est vrai que ce corpus partiel est insuffisant ; il peut par la suite servir à déterminer quelques cas d'analyse psycholinguistique ; un autre corpus plus complet pourra servir à des études sociolinguistiques. Le résultat de la pré-enquête montre que le degré de compréhension des contes n'est jamais à 100% : l'enfant ne peut jamais mémoriser intégralement un dialogue, un récit, un texte ; il est très difficile de déterminer la zone en deçà de laquelle l'enfant a plus ou moins compris le conte : les difficultés sont dues à beaucoup d'impropriétés et de contresens. Il y a soit un manque de vocabulaire pour exprimer la situation soit une incompréhension totale de ce qui a été raconté. Le texte écrit est rendu à 40 %

environ au niveau de l'oral, et en deçà au niveau de l'écrit. Ceci pour la compréhension. Pour ce qui est des fautes, comment les déterminer ? Elles sont nombreuses, par exemple dans l'emploi de l'article (du pour de la, au pour à la, des pour de), du démonstratif (c'est - ces) ; ce sont des fautes lexicales, morphologiques, syntaxiques, des fautes d'orthographe. Il y a aussi confusion grave au niveau des voyelles et des consonnes. Toutes ces constatations méritent qu'on s'y arrête et qu'on les analyse d'une manière systématique et scientifique. Ce qu'il ne faut jamais oublier quand on enseigne le français à des élèves arabophones, c'est le phénomène du calque. La langue maternelle est envahissante, aussi bien vers la langue littéraire que vers le français. Les calques se produisent au niveau du lexique et des structures ; voici des exemples de calques lexicaux : « pourquoi tes pieds sont grands ? pourquoi tu as de grandes dents ? pourquoi tes mains sont longues ? ». Cependant, au niveau de la structure plus qu'au niveau du vocabulaire, la connaissance du parler des enfants aide à détecter le pourquoi et le comment des fautes : exemples : « il a parlé la petite fille » calque facile à analyser parce qu'en arabe le verbe parler est directement transitif ; ou bien « docteur Ali disait beaucoup de bien pour les bonbons », au lieu de « des bonbons » ; ou bien « pourquoi tes yeux grands ? », parce qu'en arabe il n'y a pas de verbe être.

Nous constatons que pour enseigner le français en Tunisie il est bon d'avoir quelques lumières sur les langues dialectale et littéraire, qu'il faut faire appel à la linguistique pour déterminer les interférences d'une manière scientifique, et aussi le degré d'économie phonétique, morphologique et syntaxique.

Je parlerai maintenant des travaux faits au niveau du fond lexical fonctionnel commun. Quel a été le point de départ de ce travail ? La constatation faite en Tunisie, mais aussi au Maroc et en Algérie au niveau des manuels scolaires, que le contenu lexical de ces manuels était d'une pauvreté extraordinaire ; ce contenu lexical pauvre entraîne une pauvreté parallèle du contenu culturel, surtout si l'on compare des manuels à ceux qui sont utilisés par les enfants européens. Le maintien du déséquilibre entre les deux langues enseignées risque de développer aux yeux de l'enfant l'idée d'une langue de grand prestige et d'une langue de moindre prestige, d'une culture de grand prestige et d'une culture de moindre prestige, ce qui a certainement des répercussions assez graves au niveau de la construction de la personnalité, d'où la nécessité de rétablir l'équilibre. La méthodologie suivie par l'équipe des linguistes de Tunisie - Algérie - Maroc a été la suivante : la 1ère étape a consisté à dépouiller les livres d'enseignement existants pour déterminer les cases vides ; la 2ème étape a été d'enregistrer les parlers des enfants à l'âge préscolaire et scolaire pour déterminer leurs préoccupations et leur vocabulaire et dresser une première liste commune ; la 3ème étape a été de remplir par une deuxième liste les cases vides à l'oral et à l'écrit, en rendant les notions de civilisation moderne selon les principes de la disponibilité et de l'intervention. L'équipe a abouti à une liste fonctionnelle ouverte dans son contenu et ouverte au monde arabe, qui comprend les mots essentiels de base qu'il convient d'utiliser. Cette liste va sûrement rassurer les pédagogues inquiets devant les cases vides dans

les textes enseignés et les auteurs de manuels, de contes, de documents scolaires. Telles sont les études linguistiques faites en Tunisie, et qui posent au niveau de l'apprentissage des langues le problème des rapports qui doivent s'établir entre la langue maternelle et les autres langues enseignées, problème de complémentarité et d'enrichissement mutuel.

Voyons maintenant les travaux pédagogiques : essayons de dégager une nouvelle problématique en examinant l'itinéraire de recherches suivi par le « groupe pédagogique de l'expression » de l'Institut national des sciences de l'éducation dans le domaine des expériences qu'il a engagées au niveau de l'apprentissage des langues. Cet itinéraire est passé par 3 moments importants :

1- nous sommes partis des travaux du B.E.L.C et C.R.E.D.I.F. faits en fonction d'un public très différent de notre propre population scolaire ; cette adoption a eu un aspect positif : promouvoir une nouvelle méthode pour l'apprentissage du français ; et par la suite pour l'apprentissage de l'arabe ; méthode basée sur les découvertes de la linguistique appliquée et la méthodologie particulière des langues : l'option fondamentale de cette méthode se résume en ceci : la langue n'est pas au niveau de l'apprentissage un objet de réflexion analytique, mais un instrument de communication ; le deuxième principe est celui de l'antériorité de l'oral sur l'écrit, d'où décalage de 3 mois entre l'oral et l'écrit ; la méthodologie est basée sur la contextualisation situationnelle de l'apprentissage ; les faits de langue sont l'objet d'une présentation globale dans un dialogue dont l'un des objectifs est la motivation des élèves à cet apprentissage ; la matière à enseigner, matériaux lexical et grammatical, est choisie et délimitée plus strictement que dans les programmes traditionnels. L'aspect négatif, c'est que, partant d'hypothèses fondées sur des travaux extérieurs, nous avons mis entre parenthèse, du moins provisoirement, la spécificité de notre enseignement ; c'est d'autre part l'insertion, parmi les différentes activités de l'apprentissage, de batteries d'exercices structuraux systématiques pour la fixation des acquisitions ; cette insertion installe l'enfant dans des contraintes d'apprentissage d'où inhibition de toute expression authentique, langage stéréotypé, toujours en relation de dépendance avec le stimulus externe exercé par le maître. Cette méthode est fondée sur une didactique de la langue et non sur une psychopédagogie.

2- l'ajustement de nos options de départ -recherche d'une didactique de la langue- et l'orientation vers la recherche d'une psychopédagogie de la langue marquent le deuxième moment de notre itinéraire. Ce moment correspond à une réforme de l'enseignement du français en Tunisie, introduisant cette langue à partir de la 2ème année d'enseignement primaire (au lieu de la 3ème année) ; nous avons pris conscience de la nécessité d'adapter nos méthodes à l'âge des enfants, d'où l'introduction du conte comme point de départ et toile de fond de l'apprentissage. Le monde des animaux a été privilégié dans ces contes parce que nous avons constaté que les enfants aiment les animaux, et que le monde des animaux peut supporter le plaquage des structures familiales et sociales du monde humain : famille, ville, village... .



Il est facile d'établir des ponts entre la fiction et le réel et de provoquer des transpositions du conte à la vie quotidienne. On choisit des contes dans lesquels personnages et événements sont susceptibles d'amener l'enfant à une identification, des contes à problèmes pour que l'enfant essaye de trouver des réponses aux questions qui se posent à lui, cette réponse pouvant revêtir des formes diverses, action, dessin, mime... Des contes susceptibles d'amorcer l'éducation morale et sociale d'une façon implicite ; ou des contes à argument dramatique susceptibles de se découper en séquences, et d'être l'objet de dramatisation, d'action jouée en classe. Ont été évités les contes trop descriptifs ou narratifs qui ne pouvaient être transformés dans notre perspective méthodologique. Le conte n'est jamais présenté sous sa forme initiale, il est découpé en séquences de façon à être utilisé comme un feuilleton ; les séquences s'enchaînent dans un ordre logique et chronologique. Chaque séquence présente une situation dialoguée ; la part de la description et du récit est très réduite, surtout en début d'apprentissage. Cette technique a trois avantages : elle permet de diviser les difficultés, et de ne présenter que la quantité de matériel linguistique susceptible d'être absorbé par les enfants ; elle provoque une relance de l'intérêt et soutient la motivation ; la fixation n'est pas envisagée comme une phase spécifique, ni sous son aspect mécaniste ; elle est le fruit de la récurrence de l'emploi des structures et du lexique, elle est conçue sous forme de jeu linguistique, selon le principe de la boule de neige. Les éléments linguistiques reviennent régulièrement et à chaque nouvelle apparition ils font l'objet d'une exploitation contextualisée. L'appropriation est de plus en plus profonde et enrichie.

Donc, pour le deuxième moment de notre itinéraire de recherche, il y a une prise de conscience de la spécificité de l'enseignement. Il y a également prise de conscience que l'enseignement de l'arabe et celui du français étaient jusque-là pratiqués dans une perspective séparatiste sinon conflictuelle, alors que tous deux concernaient le même enfant. De là est née une orientation nouvelle, celle d'une complémentarité entre arabe et français, au niveau de la recherche comme au niveau de la finalité éducative et du contenu notionnel des deux enseignements.

3- le troisième moment de notre recherche a été marqué par des recherches concernant l'apprentissage de la lecture et une micro expérience concernant l'éducation artistique. Au début, nous n'avions pas fait de recherches concernant l'écrit, mais quand la situation de l'oral a évolué, nous avons commencé à travailler sur l'écrit, et l'analyse de la situation scolaire de la lecture a fait apparaître trois faits saillants : d'abord la hiérarchie lecture-déchiffrage, lecture courante, lecture expressive adoptée par bon nombre d'enseignants ; ensuite la relation tout aussi hiérarchisée entre lecture et expression écrite ; l'inquiétude manifestée par les maîtres utilisant la méthode orale quant à la date de l'introduction de la lecture, et la crainte de ne pouvoir doter leurs élèves, avant le terme de l'année scolaire, du matériau qu'ils jugent indispensable au déchiffrage d'un texte. Cette analyse de la situation scolaire nous a amenés aux conclusions suivantes : au niveau de l'apprentissage et même au-delà, la lecture continue à être envisagée comme une



connaissance instrumentale : il faut faire percevoir la lecture comme un mode d'expression et de communication ; ceci nous a amenés à ne plus penser en termes d'oral et d'écrit mais d'enrichissement de l'enfant par deux potentialités, deux modes d'expression. Ceci nous a amenés également à supprimer le manuel de lecture pour le remplacer par un matériel varié surtout des fiches sur lesquelles l'enfant a un certain pouvoir :

Il peut les manipuler, les illustrer, les découper.

Une deuxième expérience est celle concernant l'éducation artistique. Cette expérience avait pour objectif initial de faire saisir les liens possibles entre les activités de type artistique et les activités d'expression ou d'acquisition verbale. Le repos de l'enfant à l'expression plastique, corporelle, musicale, dramatique et verbale, contribue à la création d'un climat éducatif favorable à la communication, à l'expression authentique et à l'acquisition du langage. L'expression ne passant pas forcément, ni en priorité, par le mode verbal, elle n'est pas limitée, conditionnée ou même inhibée par la minceur des pouvoirs linguistiques de l'enfant, surtout en début d'apprentissage.

D'autre part la possibilité pour l'enfant de s'exprimer à travers des activités diversifiées et librement choisies la place dans un processus d'éducation qui engage toute sa personne et permet à toutes ses potentialités de se développer. Comme une première évolution a conduit nos travaux d'une dimension didactique à une dimension psychopédagogique, une nouvelle orientation s'amorce actuellement, de la psychopédagogie des langues vers une psychopédagogie de l'expression et de la communication.

Mais, face à l'apprentissage d'une langue seconde, quelle attitude faut-il adopter ? Poser les problèmes en termes de pédagogie des langues étrangères nous semble fausser la situation lorsqu'il s'agit d'apprentissage précoce. Les notions de langue maternelle et langue étrangère sont à dépasser. Il s'agit pour nous de veiller aux principes suivants : l'apprentissage doit se faire dans un climat de détente ; il ne doit pas se faire au détriment de la langue maternelle ; la nouvelle langue doit être source d'enrichissement pour la langue maternelle et d'épanouissement pour l'enfant. L'apprentissage d'une langue seconde est en fait une attitude vis-à-vis de cette langue et vis-à-vis de l'expression plus que l'acquisition mécaniste d'un corpus linguistique. Les méthodes que nous avons maintenant sont-elles à même de résoudre tous ces problèmes ? Faut-il des méthodes d'apprentissage ou des situations d'apprentissage ? Faut-il des manuels ou du matériel varié ? Autant de questions auxquelles il nous semble intéressant de ne pas répondre tout de suite pour susciter réflexion et recherches, et laisser le débat ouvert.

