



HAL
open science

De la linguistique des fautes à une didactique multilingue

Erika Cabassut

► **To cite this version:**

Erika Cabassut. De la linguistique des fautes à une didactique multilingue. Linguistique. Université Marc Bloch - Strasbourg II, 2003. Français. NNT: . tel-00067764

HAL Id: tel-00067764

<https://theses.hal.science/tel-00067764>

Submitted on 8 May 2006

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.

UNIVERSITE MARC BLOCH – STRASBOURG

**DE LA LINGUISTIQUE DES FAUTES A UNE
DIDACTIQUE MULTILINGUE**

Thèse de doctorat

(Arrêté du 30 mars 1992)

présentée par

Erika Cabassut

sous la direction de

Madame le Professeur Gertrud Gréciano
Professeur de Linguistique Allemande

Septembre 2003

ATTESTATION DE REUSSITE AU DIPLOME

Le Chef du Service de la Recherche et des Etudes Doctorales atteste que

**le Doctorat
ETUDES GERMANIQUES**

a été décerné à

Madame LAUB ERIKA

née le 23 mars 1958 à DUDWEILLER (ALLEMAGNE)

au titre de l'année universitaire 2002/2003 avec la mention Très honorable

Discipline : ETUDES GERMANIQUES
 Titre des travaux : DE LA LINGUISTIQUE DES FAUTES A UNE DIDACTIQUE MULTILINGUE
 Date de soutenance : 15 septembre 2003
 Etablissement soutenance : UNIVERSITE STRASBOURG 2
 Jury : M. JACQUES ATHIAS, Président du jury
 Mme COLETTE CORTES, Rapporteur du jury
 M. JEAN CHRISTOPHE COLINET, Membre du jury
 Mme GERTRUD GRECIANO, Membre du jury
 Mme ANNELIES HAECKI, Membre du jury
 Ecole doctorale : Ecole Doctorale des Humanités
 Formation doctorale : ETUDES GERMANIQUES
 Section CNU : 12

Fait à Strasbourg, le 22 septembre 2003



[Signature]
Annie BOEHM

N° étudiant : 19004410
 N° INE : oeeap1035m8

Avis important: Il ne peut être délivré qu'un seul exemplaire de cette attestation. Aucun duplicata ne sera fourni.
 Ce document est imprimé sur du papier filigrané avec des encres réactives et ne peut être ni gommé, ni raturé.

1. INTRODUCTION.....	6
2. ENONCE DU PROBLEME.....	9
2.1. La linguistique des fautes.....	14
2.1.1. Classifications d'erreurs	21
2.1.2. Fréquence des erreurs	25
2.1.3. Causes des erreurs	28
2.2. Acquisition/apprentissage de la langue	32
2.2.1. Acquisition/apprentissage de plusieurs langues	41
2.2.2. Acquisition/apprentissage de la grammaire.....	49
2.2.3. Acquisition/apprentissage de l'orthographe	56
2.3. Analyse contrastive: allemand – français.....	64
2.3.1. Correspondance phonèmes-graphèmes	66
2.3.2. Mots étrangers / lexicologie	71
2.3.3. Syntaxe	78
2.4. La didactique des langues	81
2.4.1. Une approche multilingue	90
2.4.2. Mise en pratique d'une approche multilingue	96
3. LE CADRE INSTITUTIONNEL DE L'EXPERIMENTATION.....	101
3.1. Position de l'école à sections internationales de Strasbourg parmi les structures multilingues	102
3.2. Historique de l'établissement et les textes officiels.....	104
3.3. Structure, fonctionnement et organisation interne de l'établissement.....	106
3.4. Les personnes impliquées : enseignants et parents	109
3.5. Les élèves	113
3.5.1. Quelques aspects terminologiques	113
3.5.2. Les situations multilingues	115
3.5.3. Différentes configurations multilingues	117
3.5.4. Les élèves face à l'enseignement de deux langues.....	120
3.5.5. La valeur des langues	123
3.5.6. Le facteur de l'âge	124

4. PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS	128
4.1. Statistiques linguistiques.....	129
4.2. Les variables.....	133
4.3. Les erreurs orales à l'âge préscolaire	135
4.3.1. Le niveau phonologique	138
4.3.2. Le niveau sémantique	140
4.3.3. Le niveau morphologique.....	144
4.3.4. Le niveau syntaxique	149
4.3.5. Analyse statistique et interprétation des résultats.....	151
4.4. Analyse des erreurs à l'écrit	159
4.4.1. Les catégories d'erreurs.....	160
4.4.2. Evolution des erreurs	164
4.4.3. Les erreurs au niveau du CE1	167
4.4.4. L'erreur dans le contexte	172
4.4.5. Les erreurs dans les textes libres	178
4.4.5.1. Les erreurs orthographiques	183
4.4.5.2. Les erreurs morphologiques	187
4.4.5.3. Les erreurs sémantiques	190
4.4.5.4. Les erreurs syntaxiques	192
4.4.6. Tendances dans la fréquence des erreurs.....	193
4.4.6.1. Elèves de la section « nationale » et « spéciale »	195
4.4.6.2. Elèves bi- ou multilingues et élèves germanophones.....	201
4.4.6.3. Elèves des sections internationales et élèves de terminale	208
4.4.7. Les erreurs en allemand et en français : études de cas	216
5. INTERPRETATION DES RESULTATS ET CONCLUSIONS	227
5.1. Les tendances : élèves bi- ou multilingues – élèves monolingues	227
5.2. Les tendances : élèves de la section nationale – élèves de la section spéciale	236
5.3. Les tendances : élèves des sections internationales – élèves de terminale	244
5.4. Tendances par rapport à l'âge	252

6. VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE MULTILINGUE	258
6.1. L'erreur comme outil de travail.....	261
6.2. Une approche contrastive autour d'un texte littéraire.....	270
6.2.1. Réflexions thématiques: le multilinguisme	271
6.2.2. Réflexions linguistiques : la composition.....	280
6.3. Une approche contrastive autour d'un thème	292
6.3.1. Les couleurs.....	293
6.3.2. La Gastronomie	307
6.4. Une approche contrastive créative.....	319
6.4.1. Les jeux	324
6.4.2. L'écriture créative.....	330
6.5. Une approche contrastive trilingue.....	339
6.5.1. L'orthographe	342
6.5.2. La composition	348
7. BILAN ET PERSPECTIVES	353
8. BIBLIOGRAPHIE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

Tableau 1	68
Tableau 2	69
Tableau 3	69
Tableau 4	69
Tableau 5	70
Tableau 6	70
Tableau 7	71
Tableau 8	75
Tableau 9	118
Tableau 10	118
Tableau 11	118
Tableau 12	119
Tableau 13	119
Tableau 14	144
Tableau 15	152
Tableau 16	153
Tableau 17	153
Tableau 18	154
Tableau 19	155
Tableau 20	156
Tableau 21	156
Tableau 22	157
Tableau 23	158
Tableau 24	158
Tableau 25	162
Tableau 26	165
Tableau 27	166
Tableau 28	175
Tableau 29	176
Tableau 30	181
Tableau 31	182
Tableau 32	182
Tableau 33	183
Tableau 34	184
Tableau 35	185
Tableau 36	186
Tableau 37	187
Tableau 38	188
Tableau 39	191
Tableau 40	192
Tableau 41	195
Tableau 42	197
Tableau 43	198
Tableau 44	198
Tableau 45	199
Tableau 46	200
Tableau 47	201
Tableau 48	202
Tableau 49	204

Tableau 50	205
Tableau 51	206
Tableau 52	207
Tableau 53	207
Tableau 54	210
Tableau 55	211
Tableau 56	212
Tableau 57	213
Tableau 58	213
Tableau 59	214
Tableau 60	214
Tableau 61	215
Tableau 62	216
Tableau 63	219
Tableau 64	220
Tableau 65	237
Tableau 66	238
Tableau 67	245
Tableau 68	253
Tableau 69	254
Tableau 70	256
Tableau 71	291
Tableau 72	291
Tableau 73	318
Tableau 74	345
Tableau 75	345
Tableau 76	346
Tableau 77	346
Tableau 78	347
Tableau 79	347
Tableau 80	348
Tableau 81	349

1. Introduction

Au début de ce 21^{ème} siècle, nous assistons à des changements importants dans la société et dans les relations et comportements sociaux des personnes, liés entre autre à la révolution et au développement extrêmement rapide des technologies ainsi qu'aux changements mondiaux des relations politiques et économiques.

Tout d'abord, la mondialisation accélère l'ouverture des espaces économiques mais également culturels et linguistiques. Les gens sont appelés à bouger, le plus souvent pour des raisons professionnelles, et, de ce fait, obligés de se confronter à d'autres cultures et d'autres langues. Les connaissances de langues permettent l'accès à la culture comme à la vie sociale et, de manière générale, à l'information. Mais cette ouverture mondiale entraîne également des changements dans la vie privée, un nombre croissant de couples « mixtes », de deux nationalités, de deux cultures et de deux langues. Nous nous retrouvons, par conséquent, face à de plus en plus d'individus, enfants comme adultes, maîtrisant plusieurs langues, obligés et habitués de les utiliser et manipuler dans diverses situations. De plus en plus de personnes multilingues se trouvent dans nos classes dans le système scolaire, aussi bien comme élèves que, depuis quelques années, comme enseignants.

En parallèle, il y a les technologies modernes, qui font aujourd'hui partie de la vie quotidienne, notamment des enfants et jeunes, et qui représentent un facteur qui change leurs comportements et leur manière de penser, de réfléchir, de parler et d'agir. En ce qui concerne la langue dans ce contexte, elle se réduit, d'un côté à des signes et un nouveau code ayant des caractéristiques d'une langue phonétique dans les messages courts sur les téléphones portables, d'un autre côté on commence à utiliser des logiciels de reconnaissance vocale qui transcrivent directement des messages vocaux sans que l'utilisateur ait besoin d'écrire. En même temps, nous assistons dans les établissements scolaires à un changement des comportements des élèves qui se caractérisent par un manque d'autonomie et de réflexions, par un manque de motivation et de travail, accompagnés d'attitudes de plus en plus agressives et d'attentes de réussite facile sans fournir d'efforts personnels. La maîtrise des langues, aussi bien de la langue première que des langues étrangères,

reste superficielle, l'expression s'appauvrit, l'orthographe est de moins en moins maîtrisée.

La lourde machine que représente l'Education Nationale a du mal à suivre, alors qu'elle a un rôle plus important que jamais à jouer dans ce monde en pleine évolution. Celui, tout d'abord de répondre et de mettre en pratique une certaine volonté politique, qui tente de mettre à la disposition des futurs citoyens de nos pays un éventail large de connaissances de langues. Et ceci non seulement dans une perspective qui veut faciliter la coopération économique, mais aussi pour maintenir les richesses et les identités culturelles de nos pays, qui s'expriment en grande partie à travers les langues. L'école devrait répondre à cette demande en proposant un enseignement non seulement de l'anglais, langue prédominante dans ce monde actuel, mais en proposant également un enseignement d'un grand nombre d'autres langues. L'allemand doit avoir la place importante qui lui revient dans ce contexte. Selon la Commission Européenne (2003), l'allemand est la langue maternelle de 24% de la population de l'Union Européenne et occupe de ce fait la première place en Europe, devant l'anglais qui est parlé comme langue maternelle par 16% de la population. La Commission Européenne se trouve devant la question complexe de la diversité des langues des pays membres et travaille déjà prioritairement avec les trois langues les plus importantes en Europe : l'allemand, l'anglais et le français. La place importante de l'allemand comme langue vivante en Europe est certainement liée, entre autres, à la place économique importante de l'Allemagne, ainsi qu'à une tradition forte de l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère.

Mais le rôle de l'Éducation Nationale ne se limite pas à la mise à disposition d'un enseignement de diverses langues, elle devrait aller beaucoup plus loin. Le monde change, la société change, les élèves changent. Comment continuer à enseigner, sans changer également les écoles et les méthodes d'enseignement ? Face à des élèves dont les familles bougent déjà et qui eux seront emmener à bouger dans ce monde, face à des élèves qui ont de plus en plus souvent déjà certaines connaissances de langues, face à des élèves habitués à jongler entre un monde virtuel et réel et de moins en moins habitués à exploiter leurs capacités intellectuelles et à découvrir les richesses de la langue, de la fantaisie et de la créativité, face à cette nouvelle génération d'élèves, futurs citoyens d'un monde de plus en plus

complexe, on ne peut plus continuer à enseigner comme avant. En partant des situations actuelles et des besoins des élèves et en formant les enseignants à ces nouvelles tâches, il faut essayer de répondre aux nouvelles exigences de notre monde en mouvement. La nécessité de nouvelles approches didactiques et pédagogiques s'impose et l'Education Nationale a le devoir de mettre tout en œuvre afin de pouvoir répondre à ces nouvelles attentes et à ces nouveaux devoirs éducatifs : les recherches nécessaires, l'élaboration de nouvelles approches, méthodes et matériaux, les formations indispensables des enseignants ainsi que la mise à disposition des outils nécessaires, adaptés au niveau technologique de notre temps, afin de permettre un enseignement à la hauteur des exigences. C'est l'école qui doit former des citoyens autonomes, critiques, réfléchis, équilibrés, ouverts et capables de défendre des valeurs humaines, qui devront vivre et faire face au monde multilingue et multiculturel de demain.

Le présent travail se situe au sein de ces problématiques et essaie de trouver de nouvelles pistes, qui peuvent nourrir les réflexions nécessaires en didactique des langues. Nous allons d'abord mener quelques réflexions théoriques qu'on peut se poser dans tout établissement scolaire face à des élèves multilingues : Quelques aspects de la linguistique des fautes (chapitre 2.1.), de l'acquisition et de l'apprentissage des langues (chapitre 2.2.), de l'analyse contrastive des langues (chapitre 2.3.) et finalement de la didactique des langues (chapitre 2.4.). Ces réflexions théoriques permettent de mieux situer les exemples concrets des comportements langagiers des élèves fréquentant l'école à sections internationales en comparaison avec les autres populations d'élèves choisies dans le présent travail. A titre d'exemple, nous présentons le système scolaire à sections internationales de l'école Robert Schuman à Strasbourg dans le chapitre 3.

Une analyse des erreurs à l'oral et à l'écrit en allemand et en français de différents groupes d'élèves multilingues fréquentant l'école à sections internationales, d'élèves germanophones d'une école en Allemagne ainsi que des élèves francophones d'un lycée en France, va nous permettre de comparer les groupes d'erreurs et les différentes tendances (chapitre 4.). Nous essayerons, dans le chapitre 5. d'interpréter ces résultats, qui peuvent nous donner des renseignements précieux par rapport à l'acquisition et l'apprentissage des langues et qui peuvent ensuite servir à adapter et

changer les approches didactiques et pédagogiques des cours de langues. Ces analyses et résultats, ainsi que leurs interprétations nous servent comme base pour des réflexions en didactique des langues. Dans le chapitre 6., nous donnerons finalement quelques exemples concrets d'une approche didactique multilingue, qui peut constituer une réponse intéressante face à un public multilingue, face aux changements dans la société et face à certaines questions et attentes récentes qu'on peut rencontrer par rapport à l'enseignement.

Nous terminerons par un bilan et par des perspectives (chapitre 7.), qui constituent finalement des pistes de réflexion en vue d'adapter et d'améliorer l'enseignement des langues, en vue de mieux répondre à un public et un monde qui change et en vue d'aider à maintenir les richesses historiques, culturelles et humaines que représentent nos différentes langues.

2. Enoncé du problème

La linguistique des fautes est liée aux normes de la langue, aussi bien de la langue orale que de la langue écrite. En principe, toute personne maîtrise le code oral et l'utilise pour transmettre des messages ou des informations avec l'objectif de communiquer. En plus de la capacité d'articuler des sons et de les relier à des significations, de lier la forme au sens, l'homme possède la maîtrise de la pensée abstraite qui lui permet de produire et de comprendre la langue, un système qui met, selon Comblain/Rondal (2001,27) « arbitrairement en relation des unités de sens, des concepts, avec des unités formelles » aussi bien au niveau de l'écrit, de l'oral ou encore gestuel. Ces facultés sont propres à l'espèce humaine. Selon Boyer (1999), « la plupart des cultures humaines se sont développées sans autre moyen de transmission de l'information que la parole humaine. » Dans une situation de communication orale, il y a, en général, plusieurs interlocuteurs, le locuteur qui parle et l'auditeur qui écoute, et ils doivent respecter les principes de la conversation. L'objectif de la langue orale pour le locuteur est de se faire comprendre dans un contexte donné et avec une certaine intention, tandis que l'objectif de l'auditeur est de comprendre. Pour parvenir à cet objectif, le locuteur utilise différentes stratégies

sur les différents niveaux de la langue, comme la simplification lexicale, des généralisations et des changements de rythme, de vitesse et d'intonation ainsi que des signes non-verbaux qui accompagnent les productions orales. L'auditeur s'efforce en même temps de comprendre ce que le locuteur veut dire. Toute personne possède donc une compétence active et une compétence réceptive. Heringer (1989,1) souligne l'importance de la compétence réceptive qui est beaucoup plus étendue que la compétence active et qui précède cette dernière dans l'acquisition/apprentissage de la langue. Il faut d'abord comprendre avant de pouvoir s'exprimer. La communication orale est beaucoup plus ancienne que la communication écrite, la langue est d'abord parlée avant d'être écrite, aussi bien dans l'évolution des civilisations que dans l'évolution de l'enfant.

La langue écrite existe depuis bien longtemps, les documents écrits les plus anciens datent de la fin du 4^{ème} siècle, (Christin 1999) mais le statut et les objectifs de l'acte de l'écriture sont différents. L'histoire de la langue écrite est étroitement liée à l'évolution de la société : la vie communautaire dans une société grandissante, le partage du travail et le changement des situations de production et de propriété, le développement du commerce ainsi que la naissance de métiers relevant d'avantage d'un travail intellectuel, nécessitent la fixation de la parole orale sur des supports matériels, l'imprimerie a ensuite essentiellement contribué à une diffusion des supports écrits et de ce fait à une diffusion de la culture et, en même temps, elle a systématisé les règles de la langue écrite. Mais la fixation de la langue sous une forme écrite la retarde également par rapport au développement naturel de l'oral. Contrairement à la langue orale, dans une situation de langue écrite, les individus sont seuls et ils sont appelés à mener une certaine réflexion théorique afin de pouvoir répondre aux normes plus complexes de la langue écrite, comme l'orthographe et la syntaxe. L'obligation scolaire et les exigences croissantes de la société donnent une nouvelle place à l'écriture. Aujourd'hui, elle a notamment une utilité sociale dans le succès ou l'échec scolaire, dans la réussite professionnelle mais aussi dans la vie quotidienne qui dépend constamment de supports écrits. Encore aujourd'hui, il est certainement vrai, comme le constatait déjà Jespersen (1924,13), que « la majorité d'entre nous se sert infiniment plus de la parole que de l'écriture » mais son opinion, que « l'écriture n'est que le substitut » de la parole n'est plus partagée aujourd'hui. Dans le monde actuel qui est dominé par le visuel, on considère l'oral et l'écrit

comme deux codes différents de la langue, comme deux modes de communication qui sont nécessaires pour répondre à des besoins différents.

L'acquisition/apprentissage d'une première langue orale précède celle de la langue écrite et se passe en principe d'abord dans le cadre familial. Contrairement à la langue écrite, la langue orale se caractérise, selon Wynants (1997, 80), entre autre, par des mots relativement courts, l'utilisation de beaucoup de verbes et des coordinateurs. La langue orale, avec ses différents registres, suit des règles syntaxiques, morphologiques, sémantiques et phonologiques qui diffèrent légèrement des règles de la langue écrite. Les enfants parcourent pendant l'acquisition/apprentissage¹ de la langue différents stades (Lentin 1972) qui se caractérisent en particulier par des différences ou des variations langagières qu'on pourrait appeler « erreurs ». Les enfants utilisent lors de l'acquisition/apprentissage différentes stratégies qui leur permettent de construire un savoir qui correspond aux normes fixées pour la langue en question.

L'acquisition de la langue orale est suivie rapidement par l'acquisition de la langue écrite. La préparation se fait dès l'école maternelle avec la mise en place de notions de base comme la spatialisation (haut - bas), la latéralisation (gauche – droite), la temporalité (avant – après), la préparation physique au geste moteur du graphisme etc. et se poursuit à l'école primaire. La langue écrite se caractérise selon Wynants (1997,80) plutôt par des mots longs, beaucoup de substantifs et des subordonnées. La langue écrite suit des règles semblables à la langue orale mais de manière beaucoup plus stricte, et, par rapport à la langue orale, se rajoutent les règles de l'orthographe.

Si l'on considère l'ensemble de ces règles, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, comme la norme, et l'orthographe par exemple comme une norme d'écriture, les erreurs au niveau de l'oral ou de l'écrit sont alors des infractions à ces normes. La linguistique des fautes s'occupe de ces infractions, elle analyse, classe, fait des liens, cherche des explications, des corrections et des réponses aux multiples questions qu'on peut se poser concernant les différentes causes conduisant aux

¹ Nous approfondissons le rapport entre les deux termes ici coordonnés dans le chapitre 2.2.

erreurs aussi qu'aux processus d'acquisition des différents systèmes langagiers qui se passent dans la tête des enfants.

Les interrogations deviennent plus complexes si l'on rajoute d'autres langues, si le public n'est pas un public monolingue mais bi- ou multilingue². L'évolution de la société, l'ouverture des différents pays et la mobilité des citoyens du monde ont pour conséquence une augmentation de la population multilingue et multiculturelle. Une des réponses de la société à cette situation est la mise en place de structures scolaires spécifiques comme par exemple les lycées franco-allemands, les sections européennes ou bien les écoles, collèges et lycées à sections internationales. Ces derniers sont les seules structures à proposer un enseignement parallèle de deux langues considérées comme « langues maternelles » tout au long de la scolarité. Mais ces systèmes scolaires à sections internationales, tout comme d'autres structures, restant encore trop peu nombreux et surtout limités à un choix plus au moins restreint de langues, on est confronté dans une grande partie des établissements scolaires « ordinaires » à un public bi- ou multilingue (franco-arabe, franco-turc, franco-espagnol etc.) qui n'a pas la possibilité de profiter de sections spécifiques.

L'acquisition parallèle de plusieurs langues, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, se caractérise par des effets spécifiques. Les enfants ne sont plus uniquement face à un seul système de règles sur les différents niveaux, mais face à deux ou plusieurs systèmes plus ou moins proches selon les langues. Leur répertoire verbal se distingue de celui des individus monolingues par la présence de possibilités linguistiques appartenant à deux ou plusieurs langues. Le processus d'acquisition de ces enfants se caractérise notamment par des « interlangues » influencées par les règles de différentes langues, ainsi que les « interférences » et les changements de codes. Les erreurs linguistiques des enfants multilingues, que Ganonac'h (1991,124) considère comme « des indices d'un processus actif d'acquisition », peuvent être différentes des erreurs des enfants monolingues. La linguistique des fautes doit rentrer ici dans une nouvelle dimension parce qu'il semble incontournable de prendre en compte les différentes langues concernées dans l'analyse des erreurs sur les

² Nous utiliserons dans ce contexte le terme « multilingue » plutôt que „plurilingue“. Pour des explications terminologiques, voir chapitre 2.4.1. et 3.5.1.

différents niveaux. L'approche devient ainsi contrastive, essaie de prendre en compte les règles et les normes des deux langues pour permettre de trouver des réponses aux questions liées à cette situation spécifique. Une approche contrastive peut ouvrir de nouvelles perspectives et offrir une possibilité supplémentaire de rentrer dans différents systèmes langagiers, en essayant de les comprendre, aussi bien du point de vue historique que linguistique et pragmatique.

L'analyse contrastive des erreurs d'enfants multilingues peut apporter des indices sur les processus d'acquisition de plusieurs langues, à condition de ne pas se contenter d'une analyse grammaticale des erreurs. Une analyse, qui essaie de trouver et d'expliquer les processus qui ont conduit à la production des erreurs, peut en effet conduire à une meilleure compréhension des difficultés des enfants multilingues, qui peuvent se recouper en partie avec des difficultés d'enfants monolingues, pour ensuite fournir les bases d'une réflexion didactique autour de l'enseignement des langues spécifique aux enfants bi- ou multilingues. Ces réflexions concernent également l'enseignement des langues étrangères en général. Les objectifs d'une telle réflexion sont, entre autre, une meilleure adaptation de l'enseignement et de ses outils pédagogiques à un public multilingue pour faciliter l'enseignement des langues étrangères et pour arriver à une didactique qu'on pourrait également appeler multilingue. Mais les objectifs se trouvent aussi dans un changement des attitudes générales face au « savoir » à enseigner et à acquérir/apprendre et face aux productions langagières des apprenants avec les erreurs.

Le présent travail est en quelque sorte un travail multidimensionnel qui touche à de nombreux domaines et sciences : à partir d'une linguistique appliquée à plusieurs langues on arrive à la linguistique contrastive ; la linguistique des fautes nous fait nécessairement évoluer vers la psycholinguistique et les statistiques ; la situation multilingue conduit au bi- et multilinguisme, à l'acquisition d'une ou de plusieurs langues et à la multiculturalité ; et finalement on arrive à la didactique qui, à elle seule, se base déjà sur une multitude d'autres sciences. Nous ne pouvons pas développer tous ces domaines en détail, nous ne pouvons évoquer que certains aspects des différents domaines cités, nous permettant de mener des réflexions par rapport aux questions posées.

Si « en didactique, avant de trouver des solutions, il faut apprendre à (se) poser les bonnes questions. » (Jaffré 1991, 64), les questions soulevées dans le cadre de ce travail sont les suivantes :

1. Peut-on constater des erreurs spécifiques chez différents groupes d'apprenants, par exemple les enfants bi- ou multilingues ?
2. Peut-on constater des tendances dans la fréquence des erreurs ?
3. Quelles explications peut-on trouver pour les erreurs ?
4. Quelles conséquences peuvent avoir ces résultats pour la didactique ?
5. Une approche didactique multilingue peut-elle apporter des éléments de réponse ?

Le premier objectif de ce travail est de fournir, à partir de quelques réflexions théoriques, des éléments de réponse qui peuvent nourrir les discussions, notamment en didactique des langues étrangères. Le deuxième objectif est de montrer quelques pistes concrètes qui mettent en pratique les réflexions théoriques et qui permettent aux enseignants d'avoir accès aux résultats de recherches, de les intégrer dans leur travail quotidien scolaire et d'expérimenter ainsi une nouvelle dimension dans le fonctionnement de l'enseignement des langues face à un public en grande majorité multilingue qui est quotidiennement confronté à la complexité d'une société multiculturelle en pleine évolution.

2.1. La linguistique des fautes

« Irren ist menschlich / L'erreur est humaine. » Toute personne, à tout moment, en toute situation est susceptible d'erreur, aussi bien dans la langue maternelle que dans les langues étrangères, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. Une erreur se définit toujours par rapport à une certaine norme. Les enfants font des erreurs par rapport à la langue des adultes, les adultes par rapport à une grammaire normative, les enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues et par rapport aux langues concernées. L'erreur fait partie de la production langagière orale et écrite et Medioni (1999, 181) remarque à juste titre: « Il serait intéressant de s'interroger sur qui parle vraiment une langue correcte. Il y a toujours écart par rapport à la norme, plus ou moins grand selon les individus, leur statut social, leur culture ou leur

inculture, mais aussi, ne l'oublions pas, leur créativité.» En quelque sorte, pratiquement tout le monde reste toute sa vie un apprenant qui essaie d'éliminer le plus d'écarts possibles aux normes et règles. Il n'est cependant pas toujours facile de décider s'il y a erreur ou pas, car selon Porquier/Frauenfelder (1980,30) « la frontière entre le « juste » et le « faux », le « correct » et l' « incorrect », le « possible » et l'« impossible », n'est pas toujours tranchée ni facilement décidable, a fortiori lorsque le professeur n'enseigne pas sa propre langue maternelle(..). » Il est donc important de définir la norme dans une situation donnée tout en tenant compte en même temps de la situation spécifique des apprenants.» Il faut donc fixer d'abord la norme, par rapport à laquelle on définit des erreurs.

Les normes ne sont pas les mêmes dans toutes les situations, ainsi la norme de la langue quotidienne orale n'est pas la même que celle de la langue écrite. Et trop souvent les normes sont fixées d'un point de vue extérieur, sans qu'on prenne en considération la situation des apprenants. Oksaar (1992, 24) constate par exemple, à juste titre, que les jugements sur l'utilisation des langues chez les individus multilingues sont faits du point de vue de l'unilingue ce qui se répercute sur l'évolution des erreurs : « Von dieser Perspektive aus werden Abweichungen von den Normen als Fehler angesehen und die Übernahme von Elementen aus anderen Sprachen als Zeichen von Kompetenzschwäche. » Il semble donc plus naturel d'analyser les erreurs des apprenants à partir de leur propre situation et par exemple les erreurs des multilingues à partir de leur situation multilingue et plus précisément à partir des langues concernées. Ceci rejoint aussi Corder (1981,34), qui propose un changement dans la manière de voir et de décrire la langue de l'apprenant, qui, selon lui, devrait être considérée comme une langue à part³: « It is proposed that a description of the learner's ' état de dialecte' can be better achieved by a recognition that what he speaks is not an inadequate or incorrect form of the target language but a peculiar transitional idiolect, which should be approached in the same way as the language of an infant or some unknown language. » Placer la langue de l'apprenant au centre des analyses et non pas la langue cible et considérer cette langue de l'apprenant comme une étape de son apprentissage personnel vers l'objectif de la

³ Voir chapitre 2.1.3. pour plus de détails par rapport au terme « interlangue »

maîtrise d'une langue standard, conduit inévitablement à un changement d'attitudes par rapport aux erreurs.

En ce qui concerne la terminologie, on parle en allemand dans un contexte linguistique aussi bien que dans un contexte mathématique de «Fehler/faute», «Fehleranalyse/analyse de fautes», «Fehlerkategorien/catégories de fautes» etc. Huneke/Steinig (1997,176) donnent même des exemples qui rappellent le domaine de la médecine comme « Fehlerdiagnose/diagnostic de fautes », « Fehlertherapie/thérapie de fautes » ou « Fehlerprävention/prévention de fautes ». L'enseignant représente le « médecin » qui doit éliminer les erreurs, représentant les « pathologies ». Contrairement à cette vision dans laquelle l'erreur est considérée comme quelque chose de négatif, on utilise parfois, dans le cadre de la linguistique des fautes, le terme plus neutre de « Abweichung/déviation » (Cherubim 1980 et Hufeisen 1991). Dans ce contexte, Bünting/Eichler/Pospiech (2000,32) vont encore plus loin et expliquent que la recherche récente de l'orthographe considère l'apprentissage de celle-ci comme une partie de l'acquisition naturelle de la langue, «die moderne Rechtschreibforschung betrachtet das Rechtschreiblernen als einen Teil des selbst gesteuerten (Schrift-) Spracherwerbs, vertritt also den Spracherfahrungsansatz.» Selon eux, les divergences orthographiques sont en fait plutôt « kreative Schreibirrtümer ». Cette approche rejoint le terme d'« erreur » en français où l'on distingue bien entre « faute » et « erreur ». Le terme « erreur » a remplacé depuis les années 70 celui de « faute » et il est utilisé dans le domaine du bilinguisme, mais aussi dans la didactique de l'orthographe française où l'on parle de la typologie des erreurs (Gey M., 1987,121). Besse/Porquier (1991, 209) résumant que « l'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques ». Bien qu'il ne soit pas toujours évident de distinguer entre « faute » et « erreur » chez les apprenants, il est probablement utile de prendre en considération les erreurs de compétence comme les fautes de performance. La performance langagière des apprenants d'une langue étrangère se caractérise justement par la grande différence entre le savoir et le savoir-faire et les fautes de performance témoignent des différents stades de la langue des apprenants.

Dans le cadre de ce travail, nous utiliserons en français, si possible, le terme d' « erreur », comme le propose Jaffré (1989, 31), qui a une connotation moins négative que le terme de « faute » ; nous garderons cependant des syntagmes figés et donc couramment utilisés comme « linguistique des fautes ». En allemand, nous garderons le terme « Fehler/faute » comme il est utilisé en linguistique allemande dans des termes composés comme « Fehleranalyse, Fehlerkategorie » etc.

La linguistique, qui veut prendre en compte scientifiquement tous les aspects du comportement langagier concret, doit, selon Cherubim (1980b,1), prendre en compte aussi bien les règles que les infractions à ces règles. Cherubim souligne que les erreurs ne doivent pas être considérées comme des phénomènes périphériques, mais qu'il faut les traiter comme des parties normales du comportement langagier : « Sprachliche abweichungen dürfen daher für die sprachwissenschaft keine randphänomene sein, die sie vernachlässigen kann, sondern müssen als **normale** bestandteile sprachlicher praxis ernstgenommen, d.h. auch nach ihrer qualität, ihrem vorkommen, ihrer funktion, ihren bedingungen und folgen analysiert und beschrieben werden, wenn diese wissenschaft ihren gegenstandsbereich nicht in unsinniger bzw. unzulässiger weise einengen oder idealisieren will.»⁴ Il semble donc primordial, aussi bien sur un niveau scientifique que dans un contexte scolaire, d'inclure une analyse des infractions aux normes, donc des erreurs, dans les réflexions langagières. D'autant plus que, selon Corder (1981,1), avant de pouvoir éliminer des erreurs, il faut les comprendre : « A good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found. »

Mais dans un contexte scolaire, on perçoit, selon Schmidt (1996,331) surtout les aspects négatifs: «So springen denn auch die negativen Aspekte von Fehlern beim Fremdsprachenlernen und Fremdsprachengebrauch, zumal im schulischen Kontext, unmittelbar ins Auge.» Selon lui, les erreurs perturbent la communication ou la rendent même impossible, les erreurs peuvent diminuer ou détruire l'image de soi, les erreurs peuvent avoir une influence sur le prestige social si elles sont perçues en public. Les erreurs peuvent, par contre, aussi avoir des aspects positifs : elles

⁴ en gras dans le texte original

peuvent être l'expression de courage et de créativité dans l'utilisation d'une langue, elles peuvent avancer le processus d'apprentissage si l'entourage corrige et aide à trouver les moyens langagiers corrects. Une analyse détaillée des erreurs peut fournir des informations précieuses sur les processus d'acquisition/apprentissage et ainsi rendre service dans un objectif diagnostic.

L'intérêt théorique mais aussi pratique d'une analyse d'erreurs a changé avec l'évolution de la didactique des langues. Raabe (1980, 65) retrace les différents courants et les différentes positions dans la linguistique des fautes, argumente sur la nécessité d'élargir l'analyse des erreurs à une analyse de la langue des apprenants et souligne l'évolution fondamentale des attitudes par rapport aux erreurs. On considérait l'erreur longtemps comme un phénomène négatif qu'il fallait combattre par tous les moyens. L'erreur représentait l'infraction aux normes et on ne tenait pas compte du rôle des erreurs et des informations que leurs analyses pouvaient fournir. Ainsi, ces analyses d'erreurs, trop centrées sur les normes grammaticales et linguistiques, ne pouvaient pas faire avancer les réflexions didactiques.

Mais les courants didactiques et linguistiques récents, qui placent l'apprenant au centre de tout intérêt, déplacent également les accents dans la linguistique des fautes. On ne se contente plus d'une analyse linguistique, mais on commence à prendre en considération les processus qui se passent dans les têtes des apprenants et qui marquent le passage du savoir théorique au savoir-faire pratique. Diederichs (2001,55) parle dans ce contexte d'une « analyse cognitive des erreurs » qu'il définit comme une analyse qui « tente de rendre compte des processus de traitement de l'information dans la « boîte noire » (le cerveau) de l'apprenant. » De manière générale, on a commencé à intégrer dans les analyses des aspects psychologiques pour arriver à relier les résultats des recherches linguistiques aux réflexions autour d'une didactique adaptée aux besoins des élèves. Jaffré (1991,60) illustre ce changement d'attitude face à l'erreur en disant qu' « au lieu d'être seulement perçue comme un déficit, l'erreur d'orthographe peut devenir le témoin privilégié et apparent d'une procédure intellectuelle. » Diehl/ Christen/ Leuenberger/ Pelvat/Studer (2000,382) demandent également un traitement différent des erreurs et disent qu'un texte sans erreurs ne témoigne pas nécessairement d'une maîtrise de la langue. Ils s'inscrivent dans la même perspective que Sieber/Sitta (1994,38) qui demandent de

ne plus s'orienter d'après les erreurs donc d'après les déficits mais au contraire de souligner les progrès et les qualités. Le terme « kreative Schreibirrtümer » résume d'ailleurs bien cette nouvelle perspective. En admettant que dans une erreur il peut y avoir une part de créativité, on valorise l'effort de l'apprenant de s'exprimer avec les moyens qui sont à sa disposition. Mais ce terme implique également une certaine attitude de l'enseignant face à l'erreur. D'abord, la volonté d'analyser l'erreur et de comprendre le processus personnel et « créatif » qui a conduit l'apprenant à produire cette erreur et ensuite la nécessité d'inclure ces connaissances et ces résultats dans le projet didactique et pédagogique concret.

Une analyse théorique des erreurs et les informations qu'elle fournit doivent conduire à l'étape suivante, qui est l'application pratique. Selon Raabe (1980,74), on peut relier l'apparition d'erreurs aux objectifs grammaticaux parce qu'on utilise des catégories linguistiques pour désigner la progression grammaticale scolaire. « Man ist in der Lage, Fehlerschwerpunkte linguistisch zu lokalisieren. Der unmittelbare Nutzen für den unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenerwerb liegt dabei auf der Hand. Da die grammatische Progression beim Unterrichten mit linguistischen Kategorien bezeichnet wird, ist man in die Lage versetzt, grammatischen Lernstoffen Fehleraufkommen zuzuordnen.» Ceci veut dire qu'on voit un lien direct entre l'analyse des erreurs et les besoins des apprenants. La conséquence directe de cette constatation est l'adaptation des contenus de l'enseignement à la fréquence des erreurs. Gey (1987) donne des exemples dans le même sens en reliant immédiatement les conséquences pédagogiques, qui se traduisent par des explications et des exercices adaptés aux besoins et difficultés des apprenants, à des analyses d'erreurs.

Ces réflexions théoriques et même l'introduction de jolis termes comme « kreative Schreibirrtümer » ne changent cependant rien au fait que dans un contexte scolaire, les erreurs, soulignées le plus souvent en rouge, sont le matériel et la base nécessaire pour la notation des élèves. De ce fait, il n'est pas simple d'enlever au travail quotidien scolaire autour des erreurs cette connotation « négative ». Pour arriver à changer les points de vue et à considérer l'erreur non plus comme une infraction à la norme, mais plutôt comme « regelgeleitete Annäherungen an die Normschreibung » (Eisenberg/Spitta/Voigt 1994,21) il faudrait déjà faire un travail

de base dans la formation des enseignants. Il faudrait montrer aux enseignants qu'une analyse des erreurs peut apporter beaucoup d'informations et qu'elle peut représenter beaucoup plus qu'un simple outil d'évaluation et de notation. Nous verrons plus loin quelques réflexions concernant les possibilités d'un travail pédagogique différent autour des erreurs. (voir chapitre 7.1.) Mais il ne faut pas non plus oublier que les enseignants ne sont pas des spécialistes en linguistique et qu'il faudrait élaborer des outils faciles à mettre en place et qui sont en même temps efficaces. On peut se poser la question si les spécialistes linguistes qui sont loin du terrain et des besoins concrets des enseignants et des élèves peuvent seuls procéder à l'élaboration de tels outils ou s'il ne faudrait pas déjà, à ce stade là, une étroite collaboration entre spécialistes linguistes, spécialistes didacticiens et « spécialistes enseignants ». Il n'y a que ces derniers qui connaissent le terrain dans la pratique et qui vivent quotidiennement la complexité et la richesse d'une situation d'apprentissage/enseignement.

L'analyse des erreurs peut nous fournir des informations à plusieurs niveaux. Schmidt (1996, 332-334) résume ce travail en quatre étapes :

1. Fehlerbeschreibung / description des erreurs

En fixant différents critères, on peut parvenir à l'identification et à une classification des erreurs.

2. Fehleranalyse / analyse des erreurs

Une étude détaillée des paramètres, qui entrent en jeu, peut conduire à des indices concernant les types des erreurs (Flüchtigkeitsfehler/ erreurs d'inattention, « errors »/ de vrais erreurs qui expriment des lacunes dans les savoirs, « mistakes » / des erreurs qui indiquent le choix d'un faux registre ou d'un faux niveau de langue) ainsi que les causes divergentes des erreurs.

3. Fehlertherapie / thérapie des erreurs

Les questions concernant la correction des erreurs concernent surtout le moment et la manière de la correction ainsi que les possibilités d'y remédier (par des exercices et des activités ciblés, l'élargissement des connaissances etc.).

4. Fehlerbewertung / évaluation des erreurs

Une quantification statistique des erreurs permet la constatation de certaines tendances dans la fréquence des erreurs qui peuvent varier selon les conditions et les situations du public testé ainsi que selon d'autres facteurs propres à chaque

situation. Une qualification peut classer les erreurs selon leur gravité qui peut avoir une influence sur la notification.

Dans le cadre de ce travail, il nous semble intéressant d'évoquer dans les chapitres suivants quelques aspects des classifications, des fréquences ainsi que des possibles causes d'erreurs. Ces trois aspects permettent une meilleure compréhension des processus d'apprentissage d'une langue, ce qui devrait être la base pour une amélioration des méthodes d'enseignement. Les erreurs sont, comme l'expriment Meyer-Schepers/Löffler (1994,6), une fenêtre, qui nous permet d'observer les processus d'apprentissage d'un apprenant: « Fehler sind ein 'Fenster', durch das die individuellen und überindividuellen Lernprozesse beim Lerner sichtbar werden.» Les questions concernant la correction ainsi qu'une approche didactique différente face aux erreurs seront discutées dans le chapitre 6.

2.1.1. Classifications d'erreurs

On peut analyser les erreurs sur différents niveaux et les classer selon différents critères. Les classifications varient selon les auteurs, selon leurs objectifs et selon l'utilisation qu'ils attribuent à une classification. Les catégories linguistiques peuvent être relativement larges ou bien assez restreintes mais ne permettent cependant pas toujours une attribution claire d'une erreur de langue. Raabe (1980, 75) constate que les catégories sont souvent rigides et ne peuvent pas du tout ou seulement de manière très imprécise décrire certaines erreurs et il donne un exemple: « Ist die falsche Präposition in *Er geht in der Straße* ein Verstoß gegen die Syntax oder Semantik? ». Les erreurs faites par des apprenants sont souvent très variables et complexes et il est souvent difficile de les classer dans des catégories prédéfinies. Ceci est entre autre lié aux différences existant entre la langue maternelle et la langue étrangère qui conduisent à des erreurs pour lesquelles on n'a pas prévu de catégories dans la langue étrangère. Parfois il est nécessaire d'attribuer un terme erroné à plusieurs catégories parce qu'on est en présence de plusieurs variations. Mais malgré ces quelques difficultés d'attribuer les erreurs à des catégories prédéfinies, les tendances dans les fréquences de différents groupes d'erreurs sont souvent relativement claires et peuvent servir de base à des réflexions

supplémentaires. La question de savoir si une tendance est « représentative » n'a cependant pas de réponse satisfaisante parce qu'il y a une multitude de facteurs qui interviennent.

La définition des différentes catégories d'erreurs dépend, entre autre, de la langue étudiée et il faut déjà distinguer la langue orale et la langue écrite. Ramge (1980,8) procède à une analyse des erreurs de la langue orale de jeunes enfants dans les premières phases de l'acquisition du langage. Il arrive à une classification dans quatre grands domaines : la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Nous reprenons dans le cadre de ce travail la même classification pour les erreurs à l'oral des enfants préscolaires, en spécifiant dans chacune de ces quatre catégories différents groupes d'erreurs.

Parmi les catégories d'erreurs au niveau de l'écrit, les erreurs d'orthographe sont de loin les plus fréquentes et les classifications sont multiples, notamment en ce qui concerne l'allemand. Meyer-Schepers (1991,118) donne un aperçu des différentes classifications qui ne sont pas unifiées et qui regroupent les erreurs selon des critères variables comportant entre 5 et 30 différentes catégories. Si certains, comme Riehme/Heidrich (1970), définissent une multitude de catégories assez précises comme /Dehnungs-h/ , /f-v/ , ou /b-p im An- und Inlaut/ , d'autres analyses, comme celle de Vogel (1988) ou encore la DoRa (Dortmunder Rechtschreibfehleranalyse), élaborée parmi d'autres par Meyer-Schepers (1991,140) regroupent les erreurs dans de grandes catégories relativement larges. Mais là aussi, les critères diffèrent et on peut trouver des catégories comme /Phonem-Fehler/, /Spezielle Phonem-Graphem-Zuordnungs-Fehler/ (DoRa) ou bien des catégories comme /Vokalschreibung/ et /Konsonantenschreibung/ (Vogel, 1988, 63).

Selon les différents critères de classification on arrive à des résultats assez variables. Alors que certains regroupements ne sont pas assez précis pour pouvoir classer clairement les erreurs, on peut remarquer chez d'autres auteurs certaines différences dans la catégorisation. Ainsi on trouve par exemple des erreurs concernant la suite des lettres <tz> chez Riehme/Heidrich (1970) dans une catégorie intitulée /z – tz/ alors que Thomé (1999, 105) inclut le <tz> dans la catégorie /dédoublément de consonnes/. D'autres catégories comme

/Flüchtigkeitsfehler/erreurs d'inattention/ ne sont pas très clairement définies et permettent en fait de classer toutes les erreurs ne correspondant pas à une des autres catégories définies.

En ce qui concerne le français, une typologie des erreurs mise au point par l'équipe C.N.R.S.-H.E.S.O. sous la direction de Nina Catach permet de répertorier les erreurs d'orthographe. Gey (1987) présente une des versions récentes de cette typologie qui permet d'abord de décrire et de classer les erreurs assez précisément, à l'aide d'un codage par chiffres, dans différentes catégories, mais la classification est assez complexe et détaillée et demande beaucoup de temps. Cette complexité de la description des erreurs représente une difficulté pour son exploitation pédagogique, notamment dans le cadre scolaire par des enseignants qui sont, a priori, non spécialistes en linguistique et en statistique. Il faudra trouver les moyens pour pouvoir surmonter cette difficulté si on veut dépasser le stade de la description scientifique et si on veut, au contraire, utiliser ces réflexions théoriques dans la pratique. C'est justement pour cette raison par exemple que Chervel/Manesse (1989) n'adoptent pas la typologie du CNRS pour leur comparaison de dictées de 1873 et 1987. Ils recherchent une typologie précise mais en même temps simple et ils établissent par conséquence leur propre échelle d'erreurs comprenant 9 catégories classées selon leur « gravité ». Ces catégories ne sont pas très précises et même assez subjectives comme par exemple /faute grave d'orthographe lexicale/. Mais comme l'objectif de l'étude en question est la comparaison des tendances dans la fréquence des erreurs ainsi que la comparaison entre la nature des erreurs à deux moments donnés et à plus d'un siècle d'intervalle, l'importance se trouve dans l'application d'une même catégorisation selon les mêmes critères pour toutes les erreurs. Cet exemple illustre plusieurs points : la nécessité d'une analyse simple mais efficace, le lien entre les critères théoriques et les objectifs ainsi que l'importance des tendances générales.

Une analyse des erreurs ne part pas d'un système langagier théorique mais s'appuie sur un langage utilisé au niveau de l'oral ou de l'écrit. On n'analyse pas non plus une erreur isolée, mais une erreur dans un contexte donné. Une catégorisation d'erreurs est donc entre autre étroitement liée à une situation donnée et à la spécificité du groupe testé. Parmi les facteurs qui peuvent avoir une influence sur les productions langagières comportant des erreurs, il y a l'âge, le cadre naturel ou scolaire de

l'acquisition des langues, diverses situations linguistiques (personnes bi- ou multilingues, parlant un dialecte ou un jargon spécifique), leur situation socio-économique ou bien des problèmes médicaux ou psychologiques ayant une répercussion sur l'acquisition de la langue orale et/ou écrite (surdité, problèmes de dyslexie etc.).

L'adaptation des catégories d'erreurs à une situation spécifique permet de mettre l'accent sur les particularités des groupes en question. Ainsi, Naumann (1989) met par exemple en évidence l'influence des différents dialectes sur les erreurs d'orthographe en comparant les erreurs dans différentes régions d'Allemagne. Il classe les erreurs dans des catégories correspondant aux spécificités phonétiques des différents dialectes. Nous montrons, Cabassut (1997), l'existence de différentes catégories d'erreurs chez des élèves bilingues franco-allemand par rapport aux enfants monolingues germanophones qui reflètent les difficultés spécifiques des enfants bilingues. Ces analyses illustrent que certains types d'erreurs font partie du comportement langagier de différents groupes.

En ce qui concerne l'utilisation concrète d'une analyse d'erreurs dans l'enseignement, il reste toujours la question de savoir s'il vaut mieux reprendre des catégories d'erreurs d j  d finies, avec le risque pour la situation concrète qu'un certain nombre d'erreurs soit difficile à classer, ou s'il vaut mieux faire ses propres catégories selon les erreurs réellement présentes et adapter ou même créer éventuellement des catégories. Selon Kuhs (1987,198) il est préférable d'établir sa propre catégorisation selon les erreurs présentes dans le groupe : «Da die unterrichtliche Arbeit sich in ihrer Art wesentlich an den Ursachen der Fehler orientieren mu , ist meines Erachtens das Erstellen einer eigenen Typologie durch denjenigen, der die Fehleranalyse durchführt, sinnvoller als die Einordnung der Fehler in linguistische Kategorien ». Elle donne ensuite des exemples de catégories, se basant sur les erreurs d'un texte écrit par un élève grec, comme : /erreurs liées à la compréhension et la différenciation de certains sons/ ou bien /erreurs liées à la déclinaison/ etc. Il est certain qu'ainsi une classification correspond mieux à la situation dans le groupe en question et que les réflexions didactiques peuvent prendre en compte cette catégorisation pour hiérarchiser par exemple les erreurs et décider dans quel ordre et sous quelle forme elles seront traitées.

2.1.2. Fréquence des erreurs

Une information intéressante, notamment par rapport aux éventuelles conséquences didactiques qui en découlent, est la fréquence des erreurs. Il y a cependant divers facteurs qui peuvent influencer les résultats statistiques des analyses d'erreurs comme les caractéristiques et particularités du groupe testé, les différents critères des productions langagières ainsi que les critères de classification. Beaucoup d'analyses se concentrent sur les erreurs d'orthographe dans des dictées, ce qui veut dire que la nature des textes, la fréquence et la difficultés des mots dans les textes jouent un rôle déterminant. Généralement on ne donne pas d'informations sur ces facteurs dans les chiffres qu'on annonce.

Certaines analyses, travaillant avec les mêmes catégories, permettent une comparaison des chiffres. Ces chiffres, qui varient selon les auteurs pour une même catégorie par exemple /Groß- und Kleinschreibung/ entre 15,2% et 25,38% (Meyer-Schepers 1991,122-123, Mentrup 1993,150-151), perdent cependant beaucoup de leur intérêt en dehors de leur contexte direct et ne peuvent pas être considérés comme représentatifs pour toute une population d'élèves. Il est cependant intéressant de constater la présence de certaines tendances dans les fréquences des différentes catégories dans différentes analyses. Ainsi pour l'allemand, la catégorie /Groß- und Kleinschreibung/ occupe chez différents auteurs une des premières places dans les statistiques concernant la fréquence des erreurs. Ces tendances générales peuvent aider à mettre l'accent sur les difficultés générales et communes à une large partie des élèves et l'enseignement des langues pourrait ainsi être adapté aux besoins réels et universels des apprenants.

Plus on définit de catégories, plus les erreurs vont se répartir dans ces différentes catégories. Ainsi peut-on remarquer dans les analyses, qui contiennent beaucoup de catégories différentes, un nombre important de catégories qui couvre un pourcentage relativement faible de l'ensemble des erreurs. Seule une analyse détaillée, liée au contexte, au groupe « test » et même aux élèves individuellement, peut fournir ici des informations et faire ressortir des tendances.

Ce qui nous semble important, c'est la constatation de tendances générales. Ainsi Chevrel / Manesse (1989) montrent, comme également différentes autres statistiques qui incluent des analyses à différents moments de la scolarité, que certains types d'erreurs sont plus fréquents chez les élèves plus jeunes et disparaissent progressivement. On peut donc relever une progression régulière des connaissances orthographiques selon les âges. (Voir chapitre 4.4.2.) Par contre, selon Chevrel/ Manesse (1989, 101-124), les types de fautes ont changé par rapport au siècle dernier et ils constatent que les élèves du XXe siècle font moins de fautes de langue et de compréhension mais davantage de fautes lexicales et grammaticales. En ce qui concerne les connaissances orthographiques des élèves en Allemagne, Mentrup (1993,155) montre que les problèmes orthographiques aussi bien que la fréquence des fautes sont restés les mêmes depuis les années 60. Pour lui, une des raisons principales pour la fréquence inchangée des erreurs d'orthographe sont les normes trop compliquées. Il va même encore plus loin en disant que l'orthographe aujourd'hui est un «anachronisme» dans l'enseignement. Ce qui est cependant plus étonnant est le fait que la didactique a été adaptée notamment aux points sensibles depuis les analyses d'erreurs qui débutent environ au même moment. Mentrup (1993,155) constate que les erreurs principales sont restées inchangées depuis des décennies : « Die Problemgruppen und Fehler-Schwerpunkte sind über die Jahrzehnte geblieben. Ihre heutige Regelung kann offensichtlich allgemein nicht zufrieden vermittelt werden. » Cette constatation met en question l'efficacité de la didactique de l'enseignement des langues et nous mène à la question de Herrici/Zöfgen (1993,4) concernant l'efficacité d'intervention didactique sur l'acquisition des langues: « ob von didaktisch-methodischen Eingriffen beim Spracherwerbsprozeß eine Wirkung ausgeht, und wenn ja, wie groß die Wirkung ist. » Dans ce contexte, on peut de ce fait se poser la question de base si l'objectif didactique doit être d'éviter à tout prix les erreurs alors que, de toute façon, les interventions méthodiques et didactiques n'ont que peu d'effets et de répercussions sur le processus d'acquisition/apprentissage. Nous verrons plus loin si des éléments de réponses à cette question peuvent être trouvés.

La notion de fréquence intervient à différents niveaux de la langue et, selon Catach (1995, 49), « il est nécessaire d'en tenir compte dans la pédagogie ». Mais la fréquence lexicale, par exemple, évolue constamment et les listes de fréquences

devraient être réactualisées régulièrement. Pour l'enseignement des langues, il est cependant important de prendre en compte dans la pédagogie la fréquence des phonèmes, graphèmes et mots, aussi bien en allemand qu'en français ; il y a notamment les mots « fonctionnels » qui occupent une place importante. La fréquence des mots constitue la base pour l'élaboration de différents corpus comme le « Vocabulaire orthographique de base », « Le Français élémentaire » ou bien le « Grundwortschatz ». Augst (1989,10) montre qu'un nombre relativement restreint de mots couvre un grand pourcentage des mots utilisés par les élèves et de ce fait, on peut expliquer l'économie pratique qu'on peut faire dans l'enseignement d'une langue en mettant l'accent sur ces mots d'une grande fréquence. D'autres auteurs, comme par exemple zur Oeveste (1981) cité par Balhorn (1985,212), défendent un point de vue contraire et disent qu'il est plus important de traiter les termes rares qui représentent certaines difficultés orthographiques comme *Brotlaib* ou *Veilchen*. Parallèlement aux listes des mots les plus fréquents, on trouve des listes des erreurs les plus fréquentes (Vogel 1988, Catach 1995) et se basant sur les erreurs les plus fréquentes en français Dangel (1995) élabore un dictionnaire des fautes d'orthographe qui constitue une réponse directe et pratique pour un large public à la constatation de certaines tendances dans la fréquence d'erreurs.

Balhorn (1985,231) développe dans ce contexte une approche intéressante, en expliquant qu'il est nécessaire de changer de perspective, si on veut apprendre, comment on peut aider les apprenants à apprendre. Selon lui, il ne suffit pas de décrire, de systématiser et de catégoriser les erreurs, mais il faut différencier le plus possible les erreurs individuellement afin d'essayer de comprendre les processus d'apprentissage qui passent par différents stades dans le système de la langue. Si on arrive à comprendre la systématique des apprenants qui mène à la production de différentes erreurs, on peut élaborer des stratégies d'aide pour faciliter l'apprentissage. « Diffizile fehleranalysen, wie die vorgelegten, könnten unser verständnis für den eigenaktiven regelbildungsprozeß der lernenden erweitern. Mit einem reicherem verständnis für diesen prozeß müßten sich auch unsere möglichkeiten, diesen prozeß methodisch zu stützen, bereichern. »

Dans le contexte d'un enseignement scolaire de langues, il semble déjà important de travailler à partir d'une analyse concrète, vu la complexité des paramètres qui

peuvent influencer les productions langagières des élèves. L'enseignant devrait donc d'abord faire le constat de la situation, analyser pour un groupe spécifique les catégories d'erreurs et leur fréquence ainsi que la nature des différentes erreurs, pour pouvoir ensuite décider des différentes interventions possibles. Les erreurs, leur nature et leur fréquence constituent dans cette démarche le point de départ d'un enseignement adapté à une situation et à un public spécifique.

2.1.3. Causes des erreurs

Une analyse détaillée de la situation des apprenants et du contexte permet de trouver d'éventuelles explications pour les causes des erreurs. La compréhension des possibles causes peut fournir des indices sur les processus de l'acquisition/apprentissage des langues et constituer la base pour des conclusions didactiques.

Mais en ce qui concerne les éventuelles origines des erreurs, les réponses peuvent être complexes, tout comme peuvent l'être les facteurs influençant l'acquisition des langues. Une erreur nous indique d'abord uniquement ce qui est difficile pour l'apprenant, mais elle ne dit rien sur les causes. Si on veut essayer de trouver des explications pour les éventuelles causes des erreurs, si on veut essayer de s'approcher d'une « interprétation » relativement correcte, il faut prendre en considération tous les facteurs susceptibles de pouvoir influencer le comportement langagier d'un individu. On rejoint ainsi Raabe (1980,76), selon lequel la description des erreurs doit être plurielle, « plurikausal ». Il énumère une liste de quatorze causes possibles qui peuvent être à l'origine des différentes erreurs. Ces causes se trouvent aussi bien dans la langue maternelle, étrangère ou dans l'interlangue même, mais également dans le contact entre les différentes langues sous forme d'interférences. Les processus conduisant aux erreurs, peuvent être, entre autres, des surgénéralisations, l'application de stratégies par l'apprenant, l'influence d'autres erreurs, la complexité des structures ainsi que l'influence d'autres facteurs.

L'analyse des erreurs conduit de ce fait inévitablement à l'analyse des langues qui interviennent. Cette approche rejoint celle d'autres auteurs dont Gaonac'h (1991,127)

fait la synthèse et qui défend l'existence d'interlangues avec des erreurs qui apparaissent aussi bien à l'intérieur de ces systèmes intermédiaires que dans la même langue cible comme première langue. L'existence de ces erreurs s'expliquerait donc par la ressemblance des processus d'acquisition d'une langue première et d'une langue étrangère. Gaonac'h (1991,136) remarque cependant que « rien ne permet de dire en effet que des processus apparemment identiques sont mis en oeuvre de la même manière, dans des situations aussi différentes que l'acquisition de la L1 et d'une L2. » Cette constatation montre une fois de plus à quel point il est délicat et difficile de décrire des processus qui se passent dans les têtes de différents individus et qui dépendent d'une multitude de facteurs intérieurs et extérieurs.

En analysant et en comparant les erreurs de différentes langues, les interlangues incluses, on procède à des analyses contrastives. Comme un certain nombre de chercheurs actuels, Besse/Porquier (1991,202) expriment leur critique en ce qui concerne l'analyse contrastive a priori dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères qui s'inscrit dans les courants de la linguistique contrastive behavioriste des années 60 et qui espérait pouvoir prédire des erreurs à partir des analyses contrastives faites préalablement. (Voir chapitre 2.2.1.) Wode (1993,33) remarque dans ce contexte que le grand problème de ces approches linguistiques, nées aux Etats-Unis pendant la deuxième guerre mondiale, est le fait d'avoir oublié l'apprenant : « Das Hauptmerkmal galt dem Lehrer, den Lehrtechniken, den Lehrmaterialien und den Lehrtechnologien. Der Lerner selbst hat beträchtlich weniger Forschungsinteresse auf sich gezogen. Man hat Fehleranalysen angestellt, über Sinn und Unsinn von kontrastiven Analysen nachgedacht; aber die entscheidende Frage, nämlich die nach den psycholinguistischen Grundlagen für das Erlernen von Sprachen, ist gar nicht voll erkannt, geschweige denn untersucht worden.» Leurs trois arguments critiques par rapport à une analyse a priori que formulent Besse/Porquier (1991, 204) sont les suivants :

1. « Bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, ou rarement, ou seulement à certains stades d'apprentissage, ou de façon aléatoire selon les individus, les circonstances, les méthodes ou les exercices, certaines, de façon apparemment paradoxale, ne se produisent qu'à un niveau avancé.

2. Nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, y compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables. (...)
3. Des erreurs souvent imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible. (...) »

Il est probablement juste qu'une généralisation des types d'erreurs et de leur fréquence ainsi qu'une prédiction des erreurs semblent limitées parce que, comme nous avons vu antérieurement, trop de facteurs peuvent influencer le comportement langagier des apprenants individuellement ou en groupe. Ceci rejoint le scepticisme de König (1996,31) quant au rôle de la langue maternelle, „dass die Beziehung zwischen bereits beherrschter Muttersprache und zu erlernender Fremdsprache nur einer der Faktoren sind, die beim Prozeß des Fremdsprachenerwerbs eine Rolle spielen“. On sait aujourd'hui qu'il n'y a pas uniquement l'interférence avec la langue maternelle qui conduit à des erreurs, mais qu'il y a également des causes intralinguales et intrastructurales qui conduisent à la production d'erreurs par exemple par des généralisations et surgénéralisations. Le principal problème des analyses des erreurs issues du courant behavioriste se trouve dans le fait de se concentrer sur l'erreur isolée et son éventuelle prédiction. Les recherches plus récentes ont montré qu'on ne peut pas extraire l'erreur de son contexte. Selon Vogel (1990, 18), ce n'est qu'à partir de l'étude des relations larges dans la langue de l'apprenant qu'on va pouvoir juger la raison et l'importance d'une erreur : « Erst der Einbezug größerer lernersprachlicher Zusammenhänge führt zu einer angemesseneren Beurteilung dessen, was ein Fehler ist oder nicht, und wie er gewichtet werden muß. » Dans ce contexte, Putzer (1994,14) remarque à juste titre, que l'erreur est considérée comme une partie du comportement langagier des individus et ne peut pas être décrite uniquement par les propriétés systématiques de la langue : « Das Fehler-Machen ist ein Teil des sprachlichen **Verhaltens** und kann daher durch die Beschreibung **systemhafter** Merkmale der Sprachen alleine nicht vollständig erklärt, geschweige denn vorausgesagt werden. Das sprachliche Verhalten des einzelnen Sprechers wird zwar auch von den systemhaften Merkmalen der Sprache beeinflusst, aber eben auch von einer ganzen Reihe anderer Faktoren,

die von individuellen Sprechermerkmalen bis hin zu den Lernererfahrungen reichen. »⁵

Même s'il semble difficile de prédire exactement les erreurs, certaines tendances peuvent cependant être prédites et se confirmer dans des situations et des circonstances semblables, avec plus ou moins de variations. Ainsi, à l'école à sections internationales on peut déterminer la langue maternelle ou dominante d'un enfant à partir des erreurs faites en français comme on peut prédire, dans certaines limites bien sûr, les erreurs probables des élèves des différentes langues maternelles ou dominantes. La constatation des même types d'erreurs chez différents groupes d'apprenants peut donner des informations d'ordre général sur les processus d'acquisition/apprentissage d'une ou de plusieurs langues. Si on rencontre les mêmes erreurs chez des enfants natifs et des enfants apprenant une langue étrangère, on peut en déduire que la difficulté est générale. Mais comme l'objectif d'une analyse n'est pas uniquement de comprendre les processus d'acquisition, mais également de prendre ces résultats en considération pour adapter les méthodes de travail, on ne va probablement pas remédier à la même difficulté de la même manière pour deux groupes d'apprenants différents, comme par exemple des monolingues et des multilingues.

Malgré le fait qu'il est délicat de généraliser, les catégories typiques d'erreurs ainsi que les tendances dans les fréquences chez différents groupes d'apprenants de différentes langues primaires sont bien connues. En se basant justement sur des erreurs « typiques » de différents groupes d'apprenants, donc en quelque sorte sur des prédictions d'erreurs, on propose des ouvrages pour éviter les pièges et les erreurs typiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Krieger/Hantschel (1997) donnent par exemple dans leur livre « Versprechen Sie Deutsch ? » différentes listes d'erreurs en allemand selon la langue primaire de l'apprenant, essaient d'expliquer leurs causes et donnent des aides pour les éviter.

Il nous semble important de nuancer les objectifs et l'utilité d'une analyse d'erreurs et les conséquences éventuelles pour la didactique de l'enseignement des langues et la

⁵ en gras dans le texte original.

pédagogie dans différentes situations. Selon Putzer (1994) qui a fait une analyse des erreurs chez des élèves de langue maternelle italienne apprenant l'allemand, les conséquences de leurs habitudes issues de la langue maternelle se retrouvent avec les caractéristiques principales chez beaucoup d'apprenants de différentes langues. Ceci veut dire que la constatation des erreurs qu'on pourrait appeler «systématiques », comme par exemple la position du verbe ou bien les erreurs de la catégorie « Groß- und Kleinschreibung » qui apparaissent avec une grande fréquence dans différents groupes d'apprenants aussi bien mono- que multilingues, devrait être la base pour mettre un accent didactique sur cette difficulté en particulier. Ces tendances générales dans la fréquence des erreurs devraient être prises en compte lors de l'élaboration des programmes généraux de l'enseignement des langues. D'autres erreurs, appartenant plutôt à des groupes d'apprenants spécifiques, comme des élèves bi- ou multilingues, pourraient également donner lieu à des stratégies didactiques adaptées à ces groupes.

Une analyse très détaillée de la situation spécifique des différents groupes d'apprenants s'impose par conséquent, une analyse détaillée de leurs difficultés langagières et de leurs erreurs, qui va permettre l'élaboration d'une didactique variée et adaptée aux différentes situations. Ceci signifie que les enseignants doivent s'adapter aux différentes situations, être prêts à réagir selon les besoins et parfois improviser, faute de matériel didactique et pédagogique adapté. On rejoint ici Boyer / Butzbach / Pendanx (1990,224), qui remarquent, à juste titre, que «pas plus que l'institution n'est prête pour « l'improvisation » et «l'errance », les enseignants ni les apprenants ne sont formés en général pour répondre à l'imprévisible ou développer leurs capacités d'« imagination », de « créativité », et d' « adaptation ». Nous développerons dans les chapitres 2.3. et 7. quelques aspects d'une approche didactique différente face aux erreurs et face à la situation multilingue ainsi que les éventuelles conséquences pratiques.

2.2. Acquisition/apprentissage de la langue

La discipline qui étudie la perception, la compréhension, la production ainsi que les processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue maternelle ou des langues

étrangères est appelée « psycholinguistique ». Selon Fuchs (1999), elle « se veut une discipline mixte réunissant psychologues et linguistes autour d'un objet d'étude commun et de concepts partagés, largement issus de la réflexion linguistique. » Slobin (1974,9) explique la différence entre les domaines de la linguistique et de la psychologie à partir des termes « Sprache/langue » et « Sprechen/parole ». Alors que la langue représente un système de connaissances pour lequel la linguistique décrit les propriétés, la parole représente un comportement et c'est traditionnellement la psychologie qui s'occupe des comportements humains. Mais la langue est naturellement étroitement liée à la parole et on ne peut pas décrire cette dernière sans inclure les théories de sa structure. Dans le cadre de ce travail, il nous semble intéressant de considérer quelques aspects du domaine de la psycholinguistique qui concernent la différence entre acquisition et apprentissage, l'acquisition/apprentissage de plusieurs langues et plus précisément la place de la grammaire et de l'orthographe dans l'acquisition/l'apprentissage. Ces aspects jouent un rôle important dans les réflexions didactiques par rapport à l'enseignement des langues.

La distinction entre l'acquisition comme un processus inconscient et l'apprentissage comme un processus conscient a été faite par Krashen (1981). L'acquisition de la première langue ou langue maternelle se passe généralement dans le cadre familial, dans des situations de communication authentiques. L'acquisition, indépendamment de l'âge, se passe également dans des situations naturelles dans lesquelles la compréhension du sens est plus importante que la compréhension des formes linguistiques et les connaissances de la langue sont transformés en « grammaire mentale/mental grammar ». L'apprentissage d'une deuxième langue, par contre, peut être un acte conscient et volontaire, qui se traduit par la prise en compte des règles linguistiques en question. L'accent est mis, dans ce cas, sur le système formel par des exercices, des simulations, des jeux etc., les erreurs et leur correction ainsi que des activités métalinguistiques qui aboutissent à la construction d'une « grammaire de référence/reference grammar ». Les apprenants adultes possèderaient, toujours selon Krashen, une instance qu'il appelle « monitor » qui leur donnerait la possibilité de choisir l'un ou l'autre des deux mécanismes, l'acquisition ou l'apprentissage.

Le concept de Krashen reste controversé, mais déjà l'utilisation des termes n'est souvent pas très claire et les questions qui se posent concernant l'acquisition ou l'apprentissage des langues sont multiples. En général, on parle chez les jeunes enfants de l'acquisition naturelle de la langue maternelle et dans un contexte plurilingue on peut rencontrer l'acquisition naturelle et parallèle de plusieurs langues primaires. Alors que Carton (1996,389) dit que « l'apprentissage est un instrument que l'on met au service de l'acquisition », on peut trouver chez Gaonac'h (1991,107) une définition qui utilise les deux termes dans l'autre sens et qui définit l'apprentissage par « l'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités ». Dans une telle approche le terme « acquisition » est indépendant de l'âge et il parle donc de l'acquisition aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Il admet cependant que la nature de l'acquisition est différente selon l'âge, inconsciente chez les jeunes enfants, consciente à partir d'un certain âge, ce qui nous amène à une des questions qu'on peut se poser dans ce contexte, à savoir jusqu'à quel moment on acquiert naturellement et à partir de quel moment on apprend consciemment. Königs (1995, 428) explique que la dichotomie entre les deux termes *lernen/apprendre* et *erwerben/acquérir* ne peut pas être maintenue dans un sens strict, parce que, selon lui, parallèlement à un apprentissage d'une langue étrangère il y a toujours aussi une part d'acquisition. Tout comme Butzkamm (1993), qui dit que l'apprentissage conscient et inconscient sont souvent alliés, Besse/Porquier (1991,79) rejoint également cette opinion en disant qu'on ne peut pas, du point de vue didactique, distinguer ces deux processus, « toute acquisition y implique un certain apprentissage. L'appropriation de la langue étrangère s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens. » La différence entre acquisition/apprentissage dirigé et non dirigé est, selon Merten (1997, 66), difficile à maintenir parce qu'on peut rencontrer des corrections ou des indications théoriques dans des situations naturelles, comme on peut rencontrer des échanges naturels dans des situations scolaires. La distinction devient plus claire chez Rey (1999,11) qui place l'apprentissage entre les deux extrêmes : « l'apprentissage didactisé » et « l'apprentissage non didactisé ». L'apprentissage non didactisé se passe alors dans un environnement naturel par l'exposition à des situations langagières et la nécessité ou la motivation pour diverses raisons d'acquérir/apprendre cette langue. Dans une telle situation, la langue se présente dans son état naturel, le plus souvent dans toute sa complexité, suivant aucune

progression prédéterminée. Au cours d'un apprentissage didactisé par contre, l'apprenant est dirigé, on lui donne des explications et des indications, des règles et des normes et on essaie de lui montrer le chemin qu'il faut prendre pour arriver à apprendre des parties d'un système langagier. A partir de l'école maternelle, par conséquent à partir de l'âge de trois ans, on est en présence d'un apprentissage didactisé, mais est-ce que cela veut dire en même temps que l'apprentissage conscient commence dès l'âge de trois ans ?

L'âge entre six et sept ans, qui correspond à l'entrée à l'école primaire, est souvent cité comme une étape importante dans le développement des enfants, entre autre à cause de l'apprentissage de la lecture, qui introduit une nouvelle dimension dans l'univers des enfants. Ainsi Bresson (1990,21) résume l'approche de Chomsky : « la langue maternelle se développe de la naissance à trois ans, par l'organisation de processus universels innés en interaction avec l'environnement qui parle cette langue. » En ce qui concerne l'apprentissage consécutif d'une deuxième langue, il rajoute que les enfants « l'acquièrent spontanément jusqu'à six ou sept ans, et aussi bien que leur première langue maternelle. » O'Neil (1993,195) distingue l'apprentissage des langues avant et après sept ans qui se caractérise par des processus plutôt inconscients chez les jeunes enfants et de plus en plus conscients et structurés chez les enfants plus âgés. Mais il rajoute aussi que les recherches dans le domaine du bilinguisme confirment que la compétence métalinguistique chez les enfants bilingues se développe très tôt, dès l'âge préscolaire, et qu'ils sont conscients de l'existence de différents codes. On pourrait alors conclure qu'il existe un apprentissage conscient bien avant l'âge de six ou sept ans et que notamment chez les enfants bilingues, l'acquisition inconsciente et simultanée de deux langues est rapidement accompagnée d'un apprentissage conscient. Ceci montre à quel point il est difficile de fixer des limites d'âge pour ces processus d'acquisition ou d'apprentissage complexes. Les indications d'âge ne peuvent être considérées comme des moyennes statistiques, sont donc à traiter avec une grande prudence dans le travail pratique qui nous montre quotidiennement que le développement langagier des enfants est extrêmement varié.

Selon Herlemann/Mellies (1983,145), le grand changement, qui se passe dans l'acquisition/l'apprentissage chez les enfants, se trouve dans la différence entre l'acquisition/l'apprentissage avant et après l'entrée à l'école. Avant l'entrée à l'école, les enfants apprennent et s'exercent dans des situations concrètes, dans lesquelles ils sont eux-mêmes acteurs et participent à l'action. Par contre, après l'entrée à l'école, l'apprentissage se passe majoritairement de manière éloignée de situations et de problèmes concrets. Les élèves apprennent dans un cadre artificiel, en anticipant des expériences. Au niveau de la langue, ceci veut dire qu'ils apprennent à maîtriser la pratique de la langue, qui représente les normes fixées par la société. Là aussi, l'apprentissage se passe, pour la plupart du temps, loin des besoins concrets des élèves. Les objets et les objectifs de l'apprentissage représentent des contenus étrangers et imposés par les programmes, les outils et les enseignants. Mais ceci veut dire aussi que dès l'entrée à l'école, et cela concerne probablement déjà l'entrée à l'école maternelle, on dirige les élèves sur un chemin qui développe leurs réflexions cognitives, leurs capacités métacognitives et métalinguistiques ainsi que leur prise de conscience du système langagier, et ceci dans des situations plus ou moins artificielles.

Une autre remarque dans ce contexte, qui est faite par différents auteurs, comme par exemple Knapp-Potthoff/Knapp (1982,152), concerne le fait qu'on n'a pas nécessairement besoin d'une école et d'un enseignant pour acquérir/apprendre une langue. De nombreux exemples ont montré que l'acquisition/apprentissage non didactisé, donc sans enseignement scolaire, est toujours possible, pourvu que l'apprenant soit confronté à la langue à apprendre et qu'il soit motivé d'une manière ou d'une autre. Il est donc important et intéressant de réfléchir sur le pourquoi et le comment de l'enseignement des langues étrangères afin de trouver la meilleure manière de transmettre des savoirs et de faciliter les processus de l'acquisition/apprentissage.

Conscients de la difficulté de délimiter les deux processus acquisition et apprentissage ainsi que les deux termes correspondants, nous utiliserons dans le cadre de ce travail le terme d'« acquisition » uniquement pour les jeunes enfants dans le contexte de l'acquisition inconsciente et naturelle d'une ou de plusieurs

premières langues. Dans tous les autres contextes, notamment scolaires, nous employons les deux termes de manière coordonnée, « l'acquisition/apprentissage » comme le font également des auteurs comme Fayol/Jaffré, 1999.

Dans le contexte de l'acquisition et de l'apprentissage des langues, l'environnement et les paramètres de la situation semblent primordiaux. On distingue déjà les situations informelles et naturelles, dans lesquelles on est face à des situations de communications authentiques, des situations formelles et scolaires avec des situations de communications artificielles. Dans les situations naturelles, on peut rencontrer une acquisition ou un apprentissage non-dirigés, alors qu'une situation formelle et scolaire entraîne un apprentissage dirigé. Une acquisition ou un apprentissage non-dirigé peuvent concerner la langue première mais également une langue étrangère. Différents auteurs (O'Neil 1993, Scherfer 1982) soulignent l'importance des relations personnelles et des facteurs extra-linguistiques dans des situations d'acquisition et d'apprentissage. Ainsi l'affectivité, l'humeur ou l'attitude générale qui peuvent se traduire par des signes non-verbaux, ainsi que la motivation peuvent jouer un rôle déterminant dans l'acquisition ou l'apprentissage. Le milieu socio-culturel n'influence pas seulement l'orientation générale de l'enfant, mais également l'acquisition/l'apprentissage de la langue ou des langues, parce que l'enfant a besoin d'autres personnes pour développer son système langagier (Götze/Hess-Lüttich 1999,666).

En dehors des paramètres extérieurs, il y a de nombreuses autres variables qui influencent le processus de l'acquisition ou de l'apprentissage. Déjà chez les jeunes enfants on peut remarquer de grandes différences dans les modes d'acquisition qui se traduisent par des énoncés très divers, allant des mots-phrases aux énoncés très complexes au même âge. Ces différences existent également chez des élèves plus âgés et Carton (1996,390) énumère des exemples de différents facteurs influençant les processus d'apprentissage : les styles cognitifs (visuels/auditifs, dépendants/indépendants,...), les modes d'appropriation (conceptualisants/communicatifs/répétitifs,...), la connaissance d'autres langues étrangères, la sensibilité aux sons d'une langue.

Selon les différentes approches, on explique l'acquisition/l'apprentissage des langues de différentes manières et on reconnaît un lien entre ces théories psycholinguistiques et les approches didactiques correspondantes. On trouve chez Helbig/Götze/Henrici/Krumm (2001) un aperçu de ces différentes approches qu'on retrouve sous différents classements chez la majorité des auteurs qui font des recherches dans le domaine de l'acquisition/apprentissage des langues, comme Klein (1984), Vogel K. (1990), Gaonac'h (1991), Wode (1993), Merten (1997) etc. Nous nous limitons à un bref aperçu des théories principales concernant l'acquisition/apprentissage de la langue première, qui sont généralement liés à quelques noms et qui font ressortir les différences fondamentales sur lesquelles se basent ces théories.

Le domaine des théories d'apprentissage est très complexe et les outils de vérification sont limités, comme le remarque à juste titre Janitza (1989,176) : « En effet, ce que l'on appelle « théories de l'apprentissage » constitue un ensemble hétérogène de conceptions faisant intervenir des considérations philosophiques, psychologiques, sociologiques, neurologiques, voire linguistiques, dont la vérification expérimentale est malaisée, sinon impossible, étant donné le grand nombre de variables non maîtrisables qui sont en interaction. » Les connaissances les plus précises dans ce domaine concernent le début de l'apprentissage langagier chez les jeunes enfants, en ce qui concerne les individus plus âgés, les recherches deviennent plus difficiles et les résultats moins fiables.

On peut distinguer parmi les théories quatre grandes lignes qui suscitent plus ou moins de critiques:

- la théorie behavioriste, se basant essentiellement sur les idées de Skinner, qui part d'un principe de « stimulus » et « response » et de l'imitation de modèles déjà entendus. La base pour l'acquisition/apprentissage de langue est ici une sorte de conditionnement comportemental ;
- la théorie nativiste, se basant sur des idées de Chomsky, qui part du principe de l'innéisme du langage. On parle dans ce contexte du « Dispositif d'acquisition du langage » en anglais LAD – Language Acquisition Device ;

- la théorie cognitive, se basant entre autre sur des idées de Piaget, qui part d'un lien étroit entre le développement cognitif et langagier. Tous ces développements traversent différents stades et les enfants progressent lorsqu'il y a déséquilibre entre leurs capacités et leurs désir d'agir ;
- la théorie interactionnelle, se basant sur des idées de Wygotski, qui considère l'entourage social comme le facteur déterminant dans l'acquisition/apprentissage.

On rencontre ces différentes approches également dans les discussions autour de l'acquisition/apprentissage d'une langue seconde, étrangère ou L2. L'utilisation de ces termes est, une fois de plus, assez diverse et Merten (1997, 65) propose de les utiliser de manière synonyme, ce que nous allons faire dans le présent travail. Ce qui est commun à toutes les approches, c'est le fait que dans aucun cas on n'arrive à observer directement les processus d'acquisition/ d'apprentissage qui se passent dans les têtes des apprenants, mais que tout le monde est contraint de se contenter des productions langagières orales ou écrites qu'on appelle parfois « output ». C'est dans ce contexte que l'erreur, témoin d'un processus individuel et propre à chaque apprenant, trouve sa place indispensable à l'avancement de la compréhension des stratégies d'acquisition/d'apprentissage. Le changement fondamental dans les approches et dans les conséquences didactiques qu'on peut observer depuis quelques temps se trouve dans le changement des perspectives. Selon Aguado (2001), on se concentrait pendant longtemps sur le « input » de l'enseignant sur l'apprenant, donc la langue proposée et enseignée tandis que maintenant l'attention porte sur le « intake » et le « output » donc les informations que l'apprenant assimile et reproduit. Aguado (2001,598) propose dans ce contexte une définition de l'apprentissage centré sur l'apprenant, l'apprentissage n'est pas le résultat de l'enseignement, mais plutôt le résultat de la construction personnelle de l'apprenant : « Lernen ist nicht das Ergebnis der Instruktion durch den Lehrenden, sondern Lernen ist das Ergebnis der Konstruktion durch den Lernenden. » La langue est donc une construction, ce qui veut dire le produit de la résolution des différents problèmes rencontrés successivement au cours de l'acquisition/apprentissage. Les résolutions des problèmes peuvent se faire par comparaison des traits communs (dans la langue elle même ou bien entre différentes langues) ce qui conduit à des généralisations, ou

bien elles se font par discrimination, donc par la perception des différences qui existent (dans un ou plusieurs systèmes de langues).

L'acquisition/apprentissage d'une langue se fait par rapport aux différents aspects de la langue qui sont nombreux et complexes. Il faut apprendre :

- les règles sémantiques pour pouvoir donner un sens aux mots,
- les règles phonétiques pour pouvoir prononcer correctement les mots,
- les règles d'orthographe pour pouvoir écrire correctement,
- les règles syntaxiques pour pouvoir placer les mots dans un ordre spécifique,
- les règles morphologiques pour pouvoir former correctement les mots,
- les règles qui régissent la communication, les différents niveaux et registres de la langue ainsi que les moyens d'expression qui permettent de s'exprimer de manière adaptée dans diverses situations.

De même chaque individu utilise, selon sa situation, son âge, ses connaissances, sa motivation et ses objectifs ses propres stratégies pour arriver au but, qui est donc la maîtrise de la langue. Jambin (1999) résume ces différentes stratégies qui ont, selon lui, une grande parenté avec la démarche expérimentale :

- repérer (identifier le nouveau)
- comparer (rapprocher du connu)
- élaborer des hypothèses sur le sens ou le fonctionnement
- essayer ces hypothèses
- valider ou invalider ces hypothèses
- mémoriser.

Chaque individu suit ses stratégies à sa manière personnelle, fait ses propres constructions et arrive à un savoir et un savoir-faire personnel. L'individu entier doit être au centre de toutes les recherches et l'acquisition/apprentissage doit être considéré comme un ensemble de phénomènes linguistiques, psycholinguistiques, psychologiques et sociaux.

Il est donc très important pour les réflexions didactiques concernant l'enseignement, de prendre en compte le fait que chaque individu apprend à sa manière personnelle, que chaque individu n'assimile qu'un certain nombre des informations présentées par l'enseignant, que les connaissances acquises ne se conforment pas nécessairement à des catégories linguistiques et que les progressions ne sont pas linéaires, mais irrégulières avec des phases d'accélération, de stagnation et même de régression. L'apprenant se construit ses propres représentations et sa propre vision de la langue, malgré et parfois même contre l'enseignement organisé. Sachant que l'enseignant n'a pas d'influence directe sur les processus d'apprentissage, il peut cependant agir sur certains facteurs importants, comme la motivation, le climat général dans le groupe, ainsi que sur la manière de présenter la matière à apprendre et les stratégies d'apprentissage. Dans le chapitre 6. nous développerons plus en détail quelques aspects didactiques ainsi que des propositions concrètes de cours.

2.2.1. Acquisition/apprentissage de plusieurs langues

L'être humain est capable d'acquérir ou d'apprendre dans des conditions variées une ou plusieurs langues parallèlement ou consécutivement, dans des situations naturelles ou scolaires. Le champ de recherches dans ce domaine est vaste parce que les processus d'acquisition ou d'apprentissage changent selon l'âge, selon le nombre de langues, selon les situations, les méthodes et les influences externes. Dans le cadre de ce travail, il nous semble important de prendre en considération quelques aspects concernant l'apprentissage de plusieurs langues, notamment quelques concepts clés qui peuvent apporter des éléments indispensables à la réflexion didactique concernant l'enseignement des langues.

Généralement, tous les enfants acquièrent/apprennent une seule première langue, mais un nombre croissant d'individus grandit dans un environnement multilingue et acquiert/apprend d'une manière ou d'une autre plusieurs langues. Ceci veut dire que les individus intériorisent plusieurs codes et mettent progressivement en place plusieurs systèmes de langues, chacun avec ses caractéristiques phonétiques, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques. Les enfants issus de familles

bilingues, d'étrangers, d'immigrés ou de minorités ethniques grandissent en acquérant/apprenant plusieurs langues au niveau de l'oral et/ou au niveau de l'écrit et actuellement on est dans beaucoup d'établissements scolaires face à des élèves multilingues, non seulement dans des établissements à sections européennes ou à sections internationales, mais aussi dans des établissements ordinaires, souvent dans des établissements de banlieue classés ZEP (Zone d'éducation prioritaire) où, en général, on ne tient pratiquement pas compte, pour des raisons diverses, de ces connaissances de plusieurs langues des élèves. Cette attitude se retrouve également au niveau universitaire et au niveau des recherches. Selon Véronique (1998,179), les travaux de recherche en matière de bilinguisme scolaire français sont rares et il existe « une occultation, jusqu'à une période récente, de la langue première des enfants d'origine étrangère ». Ceci veut dire qu'au niveau des recherches linguistiques et didactiques, on profite trop peu des possibilités qu'offre cette situation linguistique particulière d'un grand nombre d'élèves issus de familles immigrées, et au niveau de la pratique scolaire, on ne profite pas non plus des connaissances de la langue d'origine et des apports culturels, qui sont inévitablement liés à ces connaissances linguistiques dont disposent ces élèves.

La terminologie dans le domaine du bi- ou multilinguisme n'est pas unitaire et varie chez différents auteurs selon les conditions de l'apprentissage/acquisition de plusieurs langues, dont Köppke (1997,5) donne un aperçu. Wode (1993,29) distingue les différents types d'acquisition/d'apprentissage selon différents critères. Les critères qui nous semblent importants pour nos réflexions sont les suivants :

Combien de langues sont apprises/acquises ?

- monolingue (une langue)
- bilingue (deux langues)
- trilingue (trois langues)
- multilingue (plusieurs langues, au moins trois)

Dans quelle suite temporelle les langues sont apprises/acquises ?

- une première langue
- deux premières langues (simultanées)
- plusieurs premières langues (simultanées)

- une première langue / une deuxième langue successive
- une première langue / plusieurs langues successives

Dans quelle situation les langues sont apprises/acquises ?

- cadre naturel (non didactisé)
- cadre scolaire (didactisé)

Ces critères permettent de décrire une situation bi- ou multilingue mais uniquement par rapport au temps et à l'environnement, ils ne disent rien sur le statut des différentes langues ni sur les connaissances. A l'école à sections internationales nous sommes en présence de multiples situations linguistiques, selon l'origine des familles, leurs parcours individuels et l'évolution et l'histoire de leurs situations. En général, on peut regrouper les élèves de la section nationale selon le critère de deux langues premières et les élèves de la section spéciale selon le critère d'une langue première et une deuxième langue consécutive. Dans le chapitre 3.5. nous allons expliciter la complexité des situations linguistiques dans cette école en donnant des exemples concrets qui illustrent le spectre des possibilités, notamment en essayant de déterminer le statut des différentes langues et les compétences dans les différentes langues. Dans un établissement scolaire « ordinaire » on est souvent en présence d'élèves ayant acquis deux langues premières (leur langue familiale et le français), mais le statut très différent de ces langues, dont la langue familiale reste souvent une langue orale, conduit à un bi- ou multilinguisme moins équilibré.

Il est certain que les enfants ou les individus bi- ou multilingues présentent une situation linguistique particulièrement intéressante. Ils réunissent divers facteurs sous diverses combinaisons qui peuvent révéler des informations intéressantes aux chercheurs. Pour pouvoir comprendre et interpréter correctement les informations, on doit prendre en considération, selon Lüdi/Py (1986), différentes perspectives. Celle de l'individu bilingue lui-même, celui de ses interlocuteurs et celui du linguiste. Ce changement de perspectives, qui rejoint la constatation d'Oksaar (1992,24), nous semble particulièrement important et intéressant, notamment en ce qui concerne par exemple les erreurs. Dans l'analyse d'une erreur d'un individu bi- ou multilingue, on doit tenir compte de ce qu'elle signifie pour le locuteur et ceci peut-être avant de voir

ce qu'elle signifie pour ses interlocuteurs et pour le linguiste qui analyse les différents systèmes langagiers qui sont présents et en contact.

Ce qui nous intéresse dans le cadre de ce travail, surtout à cause des possibles répercussions didactiques, ce sont les questions concernant les processus d'acquisition/apprentissage chez les individus apprenant plusieurs langues, ainsi qu'une analyse et une interprétation des comportements langagiers sous différents aspects et notamment dans des perspectives qui tiennent d'abord compte de la situation des apprenants. Tout comme les théories concernant l'acquisition/apprentissage de la première langue, les hypothèses concernant l'acquisition/apprentissage d'une deuxième langue sont très diverses. Parmi les hypothèses principales, dont Merten (1997) donne un aperçu, on distingue :

- l'hypothèse contrastive, proche des théories behavioristes, qui part du principe que la langue maternelle influence l'acquisition/apprentissage d'une deuxième langue de telle manière, que les éléments qui se ressemblent dans les deux langues sont faciles à acquérir/apprendre (transfert positif), par contre les différences posent problèmes et conduisent aux erreurs (transfert négatif). On ressent ici que ce n'est pas l'apprenant qui est au centre de l'intérêt, mais les deux langues ;

- l'hypothèse d'identité se base sur la théorie de l'innéisme de Chomsky. Toutes les langues peuvent être apprises à cause des mécanismes innés à l'homme, aussi bien la langue maternelle que des langues étrangères qui suivent les mêmes principes universels. L'apprentissage d'une deuxième langue est considéré comme un processus créatif et cognitif pendant lequel l'apprenant fait, vérifie et corrige des hypothèses ;

- l'hypothèse des « interlangues », un terme, qui a été introduit par Selinker (1972) et qui est largement utilisé aujourd'hui sous différentes dénominations pour décrire une réalité que Lüdi/Py (1986,119) définissent de la manière suivante : « L'interlangue est l'ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une langue seconde qu'il est en train d'apprendre. »

Dans le contexte de l'acquisition/apprentissage de plusieurs langues et dans la perspective d'une réflexion didactique autour de cette question, il nous semble intéressant d'approfondir cette hypothèse des interlangues. Pour Jambin (1999) élaborer une interlangue veut dire assimiler progressivement un code et émettre

constamment des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Selon cette théorie qui contient un grand nombre d'explications possibles d'erreurs qui peuvent être utiles pour une analyse d'erreurs, les caractéristiques de l'interlangue peuvent être liées à la première et à la deuxième langue, mais on retrouve aussi des caractéristiques qui sont propres à l'interlangue et indépendantes de la première et de la deuxième langue. La dynamique de l'interlangue dépend de l'interdépendance de différents processus, stratégies et règles spécifiques à l'apprenant et ainsi l'interlangue présente un système variable qui est en constante évolution mais qui suit en même temps son propre système. Ceci veut alors dire aussi que chaque apprenant construit sa propre interlangue.

Selinker (1972) caractérise les interlangues par cinq processus psycholinguistiques, dont on peut retrouver la trace en analysant des erreurs. Ces cinq processus sont les suivants :

1. Language transfer / transfert de langue de la première à la deuxième langue. Pendant que Selinker réduit le « language transfert » à des transferts entre la première et la deuxième langue, dans des recherches récentes on élargit cette possibilité également à des interférences entre plusieurs langues secondes ou étrangères.
2. Transfer of training / transfert d'application de certaines structures que l'apprenant a déjà acquises par un entraînement.
3. Strategies of second language learning / stratégies d'apprentissage d'une deuxième langue que l'apprenant a développées pour construire les règles internes de son interlangue, avec lesquelles il fait, vérifie et corrige des hypothèses.
4. Strategies of second language communication / stratégies de communication de la deuxième langue qui aident l'apprenant dans des situations de communication concrètes. (Voir une liste des stratégies de communications dans le chapitre 7.1.)
5. Overgeneralization of target material / des surgénéralisations de règles correctement apprises à des situations dans lesquelles elles ne sont pas valables.

A partir de ces hypothèses, nous arrivons à deux réflexions fondamentales, notamment dans un contexte didactique. La première concerne le fait que chaque apprenant formule, selon sa situation et ses expériences, ses propres hypothèses sur le nouveau système langagier à apprendre. Ceci veut dire, selon Cormon (1992,89),

que chaque apprenant « doit faire un travail personnel de réflexion sur la langue, et non pas emmagasiner des règles toutes faites. » Pour pouvoir acquérir/apprendre efficacement, il ne suffit pas de donner une liste de vocabulaire et de règles grammaticales à l'apprenant. Ce dernier doit participer activement à son propre apprentissage, il doit découvrir, essayer, pouvoir se tromper pour ensuite rectifier, en d'autres termes, il doit assimiler ce qui est nouveau de manière active et personnelle, il doit mener sa propre réflexion tout en utilisant le nouveau matériel langagier. Dans un contexte d'acquisition/apprentissage dirigé, il est donc indispensable d'inclure ces aspects aussi bien dans les réflexions didactiques de préparation et de présentation du matériel langagier, mais également dans les réflexions concernant les productions langagières « imparfaites » et souvent « non-conformes » des élèves.

Une deuxième réflexion vient de Bregy/Brohy/Fuchs (2000,31), qui confirment que l'interlangue peut varier d'un enfant à l'autre, mais elles rajoutent que « son analyse permet de soulever quelques caractéristiques communes » et elles donnent quelques exemples illustrant cette constatation, qui nous semble très intéressante. Ceci veut dire en fait que des individus parlant la même langue première et apprenant la même langue seconde ou étrangère et qui utilisent les mêmes stratégies d'apprentissage, traversent des stades d'interlangues semblables. Comme les interlangues se caractérisent par différentes formes « erronées », qui sont le résultat des différentes stratégies spécifiques, on peut donc retrouver les mêmes formes « erronées » ou « erreurs » chez des individus issus du même contexte linguistique. Bregy/Brohy/Fuchs donnent des exemples de transferts syntaxiques, d'emprunts lexicaux, de transferts morphosyntaxiques ainsi que des exemples de stratégies de réduction formelle ou bien fonctionnelle qui peuvent se manifester par des changements de codes. Cette constatation peut également avoir des conséquences pour la didactique de l'enseignement des langues. On peut en fait s'attendre à un comportement langagier semblable dans un groupe d'apprenants issus d'un contexte linguistique semblable, ce qui permet d'adapter l'enseignement, au moins pour une partie, à la situation et aux besoins spécifiques du groupe en question. Cette situation correspond majoritairement aux groupes fréquentant les sections internationales, mais on peut également trouver des spécificités communes à d'autres groupes d'apprenants.

En conclusion on peut dire que ces différents aspects montrent bien à quel point il est difficile de décrire exactement les processus d'acquisition/apprentissage. Knapp-Potthoff/ Knapp (1982, 147) résument les réflexions des différentes hypothèses par rapport à l'acquisition/apprentissage d'une deuxième langue en constatant qu'elles partent de principes assez différents mais semblent au moins toutes d'accord sur le fait qu'il s'agit de processus complexes, pendant lesquels les apprenants émettent des hypothèses créatives et successives par rapport aux structures à apprendre. « Alle Erklärungsansätze stimmen darin überein, daß der Zweitsprachenerwerb als ein komplexer Vorgang abläuft, bei dem der Lerner kreativ sukzessiv Hypothesen über die Struktur der zu erlernenden Sprache bildet. (...) Lernen besteht im Bilden neuer, Sichern guter und Verwerfen schlechter Hypothesen. »

Dans le domaine du bi- ou multilinguisme, ça veut dire dans le cas de l'acquisition/apprentissage simultané de deux ou plusieurs langues primaires, il y a encore un certain nombre de questions spécifiques liées aux particularités de cette situation. Une des premières questions concerne la manière, dont les individus, notamment les jeunes enfants exposés à plusieurs langues, intègrent les différents systèmes de langues. Là aussi, les réponses à ces questions ne sont pas simples et les opinions sont divergentes, comme le remarque Grosjean (1982,182), qui résume que les chercheurs ne sont pas d'accord si dans le cas d'une acquisition simultanée de deux systèmes de langues, les deux systèmes sont mélangés ou bien séparés : « Researchers do not fully agree on whether infant bilinguals go through an initial mixed stage that consists of a single language system containing elements from each language or whether they are able to keep the two languages separate from the onset of language development. » Les observations qui ont été faites sur le terrain par différents chercheurs ainsi que nos propres observations laissent penser que les deux cas de figures existent. Certains enfants mélangent beaucoup d'éléments des deux langues, aussi bien lexicales que syntaxiques, tandis que d'autres enfants semblent très bien séparer les deux langues et les interférences restent rares mais sont néanmoins existantes. Selon Köpcke (1997,267), ceci dépend de la dominance de l'une des langues. Dans le cas d'une langue dominante, on remarque plus de mélanges et d'éléments de cette langue que si les deux langues sont relativement équilibrées.

La question concernant la dominance d'une des deux langues n'a pas non plus de réponse claire, probablement parce trop de facteurs interviennent dans ce contexte : des facteurs liés à la complexité ou certaines difficultés dans l'une ou l'autre des langues, le facteur de la fréquence et l'utilisation de certains énoncés et expressions dans l'une ou l'autre langue et des facteurs affectifs liés aux personnes parlant l'une ou l'autre des langues. Il est pratiquement impossible qu'un enfant soit exposé de manière totalement équilibrée aux deux langues en question au point de vue temps et contenus. Selon les domaines, scolaire-informatif ou bien familial-affectif, les dominances peuvent concerner l'une ou l'autre langue et les mélanges ou emprunts seront en conséquence. Ainsi les individus ne peuvent pas du tout connaître certains termes dans l'une ou l'autre langue, parce qu'ils les apprennent et utilisent exclusivement dans l'une des deux langues. Dans une situation, dans laquelle ils sont amenés à parler de ces thèmes dans l'autre langue, ils n'ont pas d'autre choix que d'utiliser ces termes spécifiques comme emprunt. Dans le cas d'individus apprenant une langue étrangère, la langue dominante va rester pendant très longtemps, et éventuellement pour toujours, leur langue première. Utiliser des emprunts de cette langue deviendra une stratégie de communication assez courante.

Ces dernières années, de nombreuses recherches s'intéressent à l'alternance de langues (Castellotti/Moore, 1999), sa place, sa nécessité et sa raison par rapport à un locuteur et une situation spécifique, aussi bien dans le cadre d'individus bilingues ayant appris deux langues primaires que dans le cadre d'individus ayant appris une langue primaire et des langues étrangères. On ne considère plus l'alternance de langues comme une défaillance mais comme une stratégie de communication qu'il va falloir introduire et exploiter également dans l'enseignement des langues, ce qui nous conduit aux questions didactiques. On rejoint ici Lüdi (1999) qui demande dans ce contexte à juste titre : « Il s'agit d'assumer délibérément le fait que la grande majorité des apprenants n'atteindra jamais un degré de maîtrise quasi natif en L2, mais devra toujours se débrouiller avec des compétences approximatives. Si l'on veut bien prendre au sérieux l'exigence d'un **plurilinguisme** et non d'un simple **bilinguisme** pour de larges secteurs de la population, ce répertoire embrassera des compétences inégales, partielles, dans plusieurs langues dont la maîtrise changera, par ailleurs en fonction de besoins toujours nouveaux le long d'une vie. (...) Pour pouvoir affronter ce défi avec succès, les citoyens ont besoin de deux choses :

- a) Ils doivent pouvoir être fiers de et avoir confiance en leurs compétences approximatives et avoir envie de les exploiter au maximum dans les situations complexes de la vie quotidienne.
- b) Ils doivent posséder les moyens de tirer profit de toutes les occasions d'emploi de L2,L3, etc. pour continuer leur acquisition. Ils doivent, en d'autres termes, avoir appris à apprendre, à ne pas avoir peur de situations complexes, à les gérer ensemble avec les natifs, et à exploiter les ressources lexicales de ces derniers pour étendre la mémoire lexicale. »⁶

Pour pouvoir arriver à un tel objectif, il faudrait cependant changer d'attitude et de perspective dans l'enseignement des langues face à un public bi- ou multilingue. Il sera notamment important d'instaurer une nouvelle relation par rapport aux erreurs, par rapport aux stratégies de communication et à la communication elle-même. Si l'objectif doit être de « se faire comprendre dans une situation donnée », l'enseignement doit fournir les outils correspondants. Nous développerons ces questions dans les chapitres 2.4. et 6.

2.2.2. Acquisition/apprentissage de la grammaire

Selon Milner (1999) la grammaire « désigne une activité de discours portant sur une langue qu'on peut appeler la langue-objet. » Cette définition est large et ne dit encore rien sur le contenu de cette description qui peut être très variable et aller d'un extrême à l'autre, comme le remarque Helbig (1994, 6), de la réduction à la morphologie et à la syntaxe, jusqu'à l'identification avec la linguistique : « Grammatik ist einerseits oft zu eng, andererseits manchmal zu weit aufgefaßt worden. Wenn sie zu eng aufgefaßt wird, wird sie auf die Morphologie und die Syntax reduziert; bei einer zu weiten Auffassung wird sie mit der Sprachwissenschaft schlechthin identifiziert. » Les définitions récentes et larges décrivent comme objets de la grammaire l'ensemble des propriétés, ce qui veut dire des règles et des normes de cette langue-objet. Ces propriétés incluent la morphologie et la syntaxe mais également la phonétique/phonologie, la lexicologie et la sémantique. La tradition

⁶ En gras dans le texte original.

historique de la grammaire remonte à la grammaire grecque et latine et cette longue histoire peut expliquer une certaine rigidité des normes ainsi que certaines difficultés terminologiques. L'évolution de la langue et des sciences peut nécessiter la création de nouveaux termes, mais même si les termes sont fixés, il faut aussi leur attribuer le même sens. On peut distinguer une grammaire « normative » qui fixe les normes, d'une grammaire « descriptive » qui décrit l'usage de la langue, comme par exemple la grammaire de Schanen/Confais (1989, 7), qui définissent des productions langagières en situation, aussi bien au niveau oral qu'au niveau de l'écrit, comme des « énoncés » et « l'objet de la grammaire est d'en décrire et d'en expliquer le fonctionnement. » Mais, comme le remarque Helbig (1994,20), ce n'est finalement que l'usage qui est normatif et non pas la grammaire elle-même. Le courant extrême dans la grammaire est le purisme, qui fait un choix de normes restrictives et qui considère comme « faute » toute infraction contre ces normes.

Chaque langue possède des règles et des normes, même si elles ne sont pas décrites, et les enfants les acquièrent/apprennent, en passant par différents stades, dans leur(s) langue(s) première(s) naturellement et sans explications métalinguistiques. Généralement, on parle alors d'une grammaire intuitive, dont les enfants appliquent les règles de manière intuitive sans avoir jamais entendu d'explications théoriques. En entrant dans le système scolaire, les enfants passent, selon Médioni (1999, 90) « de la grammaire intuitive à la grammaire raisonnée », ils doivent donc apprendre à ordonner du matériel langagier qu'ils utilisent et qu'ils manipulent déjà au niveau de l'oral, pour définir des règles et des normes qu'ils pourront ensuite appliquer de manière systématique au niveau de l'oral mais surtout au niveau de l'écrit.

Pour décrire la grammaire, on peut utiliser une autre langue que la langue-objet. Les apprenants français utilisent une grammaire écrite en langue française pour décrire les propriétés de la langue allemande. Un but de la grammaire est de faire connaître les propriétés de celle-ci à des apprenants qui ne les connaissent pas encore ou qui font des erreurs. Ainsi la grammaire est en général associée à l'institution de l'école. Ceci rejoint la définition de Jongen (1999,77), qui appelle donc grammaire « ce

commentaire « méta », qui inéluctablement accompagne et éclaire l'apprentissage par enseignement. »

Une des questions centrales dans le contexte scolaire concerne la nécessité de la grammaire dans l'enseignement des langues, notamment des langues étrangères. Butzkamm (1995,190) résume le spectre des opinions concernant cette question : certains représentants d'une approche cognitive accordent une grande importance à la place de la grammaire dans l'enseignement, d'autres minimisent son importance jusqu'aux opinions extrêmes, qui défendent l'expérience naturelle avec la langue sans explications théoriques grammaticales. Mais les règles grammaticales sont toujours présentes dans la langue et selon Mindt (1989,15), même les approches pragmatolinguistiques qu'on trouve dans les méthodes notionnelles-fonctionnelles ne remettent pas en question la nécessité de ces règles et elles sont intégrées dans les manuels accompagnées d'aides cognitives. Les questions sont plutôt quand, comment et sous quelle forme faut-il introduire la grammaire ?

Le premier problème dans ce contexte est le fait que l'intérêt des linguistes est différent de celui des didacticiens et des enseignants. Les linguistes analysent et décrivent les systèmes de langues dans une métalangue spécialisée, caractérisée par des termes techniques, et s'intéressent aux particularités systématiques et à leurs exceptions. Selon Götze (1989,45), leurs objectifs sont la précision et l'explicité et non pas le processus d'acquisition/apprentissage. Une telle grammaire ne peut pas correspondre aux besoins des apprenants d'une langue étrangère. Selon Mindt (1989,17), on rencontre dans ce contexte plusieurs problèmes : d'abord les grammaires générales ne s'appuient pas sur un corpus clairement défini. Dans l'enseignement d'une langue étrangère on procède cependant à la sélection d'un corpus correspondant aux objectifs de cet enseignement, et les explications théoriques donc grammaticales devraient se baser sur ce corpus. Ensuite, les grammaires générales accordent une grande importance aux phénomènes périphériques qui représentent souvent un grand intérêt linguistique. Une grammaire pour l'enseignement d'une langue étrangère devrait cependant mettre l'accent sur des points essentiels et de base qui sont élémentaires pour la langue cible. Selon Rall (2001,883) une grammaire pour l'enseignement devrait être simple et courte,

parlante et claire : « einfach und kurz, anschaulich und übersichtlich » traitant des règles qui recouvrent un champ d'application large. Mindt (1989,18) remarque dans les grammaires également le manque d'indications concernant la fréquence, et selon lui ces indications sont essentielles dans les décisions didactiques pour l'enseignement et les méthodes.

Dans un cadre didactique, un des problèmes pratiques est par conséquent l'éloignement, qui existe souvent entre l'enseignement d'une grammaire trop théorique et les besoins pratiques pour la communication. Les didacticiens, qui ont une autre approche que les grammairiens, introduisent dans ce contexte des termes comme « didaktische Grammatik / grammaire didactique », « pädagogische Grammatik / grammaire pédagogique » ou encore « Lernergrammatik/ grammaire de l'apprenant », qui témoignent des nouveaux courants didactiques centrés sur l'apprenant. Le terme « grammaire didactique » est utilisé par Titone dès 1971 en opposition au terme grammaire intuitive et exprime la différence entre l'acquisition et l'apprentissage. « La grammaire intuitive joue un rôle primordial dans l'acquisition de la première langue et la grammaire didactique dans celle de la seconde langue » (Titone 1979,192). La définition qu'il donne de la grammaire didactique n'est cependant pas très précise et se réfère à la préparation d'un procédé didactique par un enseignant. Dans les approches récentes des grammaires didactiques, on procède par contre à une sélection des descriptions langagières selon des considérations didactiques et des critères psycholinguistiques. Götze (1989,46) explique les objectifs de ces nouvelles grammaires, dont les plus importants sont les suivants:

- la réflexion sur la langue doit favoriser la capacité de communication et non pas les connaissances des règles,
- la base doit être la langue actuelle avec toutes les fonctions, qui inclut également la notion de fréquences, qui doivent être réactualisées,
- les objectifs de l'enseignement sont pris en considération ainsi que des stratégies d'enseignement,
- des variables concernant les apprenants comme l'âge, les conditions socio-culturelles, le niveau de classe etc. sont pris en considération.

Certains auteurs (Schoenke 1991, Ingendahl 1999) vont encore plus loin et proposent une « Sprachreflexion/réflexion langagière » à la place de la grammaire. Pour eux, ce n'est pas un simple changement dans la terminologie mais un changement dans l'approche. Selon Ingendahl (1999,10), tous ceux qui ne sont pas linguistes, ne savent pratiquement rien de la grammaire, et n'en ont pas besoin. Les grammairiens ne font que décrire des éléments et des structures, mais ne disent rien sur les performances, les effets, les possibilités de correction, les perspectives et les relations entre les différents points et c'est de tout cela qu'on a besoin pour mieux comprendre et apprendre une langue. Ingendahl (1999) explique la nécessité d'une réflexion du système et du fonctionnement de la langue, qui doit permettre une certaine prise de conscience et la résolution de problèmes de communication. La mise en pratique se passe par un rapport direct entre les réflexions langagières et un travail expérimental avec la langue sous forme de découvertes personnelles et de différents exercices créatifs. L'attention et l'analyse se concentrent sur différents aspects particuliers de la langue.

Les propositions d'Ingendahl nous semblent très intéressantes pour l'enseignement des langues, maternelles comme étrangères, ainsi que pour une approche comparative et multilingue. En dehors du problème terminologique, à savoir comment on appelle finalement cette activité, aussi bien les grammairiens que les didacticiens sont d'accord sur le fait qu'il faut connaître un certain nombre de structures et de fonctions pour pouvoir utiliser la langue comme moyen de communication. Dans un contexte scolaire, il faut alors trouver la meilleure manière d'intégrer l'enseignement de ce savoir grammatical théorique, sans le couper des contextes et des besoins concrets pour la communication des apprenants. Ingendahl propose d'intégrer des réflexions langagières sur différents niveaux pour répondre à des questions concrètes, qui se posent dans des situations réelles et de résoudre des problèmes, qui surgissent pour diverses raisons chez les apprenants. Les réflexions peuvent porter sur la langue elle-même, mais aussi sur son contenu et la manière de l'exprimer, tout en se basant toujours sur des thèmes, des textes et des moyens d'expression liés à la réalité langagière des apprenants. Notamment les travaux des élèves, avec leurs erreurs, peuvent servir de support pour l'apprentissage, l'enseignant doit, par contre, veiller à une progression systématique.

A partir des courants cognitivistes généraux et des courants didactiques récents, se distinguent des représentants qui défendent ce qu'on appelle une grammaire intégrée, qui prend en compte les connaissances préalables des apprenants dans leur langue primaire et qui compare ensuite les propriétés des différentes langues en question, tout en sachant que la comparaison avec la première langue n'est pas l'unique processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Une grammaire intégrée correspond alors d'un côté à une approche cognitive qui essaie de favoriser le processus d'apprentissage par des explications à un niveau métacognitif et elle correspond de l'autre côté à une approche centrée sur l'apprenant, qui prend en considération ses connaissances préalables. Bausch/Königs (1983,323) disent que pour des apprenants adultes, qui ne sont plus capables d'acquérir une langue exclusivement de manière naturelle, la réflexion théorique grammaticale, qui met en route des processus de compréhension, est indispensable. Selon Lieber (1990,124), ce n'est qu'à partir d'une comparaison des deux langues qu'on permet une utilisation consciente et sûre des deux systèmes langagiers, et dans une telle approche l'enseignant joue un rôle important. « Erst die explizite Offenlegung struktureller Divergenzen und die Gegenüberstellung von Mutter- und Fremdsprache ermöglichen einen sicheren, bewußten Umgang mit beiden sprachlichen Systemen; eine Spracharbeit, bei der der Fremdsprachenlehrer dem Lerner entscheidende Hilfen an die Hand geben kann. »

Une grammaire intégrée se base sur une comparaison des structures de la langue maternelle et de la langue étrangère et permet ainsi de créer des liens entre les deux matières. Selon Candelier/Gnutzmann (1989,110), outre la possibilité de comparer les deux langues et d'intégrer les erreurs dans cette approche didactique comparée, la traduction de la langue étrangère dans la langue maternelle retrouve ici une toute nouvelle légitimation, en augmentant la sensibilité pour la langue. Selon eux, l'application pratique dépend entre autres des compétences linguistiques des enseignants et peut rencontrer en France des obstacles liés au fait que les enseignants sont en principe monovalents et non pas, comme dans d'autres pays européens, bivalents. Outre les compétences linguistiques, un tel travail demande aussi une certaine ouverture de la part des enseignants face à une découverte différente et nouvelle des langues et éventuellement la volonté de travailler en équipe.

Une grammaire contrastive se base sur une comparaison des structures de différentes langues, dont l'une peut être la langue maternelle mais il peut aussi s'agir de deux ou plusieurs langues étrangères. Souvent, on définit une approche contrastive uniquement par l'étude des différences, mais selon König (1993,120) les similitudes peuvent également présenter un certain intérêt et font partie des aspects d'une analyse contrastive. L'intérêt se présente notamment dans un contexte didactique, surtout si on compare des langues de différentes familles comme les langues germaniques et les langues romanes et on ne découvre les similitudes qu'en comparant des langues avec d'autres, qui ne possèdent pas les caractéristiques en question. Zemb (1978) a analysé les deux systèmes langagiers français et allemand et en procédant à des analyses très détaillées, il a pu constater des caractéristiques dans les deux langues, qui font ressortir des différences ou bien des similitudes comme par exemple dans le domaine des mots d'origine étrangère. Glinz (1994) a comparé les propriétés de quatre langues (l'allemand, le français, l'anglais et le latin). Les deux outils sont intéressants au niveau linguistique, mais il faut évidemment procéder à une didactisation de ce matériel pour pouvoir l'utiliser dans l'enseignement. Il est certain que dans un contexte scolaire, l'objectif d'une approche contrastive ne peut pas se trouver au niveau des détails linguistiques, tout comme l'objectif de l'enseignement de la grammaire en général ne se trouve pas au niveau des détails linguistiques, mais plutôt au niveau des points fondamentaux sémantiques, morpho-syntaxiques pragmatiques et culturels, qui peuvent renforcer la maîtrise des langues au niveau de la compréhension comme au niveau de l'expression.

Diehl/ Christen/ Leuenberger/ Pelvat/ Studer (2000) montrent dans leurs expérimentations concernant l'acquisition de structures grammaticales qu'on trouve beaucoup de points communs dans l'acquisition naturelle et dirigée et ils demandent en conséquence que l'enseignement de langues étrangères respecte les mécanismes naturels d'acquisition et qu'il faudrait confronter les apprenants à une langue étrangère « naturelle » et non pas simplifiée. L'acquisition/apprentissage de la grammaire devrait donc se faire à partir de documents authentiques, qui utilisent des structures complexes et non pas à partir de documents spécialement construits pour la situation des élèves apprenant une langue étrangère. On retrouve une langue

naturelle et en même temps authentique entre autre dans différents types de textes (presse, littérature, documentation etc.) et on peut essayer de reproduire des dialogues « naturels » contenant des expressions relevant de situations authentiques. Les éventuelles exercices devraient, naturellement, être contextualisés et non pas représenter de simples répétitions de structures hors de tout contexte, comme l'illustre si bien l'exemple, souvent cité, de « *My tailor is rich* ».

De manière générale, on peut dire qu'il existe un grand nombre de grammaires, présentées de manière assez différente, parfois très complexes et difficiles à saisir, parfois plus claires. Il en est de même dans les manuels scolaires. On trouve pratiquement dans chaque manuel une autre manière de présenter et d'intégrer la grammaire. Ceci ne facilite pas le travail quotidien des enseignants, qui sont souvent contraints d'établir leur propre grammaire. Selon Bohn (1996,164), 16,4% des enseignants disent qu'ils éprouvent des difficultés à formuler clairement les règles sans trop d'exceptions, 21,7% éprouvent des difficultés à présenter des règles de manière compréhensible pour les élèves, et 61,8% éprouvent des difficultés à présenter les règles de manière intéressante et motivante.

Les deux approches, aussi bien l'enseignement grammatical intégré que contrastif, correspondent et répondent à une réalité chez les apprenants d'une langue étrangère et rendent en plus l'apprentissage plus cohérent en donnant des points de synthèse entre les différentes langues. En reliant des réflexions contrastives à des réalités langagières des apprenants multilingues, on devrait ouvrir de nouvelles perspectives didactiques. Il faudrait, par contre, travailler à l'élaboration de grammaires simples, claires, motivantes et pour certains points contrastives, afin de faciliter le travail des enseignants, tout en profitant des expériences du terrain de ces derniers, notamment face à un public multilingue. Dans le chapitre 6.5. nous donnerons quelques exemples d'une approche grammaticale contrastive.

2.2.3. Acquisition/apprentissage de l'orthographe

Si on définit la grammaire comme la description de l'ensemble des normes d'une langue, l'orthographe, comme la norme de la langue écrite, devrait faire partie de la

grammaire. Là aussi, la terminologie n'est pas unitaire et on trouve souvent les deux termes et les deux concepts en parallèle comme dans les annales du centre régional de documentation pédagogique (1983, 7) « Pour nous, orthographe et grammaire doivent s'appuyer l'une sur l'autre, et, selon les besoins, l'une éclairera l'autre. » Il est certain que l'orthographe occupe une place importante dans l'apprentissage d'une langue et cette grande importance de l'écrit ainsi que sa problématique spécifique justifient certainement le fait de lui consacrer quelques réflexions à part.

Le terme « orthographe/Orthographie » est déjà très ancien, on en a trouvé des traces depuis un siècle avant notre ère, et il vient du grec *orthós* – *juste/richtig* et *gráphein* – *écrire/schreiben*. L'orthographe peut se définir comme la manière, dont s'écrivent les mots d'une langue donnée et, selon Fayol/Jaffré (1999, 143), elle intervient aussi bien en lecture qu'en production. En lecture, l'orthographe conditionne la reconnaissance des mots, en production l'orthographe nécessite la connaissance de toutes les lettres qui constituent le mot. Nerius (1989, 269) précise que l'orthographe ne concerne pas le sens des mots mais uniquement la forme. Il inclut dans l'orthographe, par contre, non seulement les unités élémentaires, les graphèmes, au niveau des mots, mais toutes les unités formelles graphiques au niveau de la phrase ou du texte, comme par exemple les signes de ponctuation ou la majuscule au début d'un texte. Pendant que la graphie comprend l'ensemble des formes graphiques d'une langue, l'orthographe constitue la norme pour toute la partie formelle de la langue à un temps donné dans une société donnée. On trouve cependant dans une société, à côté des graphies correctes, toujours également des graphies hors normes, donc des erreurs d'orthographe, qui sont parfois utilisées de manière consciente par exemple dans la publicité.

Parmi les différents types d'écriture, aussi bien l'allemand que le français (comme les langues européennes voisines et la majorité des langues en général) se transcrivent par une écriture alphabétique, dont les éléments sont des lettres. Selon Lucci/Nazé (1989,27) elles « transcrivent prioritairement des sons (la prononciation). (...) Ce type d'écriture est appelé par les spécialistes « phonographique » (étymologiquement : qui transcrit la voix) » Il n'y a que très peu de langues qui se transcrivent par des idéogrammes, comme par exemple le chinois et où on a un idéogramme pour un mot entier. L'unité de base au niveau de l'oral est appelée « phonème », au niveau de

l'écrit « graphème » et l'orthographe présente la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Selon Fayol/Jaffré (1999, 149), « un système idéal associerait chaque phonème à un graphème et un seul. Cela aboutirait à une orthographe transparente ou de surface (shallow) dans laquelle l'identification de sons et de lettres (phonèmes et graphèmes) et la mémorisation des appariements suffiraient à assurer la lecture et l'écriture de n'importe quel mot, même inconnu. » Mais comme le nombre de lettres est limité, il n'y a malheureusement aucune orthographe qui correspond à ce système, entre autre, parce que les réalisations phonémiques sont beaucoup trop nombreuses. Il y a donc des langues qui se rapprochent plus ou moins de cet idéal comme l'italien et l'espagnol. D'autres langues, par contre, qui ont des orthographe opaques ou profondes (deep) s'en éloignent parfois très fortement comme le français et l'anglais. Dans ces deux langues, on rencontre alors un grand nombre de non-correspondances entre phonèmes et graphèmes. En français le phonème [o] peut se transcrire de différentes manières : <o> polar, <au> mauve, <aut> un saut, <eau> l'eau, <aux> les chevaux. En anglais le phonème [u] se transcrit par <u> ruby, <o> do, <ou> you, <oe> shoe, <ue> true, <oo> boot, et <ew> shrewed.

La langue allemande se trouve quelque part entre ces deux extrêmes et il est intéressant de constater, comme le souligne Földes (2000,210), que différents spécialistes considèrent l'orthographe de l'allemand de manière assez divergente. Pendant que les uns décrivent l'orthographe allemande comme « hypercompliqué », d'autres la considèrent comme pratiquement idéale en ce qui concerne la correspondance entre phonèmes et graphèmes. En général, l'orthographe allemande est considérée comme relativement transparente et donc moins opaque que celle du français et de l'anglais, mais il existe quand même un certain écart entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit. Ceci se voit facilement à la transcription du terme « Vieh » et non pas « Fi » ou bien « Vogel » et non pas « Fogel ». Autrement dit, on ne transcrit pas les phonèmes toujours de la même manière et on ne dispose que d'un nombre limité de graphèmes pour transcrire différents phonèmes. Pour pouvoir répondre à la nécessité de représenter un grand nombre de phonèmes, on a recours à la combinaison de lettres qu'on appelle « digrammes » (deux lettres qui notent généralement un seul son), utilisé entre autre pour transcrire les nasales en français. Selon Lucci/Nazé (1989,33), ces digrammes « introduisent un nouveau type de

rapport son-lettre, inexistant en latin. » La complexité de l'orthographe augmente encore, surtout en français, par les lettres qui disjoignent d'autres lettres (chahut), des prononciations qui changent, des lettres qui ne se prononcent plus, des lettres qui sont de nature étymologique etc.

C'est dans ce contexte que Blanco-Roiz (1990, 69) propose d'élargir la définition de l'orthographe à l'ensemble des relations entre phonèmes et graphèmes. : « als die Summe der Beziehungen zwischen der phonemischen Orthographie und der phonographischen Orthophonie ». Selon lui, une telle définition rendrait compte de l'interdépendance entre le niveau phonique et graphique. Généralement, l'orthographe est considérée comme une norme intouchable et statique et l'orthographe d'aujourd'hui, qui est le produit d'une évolution historique et qui a figé la langue écrite par rapport à la langue orale, est tellement complexe et souvent illogique qu' il est difficile d'acquérir toutes les règles. Dans les discussions autour de réformes de l'orthographe s'opposent d'un côté les opinions qui défendent l'immobilisme orthographique afin de conserver la langue et la littérature dans leur dimension historique. Il peut sembler paradoxal que des écrivains comme Günter Grass et Hans Magnus Enzensberger, qui ont franchi dans certaines de leurs oeuvres les normes de l'orthographe, notamment l'emploi des majuscules, défendent maintenant le maintien de l'orthographe de la langue allemande. Les écrivains profitent d'une liberté langagière qui leur est accordée mais qu'ils n'accordent cependant pas aux apprenants de cette langue. Nous trouvons de l'autre côté les opinions qui prennent en compte l'orthographe dans le contexte didactique et surtout les difficultés d'apprentissage de l'orthographe liées à sa complexité, aux irrégularités et aux exceptions. De ce côté on est d'accord sur le fait que la réforme de l'orthographe a simplifié des règles et que de ce fait la nouvelle orthographe est plus facile à enseigner et à apprendre.

L'évolution de l'orthographe a conduit à d'autres influences aux normes qu'on appelle des « principes », dont un certain nombre s'est rajouté au principe phonologique. Différentes classifications distinguent plus ou moins de principes avec différentes appellations, dont Nerius (1987,77) donne un aperçu. On y trouve des appellations différentes, comme logisches Prinzip / principe logique, etymologisches Prinzip / principe étymologique ou graphemisches Prinzip / principe graphématique. On

peut constater que la terminologie n'est pas unitaire, comme le résume déjà Garbe (1980,197), qui conclue qu'on est en présence d'un « wirrwarr an schreibprinzipien », un fatras de principes. Parfois, on a l'impression que différentes appellations se réfèrent au même principe comme par exemple le principe étymologique et le principe historique. Mais généralement, on considère le principe qui décrit la correspondance phonèmes-graphèmes et qui est appelé principe phonologique/ phonético-graphique/ ou phonématique, aussi bien en allemand qu'en français comme le principe de base. Pour l'allemand, on nomme ensuite le principe morphématique qui se réfère aux racines lexicales, suivi du principe grammatical et syntaxique, qui se réfère aux aspects de l'orthographe liés à la syntaxe (majuscule/minuscule, lié ou séparé, ponctuation etc.). D'autres principes ont moins d'influence sur l'orthographe que ces trois premiers. On peut encore nommer le principe historique ou étymologique, qui est à l'origine de certaines graphies encore présentes actuellement, qui se maintiennent par tradition mais qui n'ont, actuellement, plus de justification ou bien encore un principe que certains appellent homonymique, sémantique ou idéographique, qui permet d'identifier le sens d'un mot par son image globale donnée par sa graphie. L'orthographe française connaît les mêmes principes mais leur influence et leur importance sont différentes. Pendant que le principe phonologique est toujours le plus important, on retrouve ensuite en français le principe idéographique qui permet d'identifier les homonymes qui sont beaucoup plus nombreux en français qu'en allemand.

Les individus qui acquièrent/apprennent d'une manière ou d'une autre plusieurs langues sont, par conséquence, confrontés aux différences qui existent entre les correspondances des phonèmes et graphèmes dans les différentes langues. Au cours de l'acquisition/apprentissage de l'orthographe de plusieurs langues, les apprenants doivent intérioriser ces principes qui varient selon les langues. C'est ici que nous rejoignons d'un côté le domaine des erreurs d'orthographe, qui est directement lié à ces différences entre les principes des différentes langues et, de l'autre côté, celui d'une approche contrastive, qui analyse et explique justement les différences et les correspondances. Nous traitons ces deux aspects dans les chapitres 2.3. et 6. C'est aussi dans ce contexte que des remarques concernant la réforme de l'orthographe par rapport aux apprenants de l'allemand comme langue étrangère introduisent une nouvelle dimension trop souvent oubliée ou écartée.

Földes (2000,206) souligne l'importance de la réforme justement par rapport à ce public spécifique, notamment en ce qui concerne les tendances à systématiser l'orthographe. Selon lui, la majorité des erreurs d'orthographe est liée au fait que les apprenants ne reconnaissent pas correctement les propriétés grammaticales des mots. La réforme de l'orthographe, qui simplifie et systématisé dans certains cas l'écriture, représente donc un avantage pour l'acquisition/apprentissage de l'allemand comme langue étrangère et devrait conduire, selon Földes (2000,206), à une certaine réduction des erreurs d'orthographe dans le contexte de l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère.

Selon Schoenke (1991,116) on a besoin de l'orthographe pour être capable de s'exprimer au niveau de l'écrit, mais en même temps il est nécessaire d'être conscient qu'il existe des cas problématiques : « Um schriftsprachlich handlungsfähig zu sein, ist eine weitgehende Beherrschung der Rechtschreibung (einschließlich der Zeichensetzung) notwendig, ebenso ein Problembewußtsein für die Zweifelsfälle, bei denen man sich mit Hilfe von Wörterbüchern die notwendigen Informationen beschaffen kann. » Elle poursuit en disant que les élèves ont droit à un enseignement approfondi de l'orthographe, dont la maîtrise peut être décisif pour la carrière scolaire et professionnelle : « aber mit großem Nachdruck muß darauf hingewiesen werden, daß Schüler einen Anspruch auf die gründliche Vermittlung von Grundfertigkeiten haben, deren (weitgehende) Beherrschung (als Voraussetzung schriftsprachlicher Handlungsfähigkeit) über schulische und berufliche Entwicklung und die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Einflußnahme entscheiden kann.» La nécessité naturelle de l'orthographe pose ainsi le problème délicat à l'enseignant par rapport à sa place et son importance dans l'enseignement des langues.

Dans le contexte scolaire et donc didactique, l'orthographe a pendant longtemps occupé une place centrale dans l'enseignement de la langue, surtout maternelle mais aussi étrangère. L'enseignement de l'orthographe répond à l'objectif de transmettre une certaine culture et remplit en même temps le rôle de la sélection scolaire. Suite aux évolutions des théories d'apprentissage et des courants didactiques, on n'accordait depuis quelques temps à l'orthographe, tout comme à la grammaire en général, plus qu'une fonction secondaire. Jaffré (1989) donne un aperçu des différents courants dans les recherches en didactique de l'orthographe et constate

« une extrême diversité des travaux » parmi lesquels les recherches consacrées à l'enfant sont beaucoup moins nombreuses que celles centrées sur l'objet orthographique. Aujourd'hui, on trouve en général, face à l'enseignement de l'orthographe, de plus en plus de spécialistes qui demandent, plutôt qu'une maîtrise de toutes les règles orthographiques, une meilleure compréhension des principes et des difficultés. On considère l'orthographe toujours comme un savoir de base, mais on la relativise par rapport à d'autres savoirs. L'accent aujourd'hui est mis sur la formation du raisonnement et de l'esprit critique. C'est sous cet angle que le didacticien et l'enseignant doivent se poser des questions par rapport à l'acquisition/apprentissage de l'orthographe : Quels principes d'orthographe faut-il enseigner et expliquer pour que l'élève soit capable d'en déduire la graphie ? Quelles stratégies de résolutions de problèmes faut-il transmettre ?

Les erreurs d'orthographe, qui sont loin d'être toujours les plus fréquentes parmi toutes les erreurs au niveau de l'écrit, indiquent les domaines qui posent le plus de problèmes et on devrait porter un intérêt spécifique à ces difficultés. Selon Jaffré/Fayol (1997, 93) on connaît encore mal l'apprentissage de l'orthographe, notamment l'apprentissage de ses contraintes. Et « on ignore également si une instruction explicite peut favoriser leur acquisition. » Les demandes au niveau didactique concernant l'orthographe vont dans le même sens général que les demandes concernant la grammaire: Utiliser un maximum de possibilités afin que les élèves puissent intégrer visuellement ou par la motricité de l'écriture les unités langagières avec leur orthographe spécifique, notamment par des activités autonomes. Tymister (1994, 38) souligne qu'il faut transmettre l'orthographe comme un système polyfonctionnel, vu les différents principes existants. Par rapport au principe phonologique, il faut travailler les composantes acoustiques et articulatoires, par rapport aux autres principes, il faut travailler les composantes visuelles, graphiques ainsi que la motricité, mais il faut également travailler la réflexion cognitive. Pour apprendre l'orthographe, les élèves doivent être capables d'analyser de manière synthétique les éléments langagiers. Comme la forme est liée étroitement au sens, l'aspect sémantique des mots doit jouer un rôle important dans le travail autour de l'orthographe. Tymister (1994, 89) propose une hiérarchie des objectifs d'apprentissage concernant l'écriture et l'orthographe, qui va de la reconnaissance des lettres à l'écriture de textes. Tout au long de cet apprentissage, les élèves

doivent entre autre comprendre que la correspondance phonèmes-graphèmes n'est pas 1 :1, mais qu'il existe un grand nombre de règles qui régit l'écriture. Hirschfeld (1995,12) insiste, tout comme Tymister (1994), sur l'importance de la phonétique dans l'enseignement d'une langue, notamment comme langue étrangère. Selon elle, il faut développer le sens pour la langue et construire les compétences en présentant les régularités et les liens qui existent, notamment les liens entre la forme phonétique et la forme écrite. Ceci doit inclure tout ce qui concerne la prononciation, la longueur des voyelles, les différents sons spécifiques comme le <ch>, la distribution des lettres et les possibilités de combinaison, les correspondances entre phonèmes et graphèmes avec la transcription phonétique, les accents de mots et de phrases etc.

Ingendahl (1999,77) résume les étapes qu'on doit activer lors de l'acte de l'écriture et il dit qu'on peut mener avec des élèves une réflexion par rapport à chacune de ces étapes : Transposer les phonèmes en graphèmes, activer des unités lexicales prototypes entières, construire des significations de termes et de phrases, construire des graphies selon des règles et contrôler si le texte en construction donne un sens. Le fait de relier immédiatement les mots et les textes écrits au sens, rejoint l'idée exprimée dans les Annales du CRDP (1983,15) où on souligne que « les difficultés en orthographe ne sont pas forcément orthographiques ; pour beaucoup d'enfants, ce sont des compétences linguistiques non acquises qui provoquent les erreurs orthographiques : syntaxe mal maîtrisée, vocabulaire limité et peu structuré. » Il semble alors inévitable et important de relier l'enseignement de l'orthographe aux activités de langue en général, dont un des objectifs doit être la consolidation et l'élargissement du vocabulaire, des moyens d'expression et des structures. Le fait de ne pas couper l'orthographe des activités concrètes présente également l'avantage de ne pas la traiter à part comme une matière trop théorique et découpée du sens et du contexte. Lucci/Nazé (1989, 93) remarquent dans ce contexte : « Avant d'apprendre l'orthographe, les enfants doivent donc avoir envie d'utiliser la langue écrite. Offrons-leur les moyens d'en jouer (et plus tard d'en déjouer les pièges) et de la 'mettre en fonctionnement' dans des activités de langage aussi proches que possible de la vie. » Il faut donc transmettre d'abord l'envie de manipuler la langue, mais il faut aussi donner aux élèves la possibilité de la manipuler, de s'amuser, de s'exprimer, d'expérimenter, de jouer. On peut aussi transmettre des notions orthographiques et grammaticales en général par de nombreux jeux de mots ou des

activités de classement, de combinaison, de mots croisés etc. Chassard/Weil (1991) intercalent dans leur grammaire, qui est présenté sous forme de tableaux résumant différents points essentiels, des petites histoires, des blagues et des dessins qui se basent sur les points de grammaire en questions et qui les illustrent ainsi de façon humoristique. La chute dans une série de blagues se base par exemple sur les verbes de modalités, ce qui peut être une manière bien intéressante de transmettre certaines notions aux élèves. On retrouve de telles propositions sous forme de jeux dans quelques publications récentes (Röber-Siekmeyer 1997, Merten 1997) et on rejoint ici l'idée de la créativité que nous développerons dans le chapitre 6.4.

2.3. Analyse contrastive: allemand – français

L'idée d'une analyse contrastive est ancienne comme l'explique Durand-Deska (1993,241) : « La nécessité de traduire s'est toujours imposée dès que s'établissait un besoin de communication entre des individus de communautés linguistiques différentes. Même limitée à la transmission des éléments les plus rudimentaires, elle instaurait le début d'une comparaison entre les langues en présence de ce fait amorçait l'idée d'une linguistique contrastive. » Une approche contrastive dans notre contexte peut se définir déjà comme la comparaison de plusieurs systèmes langagiers afin de faire ressortir les différences et les similitudes dans leur fonctionnement, ce qui représente par ailleurs une étape nécessaire pour la traduction. Durand-Deska (1993,242) distingue la linguistique comparée, qui ne prend pour objet de recherches que les « langues potentiellement apparentées » et qui s'intéresse pour cette raison « aux étapes de leur évolution, trouvant souvent ses arguments dans l'histoire de ces langues » de la linguistique contrastive, dont le champ d'investigation « se limite à l'étude des langues tout simplement parce qu'elles sont actuellement en contact, du fait de l'activité des sujets parlants ». Nous pensons cependant qu'une approche contrastive de deux ou plusieurs langues, qui les compare nécessairement d'abord dans leurs états synchroniques, va tôt ou tard arriver également aux aspects diachroniques, puisque l'état actuel des langues est uniquement le résultat de leur évolution et de leur histoire. Ainsi nous utiliserons le terme de « linguistique contrastive » de manière moins restrictive et en incluant également des comparaisons diachroniques dans cette démarche. L'étude des

aspects diachroniques complète dans certains cas la comparaison des traits synchroniques, ce qui peut être important pour la compréhension des systèmes langagiers surtout dans l'objectif d'améliorer, d'enrichir et éventuellement de faciliter l'acquisition/apprentissage.

Dans le contexte d'un enseignement bi- ou multilingue adapté à un public bi- ou multilingue, il nous semble important d'évoquer quelques aspects d'une comparaison des systèmes langagiers allemand et français. Ce domaine est bien évidemment très vaste et les analyses et réflexions peuvent aller très loin à différents niveaux, comme le montrent les publications de Zemb (1978), Blumenthal (1987) et Glinz (1994). Dans la perspective d'un enseignement contrastif, nous nous limiterons à quelques réflexions et aspects, susceptibles de représenter un réel intérêt pour une approche didactique bi- ou multilingue, concernant les différences et les similitudes des deux langues. Pour ces réflexions, les grammaires scolaires pourront être très utiles, parce qu'elles approchent souvent, de manière contrastive, différents points à partir des difficultés spécifiques liées à l'autre langue.

Selon Lequeux (2001), enseigner et acquérir/apprendre une langue étrangère c'est parfois ou même souvent, selon la langue première et la langue étrangère, enseigner et acquérir/apprendre des normes et des structures en opposition avec celles de l'autre langue. Chaque langue a ses normes et son fonctionnement propre et il faut être conscient que les élèves disposent déjà d'un code de communication ayant ses propres lois. Les normes de la deuxième langue qu'ils vont apprendre peuvent s'opposer ou se rapprocher de celles de la première langue. Pour pouvoir travailler de manière contrastive, l'enseignant devra déjà être conscient des principales différences qui existent entre les différentes langues en question : La langue première des élèves qui est le plus souvent également la langue première de l'enseignant ainsi que la deuxième langue ou la langue étrangère à enseigner et à acquérir/apprendre.

Une analyse contrastive de deux ou plusieurs langues peut se faire à différents niveaux : au niveau de la syntaxe, au niveau du lexique, au niveau morphologique, au niveau de l'orthographe, comparant par exemple la transcription entre phonèmes et graphèmes, mais aussi au niveau sémantique, pragmatique et culturel. Dans une

perspective didactique et plus concrètement avec l'objectif d'élaborer des unités pédagogiques concrètes, il nous semble essentiel qu'une analyse contrastive relie les différents aspects des différentes langues entre elles dans une perspective bien déterminée. L'analyse de Zemb (1978) qui traite de manière contrastive des spécificités des deux langues peut servir de base à l'élaboration de différentes unités pédagogiques traitant différents points langagiers de manière contrastive. Nous voyons la place d'un tel travail contrastif dans une réflexion générale langagière qui essaie de transmettre aux élèves différents savoirs, notions et attitudes qui sont les suivants :

- des informations sur le fonctionnement, les règles et les normes de deux ou plusieurs langues, en essayant de comparer les similitudes et les différences, en essayant de comprendre les relations internes et les limites des différents systèmes tout en essayant de relier les mots au sens ;
- la notion d'une certaine cohérence dans un système langagier ainsi qu'une certaine cohérence commune à plusieurs langues ;
- la notion de l'histoire des langues qui est l'histoire des hommes ;
- une attitude de curiosité qui permet de poser des questions et d'essayer de trouver des réponses, qui permet de découvrir et d'apprendre, qui permet de rester ouvert et tolérant ;
- une attitude critique par rapport aux règles et aux normes et aux infractions contre ces règles et ces normes qui permet d'aller plus loin, au plus profond, à l'essentiel.

C'est dans une telle perspective que nous proposons des analyses contrastives de quelques points concrets qui pourront servir pour un enseignement bi- ou multilingue franco-allemand d'abord, mais sur le même principe également pour d'autres langues.

2.3.1. Correspondance phonèmes-graphèmes

La correspondance entre les phonèmes et les graphèmes représente un certain nombre de particularités, qui sont liées notamment à l'histoire et l'évolution des langues ainsi qu'aux possibilités limitées que présente le nombre des lettres de notre alphabet à transcrire la multitude de phonèmes présents dans les deux langues

allemand et français. Cette correspondance pose ainsi pas mal de problèmes lors de la transcription des deux langues pour un grand nombre d'individus et conduit à un nombre important de 'variations' qu'on appelle des erreurs d'orthographe. La particularité de la correspondance entre phonèmes et graphèmes se trouve dans le fait que, premièrement, le même son peut être transcrit par plusieurs lettres différentes et apparaître ainsi sous des graphies bien diverses et, deuxièmement, la même lettre ou les mêmes lettres peuvent transcrire plusieurs sons différents. Et c'est bien cette particularité, qui pose problème au niveau de l'écriture en français et en allemand. Ce sont aussi bien les individus apprenant une des langues comme langue première, qui rencontrent ces difficultés à l'intérieur même d'un des deux systèmes de langues, que les individus bilingues apprenant l'une des langues comme langue première et l'autre comme langue étrangère, qui se trouvent face à des difficultés dans les deux langues.

Nous allons analyser quelques correspondances de manière contrastive, illustrées par quelques exemples, afin de rendre plus clair certains liens qui existent dans les deux langues séparées et entre elles. Ceci permettra de mieux comprendre certaines difficultés des élèves, de pouvoir mieux analyser certaines erreurs et offrira une possibilité supplémentaire d'expliquer le fonctionnement des deux langues. Nous nous appuyons pour cette comparaison sur différentes grammaires et grammaires scolaires, les annexes de grammaire dans des manuels scolaires ainsi que différentes publications concernant l'orthographe en allemand et en français. Ce n'est d'ailleurs que par une telle approche contrastive qu'on peut décrire et expliquer aux apprenants les éventuels points ressentis comme difficiles ou faciles. Les éventuelles difficultés, notamment orthographiques mais également concernant toute la grammaire, sont étroitement liées à la langue première des apprenants. Selon les correspondances et différences entre les deux langues en question, chaque apprenant aura, plus ou moins inconsciemment, ses difficultés spécifiques avec les différents principes qui régissent l'orthographe. Une approche contrastive peut rendre l'apprenant conscient des causes de ses difficultés et l'aider ainsi à les surmonter.

Dans l'alphabet phonétique international (API) à chaque phonème correspond un seul graphème. On utilise l'API pour transcrire de manière « phonétique » des mots d'une langue donnée et ceci surtout avec le but de faciliter aux apprenants la

prononciation de différents graphèmes, surtout si elle ne correspond pas à la prononciation de leur langue première. Il n'est que difficilement possible de déterminer le chiffre des phonèmes dans une langue, comme l'explique Gross (1990,37), parce qu'il y a trop de variations de prononciation, par exemple selon la position des lettres dans le mot ou encore dans des mots étrangers qui apportent des sons étrangers. Il donne néanmoins le chiffre de 46 phonèmes en allemand, 17 voyelles, 4 diphtongues et 25 consonnes. Selon Catach (1995,37), on se fonde en français en général sur 36 phonèmes, 16 voyelles (dont 4 nasales), 17 consonnes et 3 semi-voyelles. Dans les deux langues, la correspondance entre phonèmes et graphèmes n'est pas univoque: deux phonèmes différents peuvent partager la même graphie, par exemple [Ø] [œ] qui se transcrivent en français dans les deux cas par <oeu> ou <eu>, et le même phonème peut se transcrire de manière différente, par exemple [F] qui peut se transcrire par <e> <è> ou <ai> en français et par <e> ou <ä> en allemand. Dans une approche contrastive entre les deux langues, on peut constater qu'il y a une correspondance totale entre certains phonèmes et graphèmes dans les deux langues.

Exemples concernant des consonnes:

Tableau 1

on entend /on écrit	on écrit en allemand	on écrit en français
[b] 	Ball	balle
[d] <d>	Dattel	datte
[g] <g>	Geige	gant
[s] <ss>	Tasse	tasse
[t] <t>	Ton	ton
[m] <m>	Mama	maman
[ks] <x>	Hexe	axe
[l] <l>	Lama	lama
[n] <n>	nein	non
[z] <s>	Rose	rose
[v] <v>	Vase	vous
[p] <p>	Papa	papa

Exemples concernant les voyelles :

Tableau 2

on entend	on écrit en allemand	on écrit en français
[A]	<a> Papa	papa
[I]	<i> Kind	il
[o]	<o> Foto	photo
[F]	<e> stellen	sec

Il y a cependant beaucoup plus de différences que de similitudes entre les deux langues concernant les correspondances phonèmes / graphèmes. Certaines correspondances existant en français n'existent pas en allemand et vice versa. Quelques exemples vont illustrer ce phénomène.

En ce qui concerne les voyelles, on peut relever des correspondances entre phonèmes et graphèmes existant en français mais pas en allemand :

Tableau 3

[B]	<an> ou <en>	pantalon ou enlever
[F]	<in>	fin
[wA]	<oi>	roi

Alors que certaines correspondances existent en allemand mais pas en français.

Tableau 4

[au]	<au>	Laub
[Ci]	<äu>	Bäume ou heute
[ai]	<ei> ou <ai>	Reise ou Hai
[e:]	<eh>	fehlen
[i:]	<ie>	Dieb
[y:]	<üh> ou <ü>	fühlen ou Brüder
[u:]	<uh>	Ruhm
[a:]	<ah>	Sahne

Concernant les consonnes on trouve des correspondances en français mais pas en allemand sauf exceptionnellement dans quelques mots d'origine étrangère.

Exemples:

Tableau 5

[s]	<c> ou <ç>	cerise ou garçon
[z]	<z>	zéro
[j]	<j>	jeu
[k]	<gn>	champignon
[k]	<c>	classe

Et il y a également des correspondances existant en allemand mais pas en français.

Exemples :

Tableau 6

[ç]	<ch> ou <g> après <i>	ich ou richtig
[x]	<ch>	nach
[h]	<h>	Haus
[ŋ]	<ng>	Junge
[pf]	<pf>	Pferd
[ʃ]	<sch>	Schwester
[ʃp]	<s>	Spiel

A côté de ces similitudes et différences, on trouve également des exemples de correspondances entre phonèmes et graphèmes où on peut avoir le même phonème dans les deux langues mais qui se transcrit de manière différente ou bien on peut avoir le même graphème mais qui se prononce de manière différente dans les deux langues.

Exemples :

Voyelles : phonème existant dans les deux langues mais un graphème différent

Tableau 7

Phonème	graphème français	graphème allemand
[u]	<ou> loup	<u> Kuh
[F]	<è> mère	<ä> Bäcker
[F]	<ai> chair	<e> Ebbe
[o]	<au> mauve <eau> peau	<o> wo
[y]	<u> voiture	<ü> küssen
[Ø]	<eu> peu	<ö> können

Ces quelques exemples illustrent les correspondances et différences entre les deux langues au niveau de la correspondance phonèmes/graphèmes et expliquent des erreurs liées notamment aux différences comme par exemple la transcription du phonème [u] en allemand par <ou> comme dans *gebourtstag*. De telles erreurs rentrent dans la catégorie des erreurs d'« interférence » parce qu'une règle qui est valable dans une langue est appliquée dans l'autre langue. Dans notre exemple précis, la règle de correspondance qui dit que le phonème [u] se transcrit en français par le graphème <ou> est appliquée à l'allemand pour lequel cette correspondance n'est pas valable.

2.3.2. Mots étrangers / lexicologie

Comme tout peuple a été et est toujours en contact avec d'autres peuples, les langues le sont forcément aussi. Selon Volmert (1999,3), l'allemand, tout comme les langues voisines a été en permanence en contact avec d'autres langues et a subi, pratiquement sans interruption, une influence étrangère. Ainsi peuvent s'expliquer la présence de différents mots étrangers, dont certains ont été adaptés et tellement bien assimilés qu'aujourd'hui souvent on ne les reconnaît plus comme mots étrangers, comme par exemple « der Wein / le vin » du latin « vinum », tandis que d'autres ont gardés leurs particularités phonologiques et/ou graphiques comme « die Bibliothek / la bibliothèque » (Duden Fremdwörterbuch, 1974). D'autres encore sont très récentes et leur origine est facilement reconnaissable comme « der Computer » ou « le chewing-gum ». Pendant que certaines graphies de mots étrangers sont très rares,

d'autres sont relativement fréquentes. Beaucoup de mots étrangers sont diffusés de manière internationale, on les rencontre alors dans différentes langues sous une forme équivalente ou semblable.

L'orthographe des mots étrangers présente en conséquence assez souvent des particularités liées au principe historique ou étymologique, qui n'existent souvent plus que dans ces mots. Selon Nerius (1987, 98), les particularités peuvent se trouver au niveau phonologique, graphique ou morphématique. La correspondance entre les phonèmes et les graphèmes ne correspond souvent pas aux mêmes règles que pour les mots non étrangers. Zemb (1978, 799-813) donne une longue liste de mots étrangers dans les deux langues, qui permet de choisir quelques exemples, de les classer sous différents aspects afin d'illustrer des parallélismes, des ressemblances ou des différences. Certains mots étrangers sont utilisés assez rarement alors que d'autres sont plus fréquents et leur connaissance peut être très utile pour le vocabulaire actif, aussi bien de la langue primaire que d'une langue étrangère.

On peut énumérer un certain nombre de termes universels avec des graphies équivalentes dans les deux langues, à l'exception des majuscules en allemand pour les substantifs. Au niveau phonologique, il y a cependant des différences liées à une prononciation différente dans les deux langues. Les quelques exemples montrent que ces mots peuvent avoir une utilité dans des conversations générales autour de certains thèmes de la vie quotidienne ou d'actualité.

allemand	français
die Nation	la nation
die Adresse	l'adresse (f)
der Soldat	le soldat
die Minute	la minute
der Zoo	le zoo
die Olive	l'olive (f)
die Religion	la religion

Pour d'autres mots d'origine étrangère on remarque une légère différence dans la graphie des mots entre les deux langues, comme, par exemple, en français la présence d'un /e/ muet à la fin, qui n'existe pas en allemand.

allemand	français
der Typ	le type
die Uniform	l'uniforme (f)
das Symbol	le symbole
die Reform	la réforme
das Omelett	l'omelette (f)

D'autres particularités ont été conservées pour des mots étrangers dans les deux langues :

le <th> au début ou à l'intérieur d'un mot

allemand	français
das Theater	le théâtre
das Thema	le thème
die Theorie	la théorie
der Athlet	l'athlète
die Bibliothek	la bibliothèque

le <y>

allemand	français
das System	le système
das Symbol	le symbole
typisch	typique
der Tyrann	le tyran
die Hygiene	la hygiène

En ce qui concerne le phonème /k/ dans les mots étrangers, on doit distinguer plusieurs possibilités :

1. les mots qui transcrivent le phonème /k/ par un <c> aussi bien en allemand qu'en français, ce qui est en allemand plutôt l'exception.

allemand	français
der Camping	le camping
der Clown	le clown

2. les mots qui transcrivent le phonème /k/ par un <c> en français mais par un <k> en allemand, ce qui est le cas le plus fréquent pour les deux langues.

allemand	français
die Klasse	la classe
der Kode	le code
das Kapital	le capital
die Kamera	la caméra
der Kakao	le cacao
der Tabak	le tabac
die Akademie	l'académie
aktivieren	activer
das Akkordeon	l'accordéon

On peut rappeler ici que, selon Nerius (2000, 274), c'est seulement lors de la première conférence de l'orthographe en Allemagne de 1872, qu'a été décidé un certain nombre de réformes, comme la transformation du <th> en un simple <t> dans des mots d'origine allemande comme Tal, Tor, Tür, Tau, Mut, Flut, Not etc., qui s'écrivait jusqu'à cette époque, comme certains mots d'origine étrangère, avec un <th>, « Thür, Noth » etc. En même temps, on a changé la graphie d'un certain nombre de mots étrangers du <c> en <k>, afin que la graphie corresponde mieux à la prononciation, et Casse devient Kasse, Classe - Klasse, Conferenz – Konferenz, Insect – Insekt etc. Le changement de <c> en <z> ne se fait à ce moment là qu'en partie et pendant que certains mots sont déjà adaptés à la norme allemande, comme

Zelle, Offizier, d'autres gardent encore leurs orthographe d'origine étrangère comme Centimeter, Cigarre alors que pour un troisième groupe de mots on propose (par exemple dans le Duden de l'époque) deux orthographe possibles, comme pour Centner/Zentner, Censur/Zensur, Medicin/Medizin, Princip/Prinzip. Pour ces mots, la décision d'une réforme sera prise pendant la prochaine conférence de l'orthographe en 1901. Jusqu'à la fin du 19^{ième} siècle on retrouve donc une orthographe parallèle pour un grand nombre de mots d'origine étrangère entre l'allemand et le français, alors que lors de ces deux réformes on adapte l'orthographe d'un grand nombre de mots étrangers aux règles qui correspondent aux normes de la langue allemande.

Ces quelques exemples montrent qu'on peut faire ressortir, par une approche contrastive des mots d'origine étrangère dans différentes langues, certains aspects historiques, qui sont étroitement liés aux normes de l'orthographe, ainsi que les similitudes et les différences des graphies actuelles.

Un domaine assez récent et d'un grand intérêt pour les élèves est tout ce qui concerne les ordinateurs. Eisenberg (1999) donne une liste d'exemples de termes dans différentes langues dont certains sont assimilés, surtout en français où on peut remarquer une forte tendance d'assimilation des mots étrangers, et beaucoup restent, au moins pour le moment, non-assimilés, surtout en allemand. Là aussi, il est assez intéressant de comparer les termes dans les différentes langues qui les intègrent parfois de manière différente, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 8

anglais	français	allemand
software	logiciel	software
task	tâche	task
tool	outil	Tool, Werkzeug
soundcard	carte son	Soundkarte
scanner	scanner	Scanner

En ce qui concerne la lexicologie plus généralement, il existait, selon Blumenthal (1987,115), toujours un certain intérêt à comparer les termes de différentes langues, notamment parce qu'on pensait pouvoir définir le caractère national d'un peuple à partir de certains termes « typiques » et difficilement traduisibles, comme par exemple « *Heimat* » et « *Gemütlichkeit* » pour l'allemand.

Les correspondances de certains mots ne sont pas toujours équivalentes et on a parfois pour un seul mot dans une langue un champ lexical dans l'autre langue comme par exemple :

parents - *Eltern / Verwandte*

Haar - *cheveux / poil*

Les correspondances sont plus compliquées pour des mots qui représentent deux significations bien distinctes dans l'autre langue, comme *temps* - *Zeit / Wetter*, ou bien encore des correspondances comme *mettre* – *stellen / setzen / legen / anziehen*.

Une comparaison du lexique des deux langues peut faire ressortir différents aspects, comme par exemple les nombreuses possibilités de formation de mots en allemand (à l'aide de préfixes et suffixes, dérivation et composition de mots), mais aussi l'origine motivée ou arbitraire des mots. Ainsi on peut, par exemple, définir la signification des préfixes ou préverbes en allemand, ce qui donne une indication sur le contenu sémantique du mot, qui est parfois plus difficilement repérable à partir de l'autre langue, comme par exemple le français.

her- rapprochement *herkommen / herfahren / herhören*

weg- éloignement *wegfahren / weggehen / weglaufen / wegkommen*

unter- sous, par-dessous, en dessous de

untergehen - *se coucher*

unterstellen - *ranger*

unterschreiben - *signer*

unterstützen - *soutenir*
unterstreichen - *souligner*
unterdrücken - *opprimer*
unterschätzen - *sous-estimer*

En allemand, on constate également une tendance à spécifier :

Taschenuhr - *montre de gousset*
Standuhr - *pendule*
Turmuhr - *horloge*
Sonnenuhr - *cadran solaire*
Armbanduhr - *montre*

Dans Blumenthal (1987), on trouve quelques exemples pour des mots, qui sont ou bien morphologiquement motivés ou bien arbitraires dans l'une ou l'autre langue. Les termes sont plus parlants, notamment pour des apprenants de cette langue en question comme langue étrangère, s'ils sont morphologiquement motivés.

infirmier - *Krankenpfleger*

pommier – *Apfelbaum*

pomme de terre – *Kartoffel*

fil de fer - *Draht*

Les contrastes lexicologiques franco-allemand ressortent notamment dans le domaine de la biologie et de la médecine, où on retrouve beaucoup plus de termes formellement motivés en allemand :

Gürteltier - *tatou*

Wildschwein – *sanglier*

Wüstenfuchs - *fennec*

Mittelohrentzündung – *otite*

Ces quelques exemples montrent les possibilités, qui existent dans une comparaison du lexique des deux langues. L'approche peut se faire du point de vue sémantique ou bien morphologique et peut apporter des éléments supplémentaires pour une réflexion langagière de deux ou plusieurs langues. Un travail lexical est nécessaire pour tout enseignement de langue, parce qu'on a besoin de mots pour s'exprimer. La question qui se pose, concerne le choix des mots et les critères de ce choix (la fréquence, l'utilité, l'intérêt, etc.) L'objectif d'un travail lexical comparatif ne se limite pas à l'élargissement du vocabulaire. Une telle approche transmet des connaissances sur l'histoire et le fonctionnement des langues et habitue les élèves à une approche analytique. Souvent, les élèves ont l'habitude d'abandonner relativement vite face à des incompréhensions, parce qu'ils ne savent pas aller plus loin en analysant les éléments langagiers. Un mot non compris peut complètement bloquer un élève. Là aussi, il faut leur apprendre et transmettre des stratégies. Chercher les similitudes, découper les mots, faire des liens et comparer les différentes langues fait partie de ces stratégies auxquelles il faudrait habituer et entraîner des élèves.

2.3.3. Syntaxe

A côté de l'aspect sémantique, qui étudie le sens des mots et l'aspect morphologique, qui étudie la formation des mots, il y a l'aspect syntaxique, qui, lui, étudie, selon Braudeau (1999), « la combinaison des mots dans la phrase ». Ceci concerne l'ordre des mots, leur accord, nombre et genre, comme également le régime qu'ils exercent les uns sur les autres, soit au moyen des cas, soit au moyen de prépositions et aussi la construction des propositions et les rapports qu'elles entretiennent. Dans le cadre d'une syntaxe comparée, qui compare deux ou plusieurs langues vivantes, on peut décrire les similitudes et les différences, qui existent entre l'ordre des mots et leur fonctionnement dans les différentes langues.

Selon Blumenthal (1987, 9), les structurations des phrases en allemand et en français correspondent, selon les textes, dans 80% - 95% des cas. Ceci voudrait dire que les différences syntaxiques ne représentent qu'un phénomène périphérique, mais elles sont néanmoins existantes et parfois source de confusions et d'erreurs, notamment en ce qui concerne la place du verbe dans les phrases allemandes.

Les structures suivent dans les deux langues le même ordre, sujet – verbe – objet, dans des phrases simples :

Charles schreibt einen Brief. Charles écrit une lettre.

Gabi schreibt ihrem Freund. Gabi écrit à son ami.

On peut constater dans les deux langues la possibilité de signaler l'importance d'un élément par la place dans la phrase, sachant que la place pour l'information la plus importante est la dernière.

Er schenkt das Buch seinem Freund. Il offre le livre à son ami.

Er schenkt seinem Freund das Buch. Il offre à son ami le livre.

Ceci mène également à une différence entre les deux langues, parce que l'élément important reste en français toujours à la fin alors qu'en allemand les structures sont plus variables ou bien déterminées par la place du verbe conjugué ou du participe, occupant alors cette dernière place importante.

Mein Bruder hat ihn im Theater getroffen. Mon frère l'a rencontré au théâtre.

Mein Bruder hat dort deinen Freund getroffen. Mon frère y a rencontré ton ami.

En français, on peut placer un élément en début d'une phrase et le séparer par une virgule, tandis qu'en allemand beaucoup d'éléments peuvent occuper la première place dans une phrase, mais ces éléments sont alors suivis par le verbe en deuxième position.

Letztes Jahr waren wir in Italien.

L'année dernière, nous étions en Italie.

In Italien haben wir viel Wein getrunken.

En Italie, nous avons bu beaucoup de vin.

Par rapport au français, on parle en allemand d'une structure régressive, ce qui veut dire que souvent les éléments les plus importants occupent la dernière place dans une structure, aussi bien dans des mots composés, des groupes nominaux que des groupes verbaux. L'extension se fait dans ces cas vers la gauche, alors qu'en français elle se fait vers la droite.

Les quelques exemples illustrent cette différence :

allemand

français

Mots composés :

die Haustür

la porte de la maison

himmelblau

bleu-ciel

Les nombres entre 13 et 99

achtundachtzig

quatrevingthuit

Le groupe nominal

die rote Hose

le pantalon rouge

le groupe verbal à l'infinitif et participes à complément

nach Strasbourg fahren *aller à Strasbourg*

schon lange reserviert *réservé depuis longtemps*

jede Woche mit dem Auto nach Strasbourg fahren

aller chaque semaine à Strasbourg en voiture

D'autres différences se constatent dans la valence des verbes qui entraîne une structuration différente des phrases en allemand et en français, l'utilisation d'un plus grand nombre d'adverbes en allemand ou bien l'utilisation du « es » neutre.

Klaus liest gern Bücher. Karl aime lire des livres.

Es klopft. On frappe.

Ces quelques exemples montrent les possibilités qui existent dans une approche contrastive. Mais dans la perspective d'une approche didactique multilingue s'adressant à des élèves de différents niveaux scolaires, il faut bien sûr travailler des points précis, qui représentent un certain intérêt dans un contexte donné. Une telle analyse contrastive doit être claire et compréhensible pour les élèves, en essayant de les emmener à des informations concernant les similitudes et les différences, qui peuvent être, dans certains cas, sources d'erreurs. Un tel travail peut se faire sous forme d'une réflexion langagière active de la part des élèves, guidée de manière réfléchie par l'enseignant. Dans le chapitre 6. nous donnerons des exemples concrets.

2.4. La didactique des langues

Le débat sur l'enseignement des langues s'intensifie depuis quelques années dans de nombreux pays face aux changements dans la société et sa population multilingue croissante. Candelier/ Hermann-Brennecke (1993,189) disent à ce propos « Dans le monde actuel, du fait de la multiplication des moyens de déplacement, de communication et d'information, du fait aussi des migrations de tout ordre, la rencontre interculturelle est devenue une réalité quotidienne, à laquelle il importe que chacun soit préparé. » Ils constatent que l'école s'enferme en général sur une seule langue, mais les multiples modèles scolaires, certes encore trop rares, proposant un apprentissage de plusieurs langues répondent à leur forte demande « qu'on devrait plutôt commencer par aborder en tant que tels le multilinguisme et le

multiculturalisme dans leur globalité, en présentant aux enfants plusieurs langues, qu'il s'agisse de langues étrangères, de langues de migrants, de langues régionales ou de variétés dialectales de la langue nationale. » (Candelier/ Hermann-Brennecke, 1993,190). L'enseignement de plusieurs langues dès l'école élémentaire nécessite d'abord une réflexion théorique en ce qui concerne les acquisitions naturelles ou apprentissages scolaires des langues : langue première, langue étrangère précoce, deux langues premières, plusieurs langues étrangères etc. On s'appuie dans ce contexte également sur les recherches dans le domaine du plurilinguisme notamment en ce qui concerne les différents stades des « interlangues » et des erreurs faites à ces différents niveaux. (Gaonac'h 1991, O'Neil 1993, Henrici 1986 et Besse/Porquier 1991). Les conséquences pour l'enseignement en découlent : la nécessité d'une réflexion autour des méthodes d'enseignement des langues et une éventuelle adaptation de ces méthodes aux diverses situations plurilingues.

La langue est considérée comme un système complexe de structures. La linguistique décrit les différentes structures disponibles à différents moments de l'acquisition ou de l'apprentissage mais une autre science s'occupe de tout ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage. L'ensemble des moyens mis en oeuvre au service de l'apprentissage, indépendant de la discipline, est appelé « didactique » qui vient du verbe grec : *didaskein* – *enseigner*. Le classique triangle didactique est défini par trois parties : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. La didactique ne s'occupe donc pas uniquement de la discipline à enseigner mais elle doit prendre en compte également les deux autres parties et notamment la situation de l'apprenant et Martinez (1996,43) fait à juste titre la remarque qu' « une définition minimaliste de la didactique comme ensemble de moyens mis en oeuvre au service de l'apprentissage apparaît, par conséquent, trop limitée. » Selon lui il faut intégrer dans les réflexions des informations sur les élèves ainsi que sur les échanges. Ceci veut dire qu'il est important d'analyser la situation dans toute sa complexité et de prendre en compte les facteurs spécifiques des diverses situations des apprenants ainsi que de la situation entre l'apprenant et l'enseignant. Christ/ Hüllen (1995,6) disent à ce propos qu'il n'est jamais évident de transmettre les connaissances d'une situation spécifique à une autre : « die Übertragbarkeit der Erkenntnisse von einer spezifischen Lernsituation auf eine andere ist niemals selbstverständlich ». En conséquence, il est difficile de faire des remarques trop générales par rapport à l'enseignement des

langues et il est important et nécessaire de considérer les facteurs spécifiques d'une situation donnée.

Holtzer (2000, 85) retrace l'évolution des approches dans le cadre de l'enseignement des langues, qui ne distinguent que depuis les années 70 le processus de l'apprentissage du processus d'enseignement. Pendant longtemps, comme le constate Barré de Miniac (2000, 97), on s'intéressait beaucoup, et presque exclusivement, à la matière avec des questions telles que « Quel enseignement de la grammaire ? Du lexique ? Des types de textes ? et à l'enseignant avec des questions comme « Quelles méthodes utiliser ? Quels exercices proposer ? » Ce n'est que depuis les années 70 qu'on donne un rôle central à l'apprenant et qu'on accorde une grande importance aux facteurs psycholinguistiques. Ces nouvelles approches se traduisent inévitablement dans les concepts didactiques par un changement de perspectives. Athias (1995) retrace l'évolution des différents courants dans la didactique jusqu'à la situation actuelle avec l'approche appelée « notionnelle-fonctionnelle ». La communication est devenue prioritaire et le premier objectif pour l'élève est de se faire comprendre et non pas de s'exprimer selon les normes d'une langue standard. L'élève et ses besoins langagiers occupent une place centrale dans ces réflexions didactiques et selon Athias (1995,146) il faut prendre en compte « avant tout les différentes composantes de la communication : cadre situationnel, statut social et rôle des interlocuteurs, attitudes et intentions au sein d'un échange, etc. » En s'appuyant sur les informations concernant les situations des élèves et des échanges réguliers, on peut commencer à construire une méthode d'enseignement adaptée. Les composantes qu'il faut prendre en compte dans une réflexion didactique sont donc : la ou les langues déjà connues ou enseignées, les caractéristiques des apprenants, les stratégies d'apprentissage, les caractéristiques de l'enseignant ainsi que le contexte pédagogique avec les méthodes. Mais il faut aussi, comme le demandent Candelier/Hermann-Brennecke (1993,202) accorder « une place importante au développement de l'aptitude de l'élève à apprendre les langues. (...) Pour atteindre cet objectif, il faut une approche consciente à la fois des fonctionnements linguistiques et des phénomènes d'apprentissage.»

Il faut cependant être conscient que les recherches en didactique et les méthodes proposées ne sont toujours pas idéales, comme le disait Henrici (1986,149), et ceci

est sûrement encore valable aujourd'hui: « Die ideale Art und Weise, den Fremdsprachenunterricht zu organisieren, ist noch nicht gefunden. Verbesserungen auf allen Gebieten sind willkommen.» Les difficultés qui existent entre les théories didactiques et leur mise en place ressortent bien dans la remarque de Kramersch (1991,7): « En France, on constate une résurgence du structuralisme sous des dehors fonctionnels-notionnels : les fonctions pragmatiques ont remplacé les unités grammaticales des manuels (on apprend dix manières de s'excuser au lieu de trois conjugaisons) et l'analyse de discours est appliquée presque exclusivement au discours écrit (textes journalistiques ou littéraires) ». Toute réflexion autour des facteurs susceptibles d'avoir une influence sur les conditions et la réussite d'un enseignement ne peut donc être que bénéfique dans le contexte de la didactique. Dans une société en évolution constante, dans laquelle les enfants et les jeunes gens sont confrontés à un tissu social complexe dans lequel ils doivent trouver leur place, dans laquelle ils sont confrontés à une technique complexe avec des moyens et des outils qui évoluent à une vitesse phénoménale, qu'il faut savoir maîtriser, et dans laquelle il y a de plus de plus de situations multilingues dans lesquelles il faut savoir communiquer, ne faut-il pas, par conséquent, changer également l'approche didactique et les méthodes? Ne devient-il pas nécessaire de changer l'attitude par rapport aux erreurs, notamment celles qui n'empêchent ni la compréhension ni la communication ? Et ne faudrait-il pas aussi changer les méthodes face à un public multilingue de plus en plus nombreux?

Les réflexions autour de la didactique des langues doivent, selon Jambin (1999), aborder trois aspects qui forment donc, comme nous l'avons déjà dit, le fameux triangle didactique : l'objet de l'apprentissage qui est la langue, l'apprenant et sa manière d'apprendre ainsi que l'enseignant et sa manière d'enseigner. Nous développerons à la suite des réflexions autour de ces trois axes afin de rassembler le plus d'informations possibles concernant la situation d'enseignement et d'acquisition/apprentissage d'une ou de plusieurs langues.

Dans le domaine des langues, nous sommes dans une situation unique et privilégiée, parce que les savoirs et le savoir-faire sont directement liés, on apprend une langue pour s'en servir. L'enseignement des savoirs linguistiques, qui incluent les règles de fonctionnement de la langue, va emmener l'élève directement au savoir-faire :

pouvoir utiliser ces connaissances pour communiquer. Selon Favard (1994,6), « la langue n'est pas seulement objet d'étude et de savoir, mais outil de communication dont l'usage est lié à l'acquisition de comportements adaptés. » Les élèves auront donc rapidement la possibilité de mettre en pratique les savoirs acquis, bien que les situations scolaires soient loin d'être authentiques et naturelles et n'incitent que rarement à une communication naturelle. Selon Widdowson (1991,65), « une grande partie des supports utilisés dans l'enseignement des langues présentent une langue cible dissociée de l'aspect communicatif, dans des contextes fabriqués dans le seul but d'enseigner la langue étrangère. Celle-ci est ainsi présentée comme un phénomène de nature différente de la langue maternelle, une construction artificielle coupée des buts ordinaires d'utilisation de la langue. » Les deux problèmes qui se posent alors dans ce contexte dans une situation d'enseignement et d'apprentissage/acquisition scolaire d'une langue étrangère, sont : premièrement l'artificialité des situations, des dialogues et des textes et deuxièmement le problème pour l'enseignant de trouver la meilleure manière de transmettre les savoirs et de laisser en même temps assez de place à la phase d'application du savoir-faire. L'attitude face aux erreurs, donc face aux normes du savoir, joue ici un rôle important et nous développerons différents aspects concernant ces questions avec des exemples concrets dans le chapitre 6.1.

Une des questions importantes dans ce contexte est alors, comment peut-on transmettre et enseigner une langue de manière la plus naturelle possible dans un cadre scolaire, qui est, a priori, un cadre artificiel ? Deux réflexions nous semblent importantes et intéressantes : La proposition d'enseigner une autre matière en langue étrangère afin de créer une situation de communication réelle dans laquelle la langue retrouve en partie sa fonction principale : être outil fonctionnel pour d'autres activités (Widdowson 1991 et Bleichner 2000). Springer (1999) reste cependant très critique par rapport à cette proposition : « Le cadre communicationnel des DNL (disciplines non-linguistiques) est pour le moins ambigu et artificiel : on demande à un enseignant français de construire des connaissances et des compétences autres que linguistiques par le moyen d'une langue qu'il/elle ne maîtrise pas parfaitement. (...) Enfin, on fait comme si dans un cours de mathématiques ou de géographie, par exemple, la situation de communication était « naturelle » et propice aux prises de paroles des élèves. » Nous sommes d'accord sur le point que les enseignants

devraient posséder une maîtrise aussi parfaite que possible de la langue étrangère pour pouvoir enseigner une autre discipline dans cette langue, ce qui n'est effectivement pas toujours le cas, entre autre à cause de la formation monovalente des enseignants français. Il faudrait, par contre, prendre aussi en considération l'âge des élèves. Si l'enseignement d'une matière non linguistique dans une autre langue se fait très tôt, cet enseignement peut avoir un effet « d'immersion », comme on le pratique dans différents pays par exemple au Canada. Selon Knapp (2001,39), une telle « immersion », qui utilise la langue étrangère comme instrument pour l'acquisition d'une autre matière, stimule plus la curiosité et ainsi l'apprentissage de la langue que les « dialogues de courte durée, d'un contenu souvent très anodin, voire infantilisant » qui « pénalise une composante essentielle de la nature humaine, que ce soit chez l'enfant, chez l'adolescent ou chez l'adulte : La curiosité et la soif d'apprendre quelque chose d'intéressant, de nouveau, de découvrir quelque chose de beau. »

Les points de vues divergents concernant l'utilisation d'une langue étrangère comme instrument d'apprentissage d'une autre matière, ainsi que la perception des situations de communication dans cette autre matière montrent cependant bien la complexité de la question. Est-ce qu'une situation d'enseignement peut être une situation de communication naturelle ou bien une situation scolaire n'est-elle pas toujours et par définition artificielle ? Nous essayons dans le chapitre 6.4. de discuter différents aspects concernant cette question et surtout les possibles réponses.

Pendant très longtemps, et selon Pendanx (1998, 17), même encore aujourd'hui, la langue première était exclue de l'apprentissage des langues étrangères. Mais Pendanx (1998, 18) constate que « l'expérience de l'apprenant, comme celle de l'enseignant, montre que la langue maternelle reste longtemps présente dans la classe de langue, présence mal vécue ou tolérée selon le cas. » Ces dernières années, on commence cependant à reconnaître à la langue première un rôle important dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faudrait non seulement accepter la présence de la langue première dans l'enseignement de langues étrangères, mais il faudrait aller encore plus loin. Widdowson (1991) fait dans ce contexte une proposition qui nous semble fondamentale : l'idée de faire un lien entre la langue étrangère et la langue maternelle. Apprendre une langue veut

dire, entre autre, apprendre comment une langue fonctionne. Tous les élèves possèdent déjà des savoirs concernant au moins une autre langue, leur langue première, et parfois même plusieurs, et de ce fait ils possèdent déjà des connaissances que l'enseignant de langues est obligé de leur transmettre. Un enseignement contrastif et multilingue pourra alors non seulement faciliter la compréhension et l'apprentissage d'une langue étrangère mais également donner accès à un aspect de communication réelle et moins artificielle.

Mais depuis que Roulet (1980) a lancé son appel « vers une pédagogie intégrée de la langue maternelle et les langues secondes », peu de choses ont effectivement changé dans la pratique et on est toujours aussi loin d'une telle approche qui rejoint l'idée d'une didactique multilingue. Roulet (1980,10) résume l'hypothèse de son modèle ainsi : « un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en oeuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes. » Il souligne notamment le fait qu'une des stratégies d'apprentissage que l'apprenant met spontanément en oeuvre, est la comparaison de la nouvelle langue à apprendre avec ses connaissances déjà acquises dans sa langue maternelle. Il est, en effet, tout naturel de s'appuyer d'abord sur ses connaissances déjà acquises. Cette stratégie, qu'on pourrait pratiquement qualifier de « réflexe », intervient également dans une seule langue. On compare ce qui est nouveau avec ce qu'on connaît déjà. Si on ne comprend pas par exemple un nouveau mot, on le « traduit » en le paraphrasant avec des mots qu'on connaît. (Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 6).

Afin de pouvoir se repérer dans les apprentissages et de pouvoir profiter pleinement des liens existants entre les différentes matières et les différentes langues, il faudrait cependant une meilleure cohérence. En comparant les programmes et les progressions dans la langue maternelle et les langues vivantes, Roulet (1980,16) constate un déphasage, qui le conduit à demander une meilleure « coordination des programmes, des terminologies, des types de définitions, d'explications et d'exercices ». Ces demandes correspondent à celles, certes encore trop timides, vers une approche multilingue, faites par différents chercheurs, qui n'ont cependant

pas encore trouvé beaucoup d'applications concrètes dans l'élaboration d'unités pédagogiques et de méthodes par exemple ou bien dans la formation des enseignants.

On distingue généralement une didactique de langue maternelle ou langue première et une didactique des langues étrangères. La première, dont une grande partie de l'acquisition/apprentissage s'est passée avant la scolarisation, est déjà disponible comme moyen de communication, tandis que l'acquisition des langues étrangères se passe souvent exclusivement dans le cadre scolaire. Mallet (1991,16) décrit la situation de la manière suivante : « Elle (la première langue) est motivée comme instrument de communication. Quant à la seconde, son initiation dépend entièrement de l'école. Par conséquent, elle n'est que peu motivée/légitimée par l'environnement extra-scolaire pour lequel elle n'est pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication. (...) De ce fait elle est réduite à n'être qu'un objet pédagogique dont l'apprentissage est sans enjeux pratiques immédiats, à la différence du savoir lire/écrire/compter perçu comme urgent et nécessaire. » Cette différence de légitimation, mais aussi la différence des connaissances entre les langues expliquent les différences entre les approches didactiques de langue première et de langue seconde.

Dans l'enseignement d'une langue première, une partie du savoir-faire a déjà été acquise et cette langue est déjà l'instrument de communication naturel entre l'enseignant et les apprenants. Mais le savoir-faire est encore très incomplet et se limite au niveau de l'oral, un des premiers objectifs de l'enseignement scolaire va se situer à l'acquisition/apprentissage du savoir-faire au niveau de l'écrit. Très rapidement, l'enseignement va se servir de la méta-communication pour analyser différents aspects de la langue et transmettre des règles de la norme, élargir les connaissances de vocabulaire et travailler autour de la compréhension et de l'expression détaillée. Ceci est rapidement possible à cause du savoir-faire déjà acquis. Selon Gelmi/Fischer/Saxalber (1992,24) dans l'enseignement d'une langue première on porte un grand intérêt aux facteurs nécessaires à la communication humaine. L'objectif de l'enseignement de la langue première est donc la découverte, l'élargissement et l'enrichissement du répertoire verbal des élèves afin de leurs permettre de s'exprimer et de communiquer dans des situations de plus en plus

variées, et ceci aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. L'enseignement d'une langue étrangère, par contre, a pour premier objectif la transmission et l'apprentissage de savoirs de base linguistiques, tels le lexique et la grammaire, qui donnent ensuite accès à la possibilité de communiquer, au savoir-faire. Il faut donc construire un nouveau système langagier avec tous ses aspects formels mais aussi tout ce qui est en lien avec le contenu. On retrouve déjà des parallélismes entre les deux enseignements de la langue primaire d'un côté et de la langue étrangère de l'autre côté: dans les deux cas on doit inclure l'enseignement des normes et des règles de la langue. Selon Götze (1989,44), aucun enseignement de langues, ni de langue maternelle ni de langue étrangère, ne peut être dispensé de grammaire: « Sprachunterricht, sei es Muttersprach- oder Fremdsprachenunterricht, kommt ohne Grammatik nicht aus. » La question est donc d'essayer de trouver la meilleure manière de transmettre et d'intégrer ces différents aspects des langues. L'enseignant d'une langue étrangère se trouve devant une tâche difficile et complexe : il doit transmettre des compétences linguistiques qui incluent le vocabulaire et les moyens d'expression ainsi que les règles et normes qui régissent le fonctionnement formel de la langue, et il doit faire ceci de manière la plus efficace possible pour tous les élèves tout en créant en même temps des situations variées, naturelles et authentiques qui permettent de mettre ces connaissances en oeuvre.

Une manière efficace, notamment face à un public multilingue - et si l'on veut, tout apprenant d'une langue étrangère est en train de devenir multilingue - peut donc être une approche contrastive. D'une certaine manière la notion d'approche contrastive existe toujours dans l'enseignement d'une langue étrangère parce qu'il y a toujours une mise en relation plus ou moins étroite et plus ou moins consciente entre la langue première et la langue étrangère. Traditionnellement cette approche se limite cependant à des traductions de termes et des équivalences d'énoncés et de structures, parfois elle peut inclure des contenus de la civilisation ou de la culture. Face à un public maîtrisant plusieurs langues, il nous semble cependant nécessaire et profitable d'aller plus loin pour pouvoir mettre à profit les connaissances et les capacités des apprenants.

2.4.1. Une approche multilingue

La situation des apprenants, de l'enseignant et de l'enseignement des langues devient quelque peu différente dans le cas d'élèves bi- ou multilingues, maîtrisant deux, trois ou même encore plus de langues. Mais, selon Coste (1998, 268), « nos conceptions de l'apprentissage des langues restent très liées à un point de vue bilingue. Le couple langue maternelle/langue étrangère demeure déterminant dans nos analyses. Or, il nous faut dépasser cette vision binaire pour considérer que, dans un monde où la pluralité des langues et des cultures est la règle, c'est d'un point de vue plurilingue qu'il y a lieu de considérer l'apprentissage et l'enseignement des langues. » Il faut donc, dans un monde de mobilité, d'échanges et de brassages culturels, aller au-delà de l'approche mono- ou bilingue et profiter des multiples profils linguistiques et culturels des élèves pour changer de perspective et développer une approche multilingue.

Les termes 'bilingue' ou 'multilingue' sont souvent utilisés de manière très générale, comme le constate à juste titre Bausch (1995,81), sans une différenciation des connaissances dans les différentes langues. Les définitions d'un bi- ou multilinguisme vont d'un extrême à un autre et nous nous tenons à une définition relativement large qui ne spécifie pas les différents niveaux des langues, donnée par Apeltauer (2001,628) : « Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen. Mehrsprachigkeit ist dementsprechen die Fähigkeit zum Gebrauch mehrerer (d.h. mindestens dreier) Sprachen.» Nous examinerons dans le chapitre 3.5. la situation multilingue des élèves fréquentant l'école à section internationales plus en détail, mais nous utiliserons le terme « multilingue » dans d'autres contextes pour des individus maîtrisant plusieurs langues, sans spécifier dans tous les cas les différents niveaux et les différents statuts des langues en question. Bausch (1995,83) rappelle les différentes formes du bi- ou multilinguisme qui peuvent aller d'un bi- ou multilinguisme minimal jusqu'au bi- ou multilinguisme maximal. Mais, comme il dit, les méthodes pour mesurer les différents niveaux des langues ne sont pas encore parfaites, et il n'est donc pas toujours évident de décrire les compétences dans les différentes langues des individus bi- ou multilingues. Dans le cadre de ce travail, le groupe testé est constitué d'une part d'élèves qu'on peut probablement appeler « bilingues maximaux », parce qu'ils ont appris deux langues premières

naturellement et parallèlement et qu'ils maîtrisent les deux langues comme des locuteurs natifs, « native like ». Ce sont les élèves qui fréquentent la section « nationale » de l'école à sections internationales. D'un autre côté il y a les élèves de la section spéciale (voir chapitre 3 pour des explications concernant le fonctionnement de l'école à sections internationales) qui se trouvent à différents niveaux d'un bilinguisme « asymétrique ». Le public dans un établissement scolaire « ordinaire » peut faire partie de différents groupes bi- ou multilingue, les élèves d'origine étrangère par exemple, parlant comme langues dominantes le français et l'arabe ou le turc ainsi que plusieurs langues étrangères apprises à l'école, comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol, peuvent relever d'un multilinguisme symétrique ou asymétrique.

Nous avons vu la différence dans les objectifs d'un enseignement d'une langue première et étrangère. Mais dans le cas d'une acquisition parallèle, naturelle et légitime de deux langues premières, la réponse devrait logiquement être un enseignement de deux langues premières, ce qui est le cas dans le système scolaire à sections internationales. Uniquement dans ce système scolaire, on met en place la structure et les moyens, par exemple des enseignants natifs qui enseignent les programmes des pays correspondants, qui garantissent cet enseignement parallèle de deux langues premières, ce que Graf (1997,246) appelle le développement de deux dimensions de compétences langagières : « die weitere Entwicklung zweier Dimensionen sprachlichen Handelns. » Toutes les compétences dans les deux langues sont développées aussi bien au niveau de l'oral que de l'écrit. Mais comme l'acquisition de deux langues premières se caractérise par des processus spécifiques et qu'il y a logiquement des interactions entre les deux langues, les réflexions didactiques devraient prendre en compte cette situation spécifique et se baser sur les données propres à cette situation. Ceci veut dire qu'il faut aller nécessairement au-delà d'un enseignement parallèle de deux langues premières, qu'il ne suffit pas d'appliquer en parallèle deux didactiques de langues premières, deux didactiques monolingues, mais qu'il faut arriver à une approche intégrée et multilingue, une didactique multilingue.

Les mêmes réflexions peuvent être faites concernant tout public multilingue et l'enseignement de diverses langues étrangères face à un tel public. Ceci rejoint le

transfert que réclament Flügel/Sitta (1992,15): « Wirksames Lernen baut auf bereits vorhandenen Lernerfahrungen auf und verändert diese. Der damit angesprochene Transfer aber ist umso leichter, je besser Strategien des Lernen von einer Sprache auf die andere übertragen sind.» Putzer (1994) vient, après une analyse d'erreurs et une comparaison des langues concernées, aux mêmes conclusions et propose l'élaboration de matériaux didactiques se basant sur les différentes langues. Ceci rejoint les demandes de Adolf (1999,183) et Schmitt (1999,290) selon lesquels les apprenants comparent consciemment ou inconsciemment la ou les langues cibles, et ils arrivent à la conclusion que c'est une nécessité de passer par des méthodes contrastives.

Une approche multilingue ne devrait pas être limitée à un public possédant deux langues premières, éventuellement à l'oral et à l'écrit comme dans les sections internationales, mais devrait trouver également sa place dans un enseignement à des élèves ayant appris précocement des langues ou bien face à des apprenants qui ont des connaissances d'autres langues comme les élèves d'origine étrangère parlant le turc ou l'arabe qui peuvent avoir un statut de langue première, bien que parfois ces langues ne soient maîtrisées qu'au niveau de l'oral. Une approche multilingue qui se base sur différentes langues peut avoir deux autres conséquences : valoriser les langues et les cultures qui y sont liées et valoriser et intégrer les élèves d'origine étrangère. Sous cet angle, une approche didactique multilingue entre dans une nouvelle dimension, dans un sens large on pourrait parler d'une dimension politique, qui ne semble pas inintéressante. On rejoint ici les réflexions et les discussions autour d'un apprentissage interculturel et d'une communication interculturelle (Krumm 1995, Gohard-Radenkovic 1999) qui représentent depuis quelques années une nouvelle tendance dans la didactique des langues qu'on ne peut plus ignorer.

Mais la mise en pratique d'une didactique multilingue implique aussi un changement fondamental dans l'attitude des enseignants qui n'est pas évidente du tout. Luchtenberg (1995, 90) souligne bien cet aspect qui n'est pas sans conséquences. Elle définit pour l'enseignement dans un contexte bi- ou multilingue l'orientation vers l'élève par trois points : construire sur les expériences de tous les enfants et élargir ces expériences vers de nouvelles connaissances en préparant l'avenir « 1. Anknüpfen an den Vorerfahrungen aller Kinder, die gerade auch in bezug auf Zwei-

und Mehrsprachigkeit sehr heterogen sind, 2. Erweitern dieser Erfahrungen zu neuen Kenntnissen und 3. Vorbereiten auf die Zukunft. » Le rôle de l'enseignant prend ici une nouvelle dimension parce que l'enseignant peut être confronté à des savoirs d'élèves que lui-même ne possède pas. L'enseignant doit accepter d'être à son tour apprenant et il doit aussi accepter que des élèves puissent apporter à leur tour des savoirs que lui-même ne peut pas contrôler. Il est donc important de former les enseignants à de telles situations dans une situation de pédagogie multilingue face à un public multilingue.

Une approche didactique multilingue doit nécessairement se baser sur une analyse contrastive des langues, qui sont en jeu. A part dans l'enseignement des langues, l'approche contrastive trouve de multiples autres utilisations, comme l'explique Kühlwein (1990,14), notamment dans la traduction, dans le traitement informatique de dates langagières, dans la politique des langues dans des régions plurilingues, dans le diagnostic et la thérapie de perturbations de la langue etc. Mais il souligne surtout la nécessité de fixer les objectifs d'un projet de recherches contrastives afin que la théorie trouve sa juste place dans l'application pratique comme par exemple l'enseignement. Il n'est pas toujours évident de partir d'une théorie et de prédire des comportements « théoriquement », notamment dans les domaines où de multiples facteurs humains interviennent et modifient la logique théorique.

Besse/Porquier (91,205) expriment, parmi d'autres, leur critique par rapport à une approche didactique contrastive en expliquant que « faire pratiquer de façon systématique des formes ou des structures jugées difficiles car sujettes à l'interférence, c'est aussi, implicitement ou explicitement, souligner leur différence ou leur particularité, et donc suggérer à l'apprenant des associations ponctuelles entre les deux systèmes linguistiques, dont l'effet peut aller à l'encontre du but visé. A l'inverse, insister sur des similitudes ou des ressemblances entre les deux systèmes a souvent pour effet d'induire des surgénéralisations ou des erreurs qui se voient imputées, de façon apparemment paradoxale, à l'interférence. » Cette vision nous semble cependant trop catégorique. Tout d'abord, ce serait à l'encontre d'une approche didactique adaptée aux besoins des apprenants de comparer « de façon systématique » certaines structures. Il faut, au contraire, des méthodes, des exercices, des réflexions variés afin de faciliter l'apprentissage pour le plus grand

nombre possible d'apprenants. Une approche comparative ne peut pas remplacer les méthodes ordinaires de l'enseignement, par contre, elle offre un enrichissement intéressant. En ce qui concerne des différences ou des similitudes et les possibles surgénéralisations, on ne retrouve pas seulement ces phénomènes entre deux systèmes linguistiques mais aussi dans un seul. Les élèves comparent ce qu'ils peuvent comparer que ce soit dans un ou plusieurs systèmes. La question est de savoir si on peut faciliter l'apprentissage en expliquant certaines choses, en mettant en évidence certains phénomènes déjà connus inconsciemment, en essayant de faire comprendre aux élèves certains mécanismes, même si on court en même temps le risque que les élèves traversent de nouvelles phases d'interlangues avec des erreurs liées à une approche comparative. Il est certainement vrai qu'ils manquent encore des données scientifiques pour vérifier ces hypothèses qui paraissent pourtant évidentes.

La notion de « besoins » peut avoir une nouvelle dimension dans le cadre d'un enseignement face à un public multilingue. Nous avons vu que l'approche notionnelle-fonctionnelle est centrée sur l'apprenant et doit donc s'orienter selon ses besoins, ses capacités et ses attentes. Mais comme le dit Athias (1995,149) : « L'enseignement d'une LVE s'inscrit dans un processus global d'apprentissage qui dépasse de loin la satisfaction de simples nécessités. Apprendre, c'est former toute sa personnalité en l'enrichissant d'éléments très divers et non pas simplement poursuivre un but immédiatement utilitaire. » En analysant la situation d'élèves multilingues on peut constater d'un côté la présence d'alternance de langues sous différentes formes et de l'autre côté le besoin de recevoir des explications comparatives, de faire un lien entre les langues, de comparer les structures et les formes. L'expérience quotidienne d'enseignement face à des élèves connaissant plusieurs langues confirme d'ailleurs que les élèves expriment de temps en temps ce besoin et des attentes dans ce sens. En répondant à ce besoin on s'inscrit non seulement dans la demande d'Athias, en enrichissant l'apprentissage d'éléments intéressants pour la compréhension de plusieurs systèmes de langues, mais on fournit également des éléments susceptibles de réveiller la curiosité des élèves et éventuellement d'augmenter la motivation. En plus, on répond ainsi à la demande que Delannoy (1997) développe et qui semble primordial dans la relation entre les élèves, l'enseignant et le savoir : l'enseignant doit essayer de comprendre l'élève, il

doit essayer de le rencontrer dans l'état de développement où il est. En travaillant à partir des bases des différentes langues déjà connues par les élèves, à partir des facilités et des difficultés d'expression que les élèves rencontrent ainsi qu'autour des aspects contrastifs des différentes langues, on valorise premièrement les élèves et leurs savoirs, on facilite la compréhension de plusieurs systèmes langagiers, et finalement l'enseignement des différentes langues devient plus cohérent.

Dans le cadre de l'enseignement, on insiste toujours sur l'authenticité des situations de communication. La situation authentique et naturelle pour des apprenants multilingues est une situation plurilingue dans laquelle plusieurs langues coexistent parfois parallèlement, par exemple dans la famille ou dans la classe. En prolongeant cette réflexion, on pourrait donc dire que, face à un public multilingue, il faudrait effectivement proposer les langues de manière naturelle, ce qui implique le fait de faire des liens entre les langues. Cette approche correspond à la réalité linguistique quotidienne des apprenants et fortifie, une fois de plus, la cohérence de leur vécu linguistique et la cohérence de l'enseignement. Il ne faut pas non plus oublier que l'acquisition/apprentissage d'une langue ne se limite pas à la simple mémorisation de mots. Connaître une langue implique des connaissances linguistiques mais aussi des connaissances référentielles et culturelles. Les élèves multilingues possèdent ces connaissances dans différentes langues et dans une approche multilingue, on profite de ces celles-ci afin de construire de nouvelles connaissances.

Il semble indiscutable que face à un public de plus en plus multilingue, il faut se poser des questions et il faut essayer de trouver des réponses, il faut innover, il faut expérimenter, il faut oser. Candelier/ Gnutzmann (1989,107) s'appuient sur le fait que déjà de jeunes enfants sont fascinés par le système formel de la langue et qu'ils commentent consciemment des erreurs contre la norme quand ils disent par exemple *Schönen Gruß von unserer Haustür /vom Dachziegel*. Ils arrivent très rapidement à la conclusion qu'il faut encourager les élèves à réfléchir autour des systèmes de langues, aussi bien étrangères que maternelles, et ils formulent clairement leur demande : « Wir plädieren dafür, der Sprachreflexion einen angemessenen Platz im Sprachunterricht einzuräumen und die Fiktion eines einsprachigen Unterrichts endgültig ad acta zu legen. » (Candelier/ Gnutzmann, 1989,108) On peut cependant constater des tendances qui vont dans le sens

d'approches multilingues, incluant différentes langues, selon les particularités des élèves et/ou des régions. Les réflexions menées par différents chercheurs linguistes conduisant à des modèles ou des unités d'enseignement multilingues concrets, reflètent bien ces tendances qui semblent plus fortement représentées dans des pays ou régions multilingues comme le Canada, la Suisse ou l'Alsace. Ceci peut s'expliquer par le fait, que face à des situations et un public multilingue, la nécessité d'inclure et de construire sur les bases multilingues s'impose. Les chercheurs linguistes qui font des recherches dans ce domaine expriment d'ailleurs cette nécessité souvent comme une conséquence logique des expériences concrètes faites dans des situations multilingues. Et la contribution de Jourdan (1996), Inspecteur pédagogique régional d'allemand, concernant une approche contrastive des langues, montre bien l'actualité et probablement la nécessité de réflexions autour d'une telle approche.

2.4.2. Mise en pratique d'une approche multilingue

Après les analyses « théoriques » nécessaires comme premier pas dans une réflexion didactique, on arrive vite à la première grande difficulté, qui est la mise en pratique et les méthodes concrètes d'un enseignement, qui a pour objectif de transmettre des savoirs et des savoir-faire, de rendre les apprenants capable de communiquer dans une langue avec tous les moyens qui sont nécessaires à une communication efficace et qui dépassent de loin les moyens linguistiques. Les méthodes ont changé avec les théories, comme le récapitulent entre autres Athias (1995), Boyer/Butzbach/Pendanx (1990) et Puren (1988). Dans les méthodes récentes, on travaille autour de diverses situations de communication avec un large éventail d'activités différentes afin de permettre aux apprenants d'assimiler les structures nécessaires pour pouvoir s'exprimer dans des situations de communication concrètes.

Mais la mise en pratique des nouvelles méthodes d'un enseignement de langues – dans notre cas des méthodes « multilingues » - se heurte déjà au manque de formation (initiale et continue) des enseignants, l'opinion sur ce point est unanime chez un certain nombre d'auteurs (Gohard-Radenkovic, 1999, Brassart/ Reuter, 1992,

Quivy,1998). Il est d'ailleurs intéressant de constater que les changements de la société sont perçus comme « problèmes » et Quivy (1998,353) énumère au même niveau l'illettrisme, la violence et le multiculturalisme, face auxquels la formation universitaire ne peut aider. Il faudrait, par conséquent, premièrement, améliorer la formation initiale et continue pour donner les moyens aux enseignants d'analyser les différentes situations et de les prendre en compte dans l'élaboration de leurs méthodes adaptées à leur public. Deuxièmement, il faudrait former les enseignants à l'interactivité entre les apprenants et leurs situations spécifiques d'un côté, et l'enseignant et la matière à enseigner de l'autre côté. Et il faudrait, bien sûr, élaborer et mettre à disposition des outils de travail et des méthodes, qui facilitent la mise en pratique d'une approche multilingue. Enfin il ne faut pas oublier qu'une connaissance des différentes langues en question, au moins une connaissance minimale, est une condition indispensable pour les enseignants, qui veulent appliquer une approche contrastive. L'apprentissage des langues devrait alors se poursuivre et se renforcer dans les formations des enseignants, notamment dans le domaine de la linguistique contrastive.

En ce qui concerne le choix des différentes langues, on peut également mener une réflexion plus approfondie qui deviendra rapidement assez complexe. En Allemagne, on trouve par exemple des projets concernant l'allemand et le turc (Berger-Schermer 1990, Witzel 1990), ce qui peut s'expliquer par le grand nombre d'étrangers de nationalité turque vivant en Allemagne. En France, on pourrait s'interroger sur la place de l'arabe et du turc, vu le grand nombre d'élèves possédant déjà ces langues au moins à un niveau oral, mais selon les régions également l'espagnol, l'italien et l'allemand ou encore d'autres langues européennes, ce qui rejoint d'ailleurs la demande de Hagège (1996) qui argumente contre l'omniprésence de l'anglais dans le système scolaire, notamment primaire. La questions des langues enseignées dans les différents pays est très importante et sa portée est bien résumée par Tost-Planet (1998, 355) : « Car – faut-il le rappeler – si la richesse de l'Europe est, comme on a pu le dire, liée tout d'abord à sa diversité linguistique et culturelle, il faudrait faire en sorte que cette dernière puisse être, sinon nouvellement promue, du moins préservée.» Et la diversité linguistique et culturelle en Europe ne se limite plus au langues et cultures européennes mais inclut, de nos jours, également un certain nombre de langues et de cultures de nos co-citoyens immigrés.

Une approche multilingue ne peut que s'inscrire dans l'ensemble d'une méthodologie de type notionnel fonctionnel. Comme l'un des principes de cette approche est la variété des activités et des exercices proposés, on ne fait qu'élargir l'éventail des possibilités sur différents niveaux en rajoutant diverses activités comparatives. Comme nous l'avons déjà dit, on répond premièrement ainsi à une demande qui est indiscutablement présente, surtout chez les élèves bi- ou multilingues dans les sections internationales mais également chez les élèves multilingues fréquentant d'autres systèmes scolaires. Deuxièmement, on propose ainsi une approche supplémentaire qui fait ressortir les convergences et les divergences de deux ou plusieurs systèmes langagiers qui peut faciliter l'apprentissage pour certains types d'apprenants. Gallmann (1992,216) rajoute plusieurs avantages à un enseignement comparatif de plusieurs langues.

D'abord, les enseignants des deux langues concernées peuvent profiter d'une approche comparative, en travaillant avec la même terminologie. Certains points de grammaire ne seront traités plus qu'une fois, dans une des deux langues, puis on va se référer ensuite dans les différentes langues à ces points déjà étudiés. Une telle approche offre également la possibilité, avec la terminologie appropriée, d'une métacommunication qui peut être bénéfique aux élèves dans d'autres situations, comme par exemple l'analyse de textes. Il ne faut cependant pas prendre à la lettre la proposition de « traiter certains points de grammaire plus qu'une fois » cela irait contre les principes d'une didactique de type fonctionnel-notionnel. Bérard (1991,43) explique que « l'appréciation du temps dans le processus d'apprentissage est importante : l'apprenant peut être exposé plusieurs fois à un même problème grammatical ; on ne considérera pas pour autant que ce point est acquis. » Elle décrit un modèle de la progression grammaticale par accumulation ou bien en spirale qui doit être, dans tous les deux cas, souple et non-linéaire. Ce que Gallmann voulait probablement dire, c'est que les enseignants peuvent se répartir les différents points de grammaire concernés par l'approche comparative établie et que chaque point n'est traité que par un seul enseignant de telle manière que les élèves comprennent que ce point en question est valable pour plusieurs langues. Ce qui nous semble important ici, c'est le fait que les élèves voient les liens entre les langues, qu'ils

comprennent que certains principes sont pareils et qu'ils peuvent les appliquer dans les différentes langues.

En ce qui concerne la cohérence et la coordination de la terminologie, Glinz (95,89) résume les discussions des dernières années. L'enseignement des langues étrangères peut déjà bénéficier d'une certaine base dans les connaissances terminologiques de la langue première. Une terminologie de base commune peut faciliter l'apprentissage et aider à rendre les élèves conscients des structures des différentes langues ainsi que des processus d'apprentissage.

Concrètement, on a deux possibilités dans une approche contrastive : travailler autour des différences ou bien des similitudes. En ce qui concerne les contenus on a par contre la possibilité de travailler sur différents niveaux. Il y a d'abord le niveau grammatical, qui signifie selon Milner (1999) « toute activité de discours portant sur une langue, qu'on peut appeler la langue-objet. » On peut donc comparer dans les différentes langues les structures, l'orthographe mais aussi le lexique et sa formation, sa dérivation, sa composition, la formation et l'expression des temps etc. D'autres possibilités se trouvent dans un travail thématique qui peut être très varié et aller d'une comparaison d'un champ lexical, d'expression ou de phrasèmes jusqu'à une étude comparative de contes, d'histoires, de poèmes, de journaux ou bien même un travail littéraire ou historique pour faire découvrir aux élèves différents courants ou concepts dans différents pays ou cultures. Nous trouvons des propositions concrètes et des exemples pour des unités d'enseignement comparatif de différentes langues chez différents spécialistes comme par exemple Adolf (1999) qui propose une didactique contrastive entre l'alsacien et l'anglais ou bien Berger-Schermer (1990), Witzel (1990), Herrenberger (1999), Gelmi/ Saxalber (1992) et Martorano/Rizolli Teutsch (1992), qui donnent des exemples d'unités pédagogiques comparatives dans plusieurs langues européennes. Ce qui nous semble intéressant et motivant pour les élèves et les enseignants, c'est le caractère souvent très ludique des activités proposées notamment au niveau primaire, mais un travail comparatif peut avoir également au niveau secondaire une dimension passionnante, pleine de suspense et même pleine d'humour. Nous proposerons dans le chapitre 6. de ce travail quelques exemples d'unités de cours comparatives, dont une partie est destinée entre autres à des élèves bilingues au niveau de l'école primaire, mais dont

les idées sont transposables à un enseignement de langues au niveau secondaire, et dont l'autre partie est destinée à des apprenants au niveau secondaire.

Une approche multilingue demande, aussi bien de la part des enseignants que de la part des élèves, une certaine ouverture, tolérance et flexibilité, une réflexion autour des objectifs, des démarches et des méthodes ainsi qu'une analyse des différents parcours et situations linguistiques. Afin de pouvoir mettre en place une telle approche, la situation idéale, on peut toujours rêver, serait une coopération de différents enseignants de langues qui interviennent dans les mêmes classes, possédant chacun au moins un minimum de connaissances dans les autres langues, pour pouvoir élaborer ensemble quelques unités comparatives intégrant les différentes langues déjà connues ou bien étudiées par les élèves. La situation actuelle est encore beaucoup trop souvent caractérisée par une absence de cohérence et de coordination, aussi bien entre les différentes disciplines dans un même établissement scolaire qu'entre les différents degrés du système scolaire, école primaire, collège, lycée, niveau universitaire. La mise en place d'une approche multilingue aura non seulement comme objectif de rendre l'enseignement en général et en particulier l'enseignement des langues plus cohérent, mais aussi de motiver les enseignants et les élèves, de faciliter l'apprentissage et la compréhension de plusieurs langues et de créer ainsi un pont entre les matières, les langues, les pays et les cultures.

3. Le cadre institutionnel de l'expérimentation

En plus des nombreux autres modèles multilingues en France, comme les écoles bilingues, les lycées franco-allemands, les collèges et lycées à sections européennes, on trouve onze écoles primaires, quatorze collèges et dix lycées à sections internationales. Ces établissements réunissent entre une et dix sections de langues, qui travaillent toutes d'après les mêmes principes, régis par le décret n° 86-164 du 31 janvier 1986, mais avec des mises en pratique parfois très différentes. La grande majorité des sections de langues propose les langues les plus courantes au niveau européen et international, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand, et l'espagnol, mais il existe également des sections de langues moins répandues, comme le néerlandais, l'italien, le danois, le suédois ou le portugais. A Paris on trouve deux écoles avec des sections chinoises.

L'école à sections internationales la plus connue, la plus citée (Lietti 1994,153, Maillard 1991,364, Duverger 1996,140, O'Neil 1993,82), et la plus ancienne est certainement l'école de St Germain-en-Laye, avec son nombre impressionnant de dix sections de langues. Dans l'analyse suivante l'école à sections internationales de Strasbourg sera présentée de manière exemplaire dans sa complexité et sa richesse. Tout d'abord elle sera située par rapport aux autres structures bi- et multilingues, en essayant de les regrouper d'après leur fonctionnement pédagogique. La spécificité de l'école à sections internationales sera expliquée en analysant son fonctionnement interne et en partant des textes officiels.

Comme nous avons vu antérieurement, aussi bien pour les réflexions théoriques didactiques que pour la pratique de l'enseignement, une analyse détaillée de la situation est incontournable, pour permettre des conclusions appropriées à la situation. Une étude détaillée des différents groupes de personnes impliqués dans cette école nous semble particulièrement importante pour la compréhension de ce système scolaire unique, mais aussi pour garantir l'interprétation la plus correcte possible des données recueillies. Ainsi les enseignants, les parents et les enfants seront présentés dans leurs différentes fonctions qui contribuent au fonctionnement pratique et au rayonnement multiculturel de ce système scolaire.

3.1. Position de l'école à sections internationales de Strasbourg parmi les structures multilingues

Ces dernières années on ne cesse de décrire et de présenter, aussi bien dans les ouvrages linguistiques que les différentes revues et la presse quotidienne, les multiples structures multilingues internationales et nationales. Trop souvent on choisit quelques exemples sans cependant souligner leurs spécificités et sans les différencier les uns par rapport aux autres, parfois on rencontre même des confusions et des mélanges des différents systèmes ainsi que des informations erronées. Les premières confusions se trouvent au niveau terminologique et il n'est pas étonnant que les familles ne se retrouvent souvent pas, si même les spécialistes ne distinguent pas clairement les différents modèles. Ainsi Groux /Porcher (1997,110) regroupent sous le terme « enseignement international » aussi bien le lycée de Buc que le lycée de Saint-Germain-en-Laye et décrivent ce dernier comme exemple. Dans leurs explications, il n'est pas clair du tout que dans le cas du lycée de Buc il s'agit d'un lycée franco-allemand, qu'on pourrait certes appeler un lycée avec un « enseignement international » mais qui se distingue fondamentalement d'un lycée à sections internationales. Là aussi, la terminologie n'est pas claire et unitaire et on trouve beaucoup de confusions entre « enseignement international » et « école, collège ou lycée international » alors que le terme prévu officiellement par le décret ministériel de 1981 est « écoles, collèges et lycées à sections internationales ».

Les concepts des différents modèles se distinguent fondamentalement par leur choix des programmes pédagogiques. Ainsi nous proposons de les regrouper sous deux modèles que nous appelons le modèle « intégratif » et le modèle « additif ».

Dans les écoles du modèle intégratif, un certain nombre de matières fonctionne selon des programmes spécifiques. Ces programmes ont été établis en collaboration avec les pays partenaires concernés et intègrent des éléments pédagogiques et didactiques des différents pays. Cette approche est présente dans les neuf écoles européennes (trois en Belgique, deux en Allemagne et respectivement une en Italie, en Grande Bretagne, au Pays-Bas et au Luxembourg), qui offrent un enseignement de différentes matières dans différentes langues d'après des programmes intégrés et

spécifiques aux écoles européennes. On retrouve ce principe également dans les trois lycées franco-allemand (Sarrebbruck, Fribourg et Buc), où on travaille selon des programmes intégrés, par exemple en sciences, ce qui demande en conséquence un dispositif spécifique pour les épreuves du baccalauréat. Ces deux types d'écoles représentent en effet une volonté politique d'intégration, qui offre aux élèves venant de différents pays un cursus scolaire spécifique commun et adapté à leurs situations respectives. Depuis leur création, elles proposent un diplôme terminal (baccalauréat européen ou baccalauréat franco-allemand) reconnu par équivalence par chaque pays partenaire participant.

Dans les écoles du modèle additif, on trouve à côté des matières fonctionnant selon les programmes français une ou plusieurs matières spécifiques à une filière internationale. Elles sont enseignées parallèlement aux matières françaises selon les principes pédagogiques et les programmes de la France ou du pays respectif. Les écoles bilingues tout comme les collèges et lycées à section européennes offrent des matières enseignées dans une autre langue, mais le programme respecte les directives françaises. Dans les écoles, collèges et lycées à sections internationales on trouve des sections de langues qui fonctionnent parallèlement à la structure française avec ses programmes français, en suivant les programmes du pays d'origine. Dans ces modèles du type additif, deux filières d'enseignement suivent le programme français d'un côté et étranger de l'autre mais il n'y a pas d'enseignement intégré.

L'approche pédagogique des deux modèles est donc fondamentalement différente. Tandis que le modèle intégratif cherche un chemin spécifique, intégrant des éléments des différents côtés, le modèle additif offre deux chemins parallèles et distincts, qui apportent chacun de son côté des éléments des différents pays concernés, mais sans essayer de les relier entre eux. Le terme « bilingue » n'est d'ailleurs pas clairement défini dans ce contexte et peut être compris de différentes manières. Si on reprend la définition donnée dans Henrici (86,90) qui considère une éducation scolaire comme « bilingue » si les deux langues sont prises en considération et reliées entre elles, il n'y a pas beaucoup de systèmes scolaires qui offrent réellement une éducation bilingue. Dans les écoles à sections internationales, l'enseignement

des deux langues maternelles est parallèle et sans aucun lien entre elles. Selon la définition de Henrici, ce n'est donc pas une éducation bilingue.

3.2. Historique de l'établissement et les textes officiels

L'école internationale Robert Schuman de Strasbourg a été créée en 1979 à l'initiative de la ville de Strasbourg et de l'inspection académique du Bas Rhin. On pouvait ainsi répondre aux demandes exprimées par les instances européennes de Strasbourg et leur besoin de scolariser les enfants du personnel non francophone dans une structure spécifique. Depuis 1975 le lycée et le collège international étaient installés dans les bâtiments du lycée des Pontonniers avec les quatre sections de langues (anglais, allemand, espagnol et italien), des classes primaires se rajoutent chaque année à partir de la rentrée 1979. En 1981 sont construits les bâtiments de la rue Vauban dans lesquelles s'installent dix classes primaires, respectivement deux classes par niveau. A la rentrée de septembre 1982 on ouvre la maternelle avec trois classes. Le nombre croissant de demandes aboutit à l'extension de l'école en 1988 et l'installation d'une troisième classe par niveau. L'école internationale accueille alors environ 410 élèves. Cet effort ne pouvait toujours pas satisfaire le nombre de candidatures, lié entre autre aux instances européennes qui ne cessent de se développer, et à une forte demande sociale. A partir de la rentrée 1993 on rajoute par année deux classes par niveau à l'école primaire du Conseil des XV ainsi que deux classes de maternelle à l'école maternelle Vauban. Depuis l'année scolaire 1996-97 l'école élémentaire à sections internationales de Strasbourg se répartit sur trois sites et accueille dans 5 classes de maternelle environ 140 élèves et dans 5 classes par niveau à l'école primaire environ 700 élèves. On compte environ 40% d'élèves de nationalité française, 30% de binationaux et 30% d'élèves de nationalités étrangères. Au début de l'année scolaire 2000/2001 on ouvre au niveau du Lycée des Pontonniers une section polonaise.

L'évolution historique de l'école internationale de Strasbourg reflète entre autre une volonté politique de faciliter la mobilité des familles. On leur offre un système scolaire adapté aux besoins spécifiques des familles séjournant souvent pour un temps limité à l'étranger, en France. Le système scolaire de l'école internationale offre également

aux familles une alternative intéressante par rapport aux écoles nationales à l'étranger qui, trop souvent, ne sont que des îlots protégés empêchant l'intégration des familles et de leurs enfants dans la culture du pays d'accueil. Le nombre croissant de candidatures montre de l'autre côté que la mobilité des familles est de plus en plus courante et fait déjà partie de l'Europe d'aujourd'hui.

Les établissements à sections internationales fonctionnent tous sur la base du décret ministériel n° 81-594 du 11 mai 1981. Dans le cadre de ce travail, nous nous limiterons à quelques points qui peuvent apporter des informations et des éléments supplémentaires à l'image de l'école à sections internationales.

Concernant les écoles élémentaires, le décret définit le dispositif pour les admissions dans une des sections. Un dossier de demande doit comporter des pièces permettant d'apprécier l'aptitude de l'élève à suivre les enseignements spécifiques, et les élèves doivent passer une épreuve orale destinée à apprécier le niveau de connaissances. Les propositions d'admission sont transmises à l'Inspecteur d'Académie, qui propose l'admission définitive. Le décret prévoit également un enseignement complémentaire de français pour les élèves dont le niveau de connaissances de la langue française n'est pas suffisant. Le directeur de l'école, après avis des enseignants français et étrangers, examine les résultats scolaires des élèves pour décider de leur maintien dans le système à sections internationales ou leur passage dans le système élémentaire classique.

Dans toutes les sections internationales des écoles, collèges et lycées s'appliquent les articles du même décret ; les pourcentages sont fixés à au moins 50% d'élèves français et au moins 25% d'élèves étrangers. Les objectifs généraux se résument ainsi : la formation dispensée dans les sections internationales a pour objet de faciliter l'intégration d'élèves étrangers dans le système éducatif français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère. On permet à des élèves étrangers et français d'acquérir ensemble une formation impliquant l'utilisation progressive d'une langue étrangère dans certaines disciplines.

Pendant qu'à l'école élémentaire l'enseignement international ne concerne que la langue étrangère, dans les collèges et lycées se rajoutent aux cours de langues, des cours d'histoire et géographie en langue étrangère. Des enseignants français et des

enseignants étrangers exercent dans les sections internationales. Les enseignants étrangers sont mis à la disposition de l'établissement par les pays étrangers intéressés au fonctionnement de la section ou, à défaut, recrutés et rémunérés par des associations agréées. Dans les deux cas, leur nomination doit être approuvée par le ministre de l'éducation. Après application des accords de Maastricht, de nombreux enseignants étrangers ont pu passer les concours de recrutement (C.A.P.E.S, Agrégation) pour enseigner dans les sections internationales dans le cadre de la fonction publique française.

3.3. Structure, fonctionnement et organisation interne de l'établissement

L'école à sections internationales est une école publique française. Le recrutement des élèves se fait sur dossier. Les critères donnent la priorité :

- aux enfants étrangers dont la langue maternelle est enseignée à l'école,
- aux enfants de double nationalité et parlant déjà une des langues étrangères enseignées à l'école,
- aux enfants de double nationalité dont les familles sont susceptibles de retourner dans leur pays d'origine,
- aux enfants français dont les familles ont séjourné à l'étranger,
- aux enfants français pratiquant une des langues étrangères enseignées à l'école.

Ces critères sont valables pour les enfants des familles étrangères qui viennent pour des raisons professionnelles (industrie, Eurocorps etc.) et pour des périodes limitées à Strasbourg, pour les enfants des familles étrangères installées définitivement à Strasbourg et travaillant dans une entreprise internationale ou une des institutions européennes, mais aussi pour les enfants des familles binationales, résidant à Strasbourg ou les environs. Suite à la mobilité des familles en Europe et dans le monde entier, on rencontre de plus en plus d'enfants ayant un curriculum linguistique complexe. Souvent, ils connaissent non seulement les deux langues de leurs parents de nationalités différentes, mais aussi la ou les langues des pays où ils ont déjà séjournés.

L'école primaire à sections internationales Robert Schuman accueille dans 3 classes par niveau des élèves de différentes nationalités dans la même classe française.

Parallèlement, il existe quatre sections de langues : anglais, allemand, espagnol et italien. Chaque enfant suit un enseignement dans une des sections de langues et quitte sa classe française pendant cinq ou six heures par semaine pour aller dans sa classe de langue. En italien et espagnol, on propose uniquement un enseignement « national ». En anglais et allemand, les sections de langues se subdivisent en enseignement « national » et enseignement « spécial ». L'enseignement « national » s'adresse aux enfants parlant couramment l'une des langues étrangères enseignées. En général, le français n'est pas la langue dominante de ces enfants. L'enseignement « spécial » s'adresse aux enfants ayant des notions en anglais ou allemand et dont la langue dominante est le français. L'école maternelle fonctionne d'après les mêmes principes que l'école primaire.

Dans les classes maternelles on ne distingue actuellement plus, pour des raisons de restrictions d'horaires, entre des élèves « nationaux » et « spéciaux », les élèves sont regroupés et suivent le même enseignement. Au moment du passage à l'école primaire, les enseignants décident pour chaque élève de la section adaptée à sa situation linguistique. Tous les enfants venant d'autres écoles pour intégrer le système à sections internationales aux différents niveaux de classe doivent passer un test de niveau de langue, adapté à leur âge. On teste surtout la compréhension et l'expression orale, à partir du CE 1 également la compréhension de l'écrit. Dans la majorité des cas, la distinction se fait rapidement, mais parfois le choix de la section adaptée n'est pas facile et on essaie de prendre en compte la situation générale scolaire des élèves en question.

Les objectifs sont différents pour l'enseignement « national » et « spécial », donc différents suivant la situation des élèves. Les sections « nationales » des quatre langues travaillent d'après les programmes des pays respectifs et offrent ainsi la possibilité aux enfants de réintégrer à tout moment leur classe dans leur pays d'origine. L'enseignement « national » est donc un enseignement d'une langue primaire tandis que les sections « spéciales » offrent un enseignement d'une langue étrangère approfondie, pour arriver à la fin de la scolarité de l'école primaire au niveau du programme de LV1 de fin de cinquième. Le passage entre les sections « nationales » et « spéciales » est possible avec l'accord des enseignants concernés mais reste cependant peu fréquent.

Ce système scolaire se caractérise donc par un aspect intéressant concernant l'apprentissage des langues. Dans la section nationale, les élèves apprennent naturellement deux langues premières et bénéficient d'un enseignement de deux langues maternelles. Par contre dans la section spéciale, la langue dominante des élèves est le français, mais ils ont également des connaissances plus ou moins importantes de la deuxième langue grâce à différents contacts avec celle-ci. Dans cette situation, on est donc face à une acquisition naturelle et un apprentissage scolaire de cette langue et l'élève est confronté à un enseignement directif des normes de la langue ainsi qu'un apprentissage de normes par le contact naturel avec cette langue dans des situations de communication réelle. Ceci n'est pas le cas des élèves apprenant une langue étrangère uniquement dans le cadre scolaire. L'approfondissement de cet aspect pourrait être intéressant, notamment par rapport à la manière dont les normes et les règles sont acquises/apprises, mais ceci dépasse le cadre de ce travail.

Aux classes françaises et aux classes de langues s'ajoute une classe de FLE (Français langue étrangère) qui regroupe, par niveaux de connaissances, les élèves étrangers de l'école. Le nombre et la durée de ces cours est variable et dépend toujours du niveau des élèves qui vont s'intégrer suivant leur progrès en français de plus en plus souvent dans leur classe correspondante française.

L'école primaire à sections internationales à Strasbourg a le grand avantage de faire partie d'un système scolaire à sections internationales allant de la maternelle jusqu'au lycée. Les élèves bénéficient ainsi d'un système scolaire cohérent qui offre la possibilité de poursuivre l'enseignement international jusqu'au baccalauréat. Selon Maillard (1995,73) « l'élève se situe dans une progression continue, en terme d'accueil et d'orientation, comme de pédagogie et d'éducation ». Ceci n'est pas le cas pour toutes les autres sections internationales, où, parfois, on ne peut offrir qu'une partie du cursus scolaire dans le système à sections internationales ou encore pour d'autres systèmes scolaires proposant à un moment donné un enseignement bilingue, européen ou international. Maillard (1995,73) fait aussi la remarque que « la nécessité d'installer un cursus continu - avec le manque de professeurs compétents

- est la difficulté principale à laquelle se heurte pour l'instant le développement des sections européennes. »

L'organisation quotidienne d'une école à sections internationales est plus complexe que l'organisation d'une école classique. Aux 15 classes françaises de l'école Robert Schuman se rajoutent deux à trois groupes de langues par section. Par niveau de classe on a six groupes de langues à gérer : espagnol et italien uniquement en enseignement national, anglais et allemand en enseignement national et spécial.

Dans chaque classe se retrouvent en général des enfants de deux, trois, parfois quatre groupes de langues. Ils quittent leur classe française tous les jours pendant 1 heure à 1 heure et demi (pendant 5 à 6 heures par semaine) pour aller dans leur classe de langue. Ce système fonctionne grâce à un emploi du temps établi par tous les enseignants français et étrangers. Dans une classe peuvent intervenir jusqu'à cinq enseignants: l'enseignant français et trois ou quatre enseignants étrangers.

L'emploi du temps des classes françaises n'est pas moins complexe. Les différents groupes de langues quittent la classe à différents moments de la journée. La classe française est tantôt complète tantôt incomplète. Les enseignants des classes françaises doivent, en conséquence, établir un emploi du temps adapté à ces changements de groupes. La gestion de l'organisation interne demande plus de concertations et de réunions que dans un établissement classique. Les enseignants français et étrangers se réunissent régulièrement pour discuter et décider ensemble du fonctionnement quotidien et pratique mais aussi pédagogique de l'école. Les deux côtés sont appelés à contribuer à la vie culturelle de l'école et la rencontre des cinq nationalités est une source inépuisable.

3.4. Les personnes impliquées : enseignants et parents

Tous les enseignants de l'établissement ont fait acte de candidature pour y enseigner, aussi bien les enseignants français que les enseignants étrangers. Chacun devait donc faire un dossier, exposer ses motifs de la candidature et faire valoir ses capacités (connaissances de langues, séjours à l'étranger etc.). Tous les

enseignants sont, en conséquence, motivés pour travailler dans cet établissement, bien que les motivations puissent être assez variables et ne soient pas toujours uniquement liées à la spécificité culturelle et pédagogique de l'école, notamment chez les enseignants français.

Les postes des enseignants français sont attribués suivant un barème et en tenant compte d'un profil. On observe que la tranche d'âge des enseignants français se trouve en moyenne autour de quarante ans, les enseignants en début de carrière n'obtiennent que des postes provisoires et pas définitifs dans l'école. Les enseignants français forment un groupe homogène, ils ont suivi la même formation, leur langue « nationale » est le français, ils suivent tous le programme français. Cependant, ils n'ont de formation spécifique ni en langues ni en didactique multiculturelle ou multilingue.

Les enseignants de langue ont des origines beaucoup plus variées. Ils ont suivi des formations différentes dans leurs pays d'origine et sont habitués à des systèmes scolaires souvent bien différents du système scolaire français. Les quatre sections de langues sont organisées différemment. Tandis que l'Espagne et l'Italie envoient des enseignants pour un temps limité (trois ou six ans), les enseignants dans les sections anglaises et allemandes sont recrutés sur place. Mais dans les deux cas la motivation pour travailler dans ce type d'école est fortement présente, parce que les uns comme les autres doivent présenter une demande spécifique, les enseignants italiens et espagnols sont obligés de passer un concours pour pouvoir obtenir un poste à l'étranger.

Tous les enseignants de langues sont des natifs et enseignent leur langue maternelle. Ils doivent faire preuve, encore plus que leurs collègues français, d'une grande faculté d'adaptation. Eux aussi n'ont pas eu de formation spécifique en didactique, mais on attend d'eux des connaissances de la langue française. La majorité des enseignants de langues parle couramment le français et a déjà eu une ou plusieurs expériences d'enseignement dans un pays étranger. Bien que les enseignants français suivent les programmes français et les enseignants de langues les programmes de langue de leur pays respectif, il est quand même indispensable et fortement souhaitable que les deux groupes d'enseignants se consultent. Les

enseignants étrangers sont intégrés dans le fonctionnement pédagogique et la vie quotidienne de l'école. Ils apportent des connaissances, des habitudes, des fêtes, des chansons et encore beaucoup plus de leurs cultures d'origine et contribuent largement à l'atmosphère, au rayonnement, au contenu et à l'enseignement multiculturel de l'école.

Cependant, les statuts administratifs très différents des enseignants français et étrangers ainsi que le cadre administratif français de l'école forment souvent des obstacles à un travail harmonieux et intégratif parmi l'équipe des enseignants. Alors qu'on attend d'eux un engagement pédagogique et intégratif et que leur opinion est souvent décisive pour les choix d'orientation des élèves, notamment des élèves en difficultés, l'administration de l'école élémentaire ne leur accorde qu'un statut « d'observateur ». Ainsi, tous les enseignants de langues n'ont par exemple pas le droit de vote au conseil de l'école. Ceci montre la difficulté de mettre en place une structure multinationale dans laquelle se retrouvent des enseignants de différents pays sur un niveau d'égalité, non seulement pédagogiquement mais aussi administrativement. L'application pratique de l'idée d'une Europe unie n'est apparemment pas si évidente.

A côté des enseignants, il y a les parents qui jouent un rôle important dans le contexte de l'apprentissage des langues. Leur attitude peut avoir une très grande influence sur l'acquisition des langues chez les enfants. Deprez (1994,80) énumère une multitude de facteurs, dont quelques exemples seront analysés ensuite en relation avec les parents de l'école Robert Schuman:

- le niveau d'éducation,
- le statut économique,
- les possibilités de mobilité sociale,
- la durée du séjour,
- les possibilités de retour : réelles ou imaginaires,
- la taille de la communauté en France,
- langue de prestige, de valeur,
- langue de communication internationale, etc.

Ces facteurs peuvent concerner « les locuteurs, les langues, les contextes d'apprentissages et les situations de communication. »

Les situations sociales, matérielles et linguistiques des parents sont très diverses. Le niveau socio-culturel des familles est supérieur à celui de bien d'autres écoles, puisque l'école Robert Schuman accueille en priorité les enfants des familles travaillant dans les instances européennes et dans les organismes étrangers implantés dans la région. Mais on constate quand même, que lors des départs en classe de découverte, environ 10% des familles sont non imposables sur le revenu. Il y a une légère différence entre les différentes sections, dans la section espagnole on trouve plus de familles à revenus moins élevés. La majorité des familles a un domicile relativement stable à Strasbourg, beaucoup de couples sont originaires de deux pays et parlent deux langues différentes. Ils choisissent ce système scolaire parce qu'il peut offrir à leurs enfants un enseignement dans les deux langues.

Une partie des familles n'est que de passage à Strasbourg. La durée des séjours peut varier de quelques mois à quelques années. Ces familles étrangères n'ont souvent que très peu ou pas du tout de connaissances de la langue française, ni du système scolaire français. Pendant que les enfants sont intégrés dans la classe de FLE à l'école, beaucoup de leurs parents suivent des cours pour apprendre également le français. On a constaté que la motivation de s'intégrer, au moins linguistiquement, est relativement grande. Cette démarche de la part des parents a une influence très positive sur l'attitude des enfants, qui voient que leurs parents se retrouvent face aux mêmes problèmes linguistiques et qu'ils sont obligés de fournir les mêmes efforts que les enfants. Parallèlement une grande partie des parents est très active dans les associations de leur communauté linguistique. Ainsi ils gardent un contact régulier et naturel avec cette langue, un facteur important pour les enfants.

Bien que les situations des parents soient très diverses, le facteur commun à tous est la démarche volontaire d'inscrire les enfants dans ce système scolaire. De ce fait on peut constater également du côté des parents une motivation relativement élevée. En 1980 les parents fondent une association de parents propre à l'école pour rassembler le plus grand nombre de parents de toute origine et de toute opinion. Cette Association des Parents d'Elèves du Lycée et de l'Ecole à Vocation Internationale de Strasbourg, APELEVIS, s'occupe tout particulièrement de la cohésion entre élèves, parents et enseignants de toute origine. L'APELEVIS comporte une commission

accueil-loisir qui essaie d'aider les nouveaux parents, notamment étrangers, et organise des fêtes qui réunissent l'ensemble de la communauté scolaire. Des commissions de travail s'occupent, en collaboration avec l'équipe des enseignants, des thèmes et des problèmes spécifiques au système scolaire à sections internationales.

3.5. Les élèves

Nous avons vu dans le chapitre 2.1. que de multiples facteurs peuvent influencer l'acquisition des langues et la production d'erreurs. Il semble donc nécessaire de réunir le plus d'informations possibles sur les élèves qui constituent le groupe test de l'expérimentation dans le cadre de ce travail et de placer les élèves au centre de l'intérêt, comme on le fait également dans les approches didactiques récentes.

L'école à sections internationales, avec son grand nombre d'enfants aux curriculums linguistiques complexes, est une source inépuisable pour des recherches dans le domaine du multilinguisme. Pour essayer de comprendre la complexité des situations linguistiques, quelques précisions terminologiques seront utiles. Deux exemples concrets vont illustrer la richesse des différentes situations, avant l'essai de regrouper les situations linguistiques à l'aide de différents schémas. Ensuite la situation scolaire quotidienne sera analysée plus en détail. Etre face à l'enseignement de deux langues, qu'est-ce que cela implique pour les enfants ? Différents facteurs influencent l'apprentissage des deux langues, qui ont des valeurs et des statuts différents.

3.5.1. Quelques aspects terminologiques

Pour le moment, l'utilisation des termes linguistiques n'est pas unitaire. Dans l'Encyclopédie Universalis CD-Rom Tabouret-Keller (1999) parle de plurilinguisme pour « des usages variables de deux ou de plusieurs langues par un individu ». Truchot (1994,21), par contre, distingue les deux termes plurilinguisme et multilinguisme de la façon suivante : « On parle de plurilinguisme si il y a coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné, et on

parle de multilinguisme pour référer à la connaissance multiple de langues chez un même individu ». Slama-Cazacu (1994,61) utilise les mêmes termes mais échange les définitions. Hagège (1996,11) adopte les définitions de Truchot et ce concept nous semble aussi pour le présent travail le plus adapté. L'école Robert Schuman est un espace donné où il y a coexistence d'une pluralité de langues, donc un espace plurilingue, où on trouve exclusivement des individus multilingues : tous les enfants, les enseignants et la grande majorité des parents.

Dans toutes les écoles à sections internationales on utilise les termes d'enseignement « national » et « spécial » La section nationale s'adresse aux enfants qui parlent déjà « couramment » cette langue, la section spéciale s'adresse aux enfants qui ont certaines connaissances dans la langue mais ne la parlent pas couramment. Une des difficultés de cette distinction est certainement l'application pratique de ce concept. Ce qui peut sembler assez clair dans la théorie s'avère beaucoup plus complexe dans la pratique. Que veut dire « parler couramment une langue » ? Combien de fautes lexicales et grammaticales peut faire un enfant et à quel âge pour être dans quelle section ? Et quel enfant ne fait jamais de fautes dans une langue, même si c'est sa langue dominante ? Tous les enfants de l'école sont confrontés à au moins deux langues et il est parfois difficile d'évaluer les niveaux des différentes langues.

Il est certain que le sens des termes de langue « nationale » et « spéciale » est déterminé par le contexte précis de l'école. Dans l'espace de l'école, on parle de quatre langues « nationales » bien que la langue « nationale » devrait être en fait le français. Dans les écoles à sections internationales, on essaie d'exprimer par ce terme de « national », le fait que cet enseignement corresponde à l'enseignement de la langue maternelle dans le pays respectif, fait par des enseignants natifs et une pédagogie et des manuels scolaires propres à ces pays. L'enseignement « spécial » désigne un enseignement certes fait par des enseignants natifs, mais avec une pédagogie et des manuels destinés aux enfants apprenant précocement une langue étrangère.

Mais quel est finalement la langue nationale ou maternelle, la langue première ou seconde, la langue familiale ou encore la langue de la communauté culturelle pour

chaque enfant ? Marcellesi (1994,171) essaie de montrer la complexité terminologique et relie les différents termes à différents contextes et situations. Sur le plan didactique, « langue maternelle » ne signifie pas la même chose que dans un contexte familial. Langue première et langue seconde renvoient à l'ordre d'apprentissage mais ceci ne nous donne pas d'informations sur le niveau de chaque langue.

Beaucoup d'enfants de l'école Robert Schuman parlent plus de deux langues, ils ne sont pas bi- mais multilingues. Dans ces cas, il semble encore plus complexe de trouver des termes appropriés pour les différentes langues et leur niveau. Un enfant peut avoir deux langues premières, la langue maternelle n'est pas toujours la langue dominante et aucune des langues ne peut être la langue de la communauté culturelle.

3.5.2. Les situations multilingues

La majorité des enfants de l'école se trouve dans une situation linguistique relativement simple, ce qui veut dire qu'ils sont confrontés à deux langues : l'une dans le cadre familial et l'autre dans le cadre de l'enseignement scolaire. Mais, on rencontre également des situations beaucoup plus compliquées. Parmi la multitude de situations, nous avons choisi deux exemples concrets qui vont illustrer la complexité des situations multilingues et la difficulté de déterminer le niveau de connaissance et le rôle de chaque langue.

A est le deuxième fils d'une mère argentine et d'un père français, né en Allemagne où la famille vit à l'époque des naissances des enfants à cause du travail du père. Au début, chaque parent parle sa langue d'origine aux enfants, la mère l'espagnol, le père le français. Le frère aîné de A apprend l'allemand pendant trois ans à la maternelle, mais la famille déménage aux Etats-Unis quand A a trois ans. Consciente de la situation linguistique qui n'est pas facile pour les enfants, la famille change de stratégie. Pour faciliter l'entrée dans l'école américaine, la mère parle maintenant l'anglais aux enfants, le père continue à parler le français. La famille ne veut pas que

les enfants perdent le français à cause de la forte probabilité d'un retour pour des raisons professionnelles en France.

Dès que le niveau en anglais semble être suffisamment solide, ce qui arrive relativement rapidement, puisque tout l'environnement de la famille est anglophone, la mère reparle l'espagnol. Les grands-parents maternels ne parlant que cette langue, on veut maintenir la possibilité de communication entre les grands-parents et les petits-enfants. Mais les garçons refusent maintenant de lui répondre en espagnol, ils répondent en français ou en anglais. Leur compréhension de l'espagnol semble bonne et, selon la mère, ils se « débrouillent » quand ils sont face à des personnes hispanophones et de ce fait obligé de parler l'espagnol. Comme les garçons refusent cependant toujours de parler en espagnol avec la mère, elle leur parle maintenant alternativement en français ou en espagnol.

La famille revient en France après un séjour de six ans aux Etats-Unis. A a 9 ans et intègre l'école à sections internationales au cours de l'année scolaire dans un CE2 et la classe d'anglais national.

Selon la mère, l'anglais est la langue que l'enfant maîtrise le mieux, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. On pourrait donc dire que pour A l'anglais est la langue dominante, alors que l'espagnol est la langue de la mère, la langue maternelle et une des langues premières, puisque les premières langues qu'il a apprises étaient l'espagnol et le français. Le statut de ces deux langues n'est plus le même maintenant parce que le français devient langue écrite, langue de l'école et de la communauté culturelle et aura bientôt pour A le même niveau que l'anglais. Alors que l'espagnol n'est qu'une langue orale.

Le deuxième exemple est B, la fille d'une mère allemande et d'un père italien vivant en France. Les deux parents parlent leur langue d'origine à la fille qui apprend le français par l'entourage, l'école maternelle et les camarades. Elle rentre en 2^{ème} année de maternelle à l'école à sections internationales, à ce moment là, le français semble être la langue qu'elle maîtrise le mieux. Les parents l'inscrivent dans la section allemande parce qu'ils trouvent, qu'elle ne parle pas assez bien l'allemand,

alors que c'est la langue de la mère et des grand-parents qui sont géographiquement très proche.

Apparemment, la fille a du mal à se retrouver dans cette situation linguistique complexe. Elle refuse d'abord de parler l'allemand pendant les cours d'allemand, où elle répond pendant plusieurs mois toujours en français. Elle manifeste clairement son désaccord concernant la situation dans laquelle elle se retrouve et elle dit pendant plusieurs mois, qu'elle préférerait aller dans la classe d'italien. Elle parle volontiers l'italien avec l'enseignante respectueuse et sa meilleure camarade est une fille italienne.

La situation se stabilise avec le temps, B commence à parler allemand pendant les cours d'allemand, mais elle fait beaucoup plus d'erreurs que ses camarades.

Ces exemples montrent la difficulté de définir la place des différentes langues. Quelle est finalement, parmi la langue maternelle, la langue paternelle et la langue de la communauté culturelle, la langue dominante ? Comment pourrait-on définir dans un tel cas un bi- ou multilinguisme équilibré ou déséquilibré, symétrique ou asymétrique ?

3.5.3. Différentes configurations multilingues

Dans l'ensemble des enfants présents à l'école à sections internationales, on retrouve des situations bien différentes, parfois très complexes. Une analyse de ces situations semble non seulement intéressante au niveau pratique en vue d'un enseignement adapté à cette complexité linguistique, mais aussi au niveau théorique en vue d'une meilleure compréhension du multilinguisme. Une analyse détaillée de la situation linguistique des familles montre qu'on arrive à les regrouper d'après quelques indices communs. Romaine (1989,166) propose une classification d'après différents types d'acquisition précoces de deux ou plusieurs langues. Nous reprenons sa classification pour les catégories existant à l'école à sections internationales.

a) Les parents ont différentes langues d'origine et chaque parent parle sa langue ; la langue de la communauté culturelle est la langue d'origine d'un des deux.

Exemples :

Tableau 9

mère	père	communauté
français	allemand	français
espagnol	français	français

Cette situation est valable pour une grande partie des enfants de l'école avec les deux possibilités, que le français soit ou bien la langue d'origine de la mère ou bien du père.

b) Les deux parents partagent la même langue d'origine qui n'est pas la langue de la communauté.

Exemples :

Tableau 10

mère	père	communauté
allemand	allemand	français
anglais	anglais	français

c) Les deux parents ont différentes langues d'origine qui ne sont pas la langue de la communauté.

Exemples :

Tableau 11

mère	père	communauté
allemand	italien	français
espagnol	anglais	français

Ces deux dernières situations sont surtout valables pour les familles étrangères arrivant à Strasbourg pour des raisons professionnelles. Une partie de ces familles ne reste que pour un temps limité, d'autres s'installent pour un temps indéterminé.

d) Un ou les deux parents sont bilingues, plusieurs langues sont utilisées, avec ou sans le français.

Exemples :

Tableau 12

Mère	père	communauté
français/allemand	allemand	français
allemand/espagnol	arabe	français

Une analyse des situations linguistiques dans les familles à l'aide de ces quatre catégories permet une première compréhension des différentes situations des enfants et montre en même temps qu'on peut trouver des similitudes.

Stoll (1996,10-13) propose une autre approche, qui peut être un outil précieux pour l'analyse d'une situation linguistique par exemple d'un groupe classe, en vue d'une stratégie didactique adaptée à ce groupe.

On divise les deux langues en question en compréhension et production orale et écrite. Le cas du bilinguisme « total », comme le définit par exemple Bloomfield (1935), est représenté dans le schéma suivant.

Tableau 13

1^{ière} langue		2^{ème} langue	
compréhension	production	compréhension	production
écrite +	écrite +	écrite +	écrite +
orale +	orale +	orale +	orale +

Cette situation devrait être atteinte plus au moins rapidement par tous les élèves des sections nationales, parce que toutes les compétences sont enseignées dans ce cas, aussi bien en français que dans l'autre langue.

A coté de cette situation, qu'on pourrait assimiler à l'objectif de l'enseignement de l'école à sections internationales, toutes les autres combinaisons sont possibles et présentes à différents moments et dans différentes situations dans l'école. Les

enfants arrivant de la maternelle à l'école primaire ne maîtrisent que la compréhension et production orale des deux langues. Compréhension et production écrite et orale dans une langue mais seulement orale dans la deuxième langue est la situation typique d'un enfant bilingue scolarisé dans l'une des deux langues. Pendant que cette langue se développe aussi bien sur le niveau de l'écrit que de l'oral, la deuxième langue reste une langue orale. Les enfants étrangers arrivant à Strasbourg n'ont les quatre compétences que dans leur langue d'origine et aucune compétence en français, mais on peut imaginer aussi des compétences de compréhension sans qu'il y ait production.

Ce schéma permet une autre manière d'illustrer des configurations linguistiques possibles et présentes à l'école à sections internationales. Mais les deux schémas de classifications présentés ici ne donnent pas d'informations sur le niveau de connaissances des différentes langues. Ils permettent uniquement la description extérieure d'une réalité multilingue, qui à elle seule est déjà très complexe.

3.5.4. Les élèves face à l'enseignement de deux langues

Quelques aspects de la situation quotidienne scolaire des enfants vont apporter d'autres éléments qui permettent de mieux comprendre les situations multilingues.

En pratique, le terme de l'enseignement bilingue est beaucoup utilisé et bien souvent pour des réalités très différentes. La situation de l'école Robert Schuman correspond à la définition donnée par Duverger (1996,16) : « Il y a enseignement bilingue lorsque sont présentes deux langues d'enseignement, deux langues véhiculaires, deux langues qui vont servir aux apprentissages extralinguistiques. Dans un enseignement bilingue, deux langues coexistent, non seulement comme matières d'enseignement, mais comme langue de communication, d'apprentissage et de culture. » Chaque enfant bénéficie d'un enseignement dans deux langues, qui sont également des langues de communication. Le français est la langue de communication de tous ceux qui ne sont pas dans la même section de langue et la langue de chaque section permet la communication entre les enfants de la même section et éventuellement un ou les deux parents, la famille, les grand-parents etc..

L'approche des deux langues dans les sections nationales est une approche de langue maternelle. Cela veut dire que c'est le seul système scolaire qui offre à des enfants bilingues un apprentissage simultané des deux langues comme langues maternelles. C'est donc un apprentissage scolaire comprenant les quatre compétences de langue sur un niveau authentique, idiomatique et culturel, basé sur les programmes et le niveau correspondant du pays d'origine. Ceci n'est pas le cas dans les structures d'apprentissage d'une langue étrangère même précoce, surtout si les enseignants ne sont pas natifs. Et c'est justement pour arriver à un enseignement de langue authentique et idiomatique que Hagège (1996,109) propose des échanges massifs d'enseignants à travers l'Europe.

A l'école Schuman, les élèves suivent un enseignement pendant 18 heures par semaine en français. Toutes les disciplines du programme de l'école primaire sont enseignées par l'enseignant français en français. Mais dans l'enseignement de la deuxième langue on transmet également des connaissances plus générales. Un enseignement qui s'adresse à des élèves de cet âge doit forcément s'inspirer des centres d'intérêt correspondant à cette tranche âge. Ainsi, on intègre des éléments de bien d'autres matières, comme la biologie, la physique, l'histoire, la géographie et la littérature, dans l'enseignement de la deuxième langue.

Le côté culturel est fortement présent par le fait que tous les enseignants sont des natifs. Ils transmettent non seulement les habitudes de la vie quotidienne, les fêtes spécifiques nationales ou locales, les histoires, contes et chansons typiques, les littératures enfantines de leur pays d'origine, mais aussi une certaine philosophie qui est propre à chaque pays et souvent assez différente des autres pays. Les enfants bénéficient d'un enseignement venant de deux cultures et de tout ce que cela implique. Les spécialistes ont souvent des avis et des concepts différents, mais ils sont tous d'accord sur un point : apprendre plusieurs langues dès le plus jeune âge développe des qualités d'ouverture et de tolérance. Par les langues, on a accès aux valeurs des autres cultures, on apprend à connaître et à accepter les différences. Pour les enfants, une autre langue est un vecteur de curiosité qui stimule l'apprentissage.

Mais être en face de deux enseignements parallèles venant de deux cultures est en quelque sorte une double scolarité. Bien qu'une large partie du domaine culturel occidental soit commun aux deux enseignements, il reste toujours des différences qui peuvent parfois sembler minimes, mais que les enfants doivent quand même assimiler et intégrer dans leur double apprentissage. Ils sont tous les jours face à deux enseignants de langues maternelles différentes, deux programmes différents et deux approches différentes. On attend des enfants une capacité d'adaptation énorme. Rien que les différents styles d'écriture dans les deux langues peuvent être une difficulté complémentaire pour un enfant en train d'apprendre ce nouveau code. Ils sont quotidiennement confrontés à deux manières différentes de former les lettres. Il y a d'abord la taille : en français les enfants font leurs premiers exercices d'écriture à la même taille et avec les mêmes lignes qu'ils auront pendant toute leur scolarité, alors qu'en allemand, les enfants commencent l'écriture beaucoup plus grande, avec des lignes qui vont se resserrer progressivement pendant trois années scolaires. Toutes ces différences peuvent représenter des difficultés pour certains enfants qui ne sont pas capables de les intégrer dans leur apprentissage. Il serait donc intéressant de réfléchir dans ce cadre précis de l'école à sections internationales sur la possibilité et le bénéfice d'une approche « intégrée » pour les différents enseignements. Ne serait-il par exemple pas plus cohérent de se mettre d'accord sur une façon d'écrire et de former les lettres ? Et ne serait-il pas bénéfique et logique dans ce cadre d'arriver à une approche didactique multilingue intégrant les différentes langues et cultures pour faciliter l'apprentissage des différentes langues ?

Bien que les enfants n'apprennent officiellement que deux langues dans l'école élémentaire, ils sont quotidiennement en contact avec les autres langues présentes à l'école. Ils entendent leurs camarades parler et chanter et captent ici et là quelques mots et ils connaissent par exemple tous la chanson d'anniversaire dans les cinq langues. Normalement, les enfants de toutes les sections participent aux manifestations des différentes sections. Pendant une semaine internationale par exemple, chaque section prépare pendant une journée des activités typiques du pays (autour d'un peintre, de l'histoire ou des réalités quotidiennes du pays) ainsi que des spécialités culinaires. Ce genre de manifestations, notamment la fête annuelle de l'école, réunit les élèves, les enseignants et les parents de toutes les sections. Ce

sont des moments privilégiés d'échanges et d'apprentissages culturels pour tous les participants.

3.5.5. La valeur des langues

Dans les discussions concernant le choix des langues enseignées précocement dans les écoles, les avis sont assez divers. Il est certain que le choix est encore très limité pour le moment et que la place de l'anglais est très dominante. Selon Garabédian (1996,123), « en 1989, lors de l'expérience d'introduction des langues étrangères à l'école primaire en France, 81% des élèves (et en fait cela veut dire 81% des parents) ont choisi l'anglais ». Hagège (1996,149) constate à juste titre qu'on n'a pas vraiment le choix, puisque c'est encore et toujours l'anglais qui est offert dans la majorité des cas pour les apprentissages précoces et il voudrait exclure l'anglais de l'école primaire. Groux (1996,185) partage cet avis de Hagège et propose une diversification de l'offre de langues à l'école primaire. Il est certain que les langues représentent une certaine valeur, mais il est certain aussi que la réflexion autour de ce problème ne doit pas exclure d'avance certaines langues, mêmes minoritaires en Europe.

Pour l'école à sections internationales, la situation n'est pas tout à fait la même. La création des sections de langues s'oriente en fonction de la demande locale. A Strasbourg, les cinq sections de langues reflètent les demandes d'une population étrangère assez importante dans ces langues. A St. Germain-en-Laye, il en est de même pour les dix langues et il faut bien sûr une demande conséquente pour pouvoir ouvrir des sections danoises, suédoises ou portugaises par exemple. Au niveau des familles, le choix de la langue est déjà fait par la situation familiale quand les enfants arrivent.

Il y a tout d'abord le français, la langue de communication de tout le monde à l'école et de la communauté culturelle environnante. Le français comme langue de communication de tous prend dans ce microcosme la place qui est souvent réservée à l'anglais. Pour les enfants étrangers arrivant à Strasbourg, la nécessité d'apprendre le français est relativement grande. Cette relativité est liée à la spécificité de la situation. On observe souvent des enfants notamment à l'âge préscolaire, qui arrivent

à vivre dans ce système seulement avec leur langue d'origine. Ils restent très près de leurs camarades de la même langue d'origine et s'expriment pleinement pendant les cours de langues. Ainsi, un garçon allemand n'a pas parlé le français dans sa classe pendant toute une année scolaire, alors qu'il ne cessait de parler allemand avec l'enseignante d'allemand et avec ses camarades. Le besoin pour des enfants étrangers d'apprendre le français est beaucoup plus vital dans une école uniquement française et sans cours de langues.

L'anglais est dans l'école la section la plus grande et confirme ainsi sa forte présence et importance dans la communauté internationale de Strasbourg. L'allemand, la section légèrement plus petite que la section anglaise, profite du statut de langue du voisin. En Alsace, l'allemand occupe une place privilégiée, puisque dans cette région c'est la première langue dans les enseignements précoces. Parmi les enseignants français de l'école, la plupart maîtrise l'allemand comme langue étrangère. L'espagnol, comme autre langue universelle, occupe dans l'école la troisième place. Les familles sont d'origines très diverses, d'Espagne ou d'Amérique Latine, et correspondent au milieu social le moins aisé. L'italien est la langue minoritaire dans l'école avec la section la plus petite, avec le plus petit nombre d'élèves et d'enseignants. Comme toutes les langues sont utilisées quotidiennement par des natifs (enseignants, parents et enfants), elles ont une forte valeur de langue de communication naturelle et idiomatique.

3.5.6. Le facteur de l'âge

A l'école Robert Schuman, les situations linguistiques sont très diverses, liées aux différentes situations familiales mais aussi liées à l'âge d'entrée des enfants dans ce système scolaire et dans une deuxième langue. Environ la moitié des enfants qui va poursuivre sa scolarité à l'école primaire rentre déjà en maternelle, l'autre moitié ne rentre qu'au CP. Quelques enfants se rajoutent chaque année dans les classes des différents niveaux.

D'une manière générale, on peut distinguer à l'école Robert Schuman deux types différents d'acquisition de langues. Il y a d'abord les enfants qui apprennent dès leur

naissance deux langues simultanément dans la famille et poursuivent cet apprentissage simultané à l'école, on pourrait les appeler avec Bausch (1995,83) bilingues maximaux. Et il y a les enfants qui arrivent avec une langue étrangère à un moment donné dans ce système scolaire et qui vont apprendre le français à partir d'un certain âge consécutivement. Il est certain que les deux types d'acquisition sont déjà très différents, mais pour le deuxième cas, l'âge d'entrée dans la deuxième langue est déterminant pour le processus d'apprentissage. Selon Bresson (1990,21) « la langue maternelle se développe de la naissance à trois ans, par l'organisation de processus universels innés en interaction avec l'environnement qui parle cette langue. » Ceci peut également s'appliquer à un apprentissage de deux langues maternelles simultanés dès la naissance. En ce qui concerne l'apprentissage consécutif d'une deuxième langue, Bresson (1990,21) constate, que les enfants « l'acquièrent spontanément jusqu'à six ou sept ans, et aussi bien que leur première langue maternelle. »

Le travail quotidien avec les enfants montre cependant à quel point il est difficile de fixer des limites d'âge pour ces processus linguistiques complexes. Les indications d'âges qu'on trouve dans les différentes contributions ne peuvent être considérées comme des moyennes statistiques, peu utilisables dans le travail pratique. Le développement linguistique des enfants à l'âge préscolaire et même scolaire est extrêmement varié, d'autant plus que dans une classe on peut avoir des différences de presque une année, entre les enfants de janvier et décembre de la même année qui se retrouvent dans la même classe. A cet âge, les différences dans le développement linguistique sont grandes. Pendant que certains enfants à trois ans s'expriment seulement par quelques mots, d'autres produisent des sons qui ressemblent à un mélange de sons de différentes langues et qui sont incompréhensibles. Par contre, il y a aussi des enfants du même âge qui sont déjà capables de construire des phrases complexes et de s'exprimer de façon précise et détaillée en utilisant un vocabulaire riche et varié.

Selon O'Neil (1993,172), la rapidité d'acquisition et les approches sont fondamentalement différentes selon l'âge. A court terme, un adolescent réussit mieux qu'un enfant plus jeune, mais le niveau final d'acquisition n'est pas le même. Par

rapport à l'âge et aux différentes manières d'apprendre les langues, on peut distinguer à l'école à sections internationales trois grandes catégories d'enfants.

1. Les enfants qui parlent déjà deux langues suite à la situation familiale (parents parlant deux langues différentes, ou bien séjour dans un pays étranger), même si ces deux langues ne sont pas forcément sur le même niveau, et qui rentrent dès la maternelle dans ce système scolaire.
2. Les enfants qui possèdent des connaissances dans deux langues mais qui ne rentrent qu'au cours du cursus élémentaire dans l'école. Une des deux langues est sur un niveau scolaire, donc écrit, pendant que l'autre langue est restée langue orale.
3. Les enfants parlant uniquement une langue étrangère et qui intègrent le système scolaire à un moment donné, suivant des cours de Français langue étrangère.

Selon Deprez (1994,111) « on n'apprend pas à parler deux fois. Pour les enfants qui apprennent une seconde langue plus tard (mettons après quatre ans) il y a transfert de ce savoir langagier acquis avec la première langue dans la seconde et non réapprentissage de toutes ces opérations. » Bien qu'il ne soit pas facile de vérifier cette hypothèse,

L'apprentissage des langues se passe sûrement de manière différente chez ces trois catégories d'enfants et selon leur âge. Les enfants qui arrivent déjà avec deux langues à la maternelle ont la possibilité de consolider leurs connaissances linguistiques dans les deux langues, d'abord au niveau oral et ensuite au niveau de l'écrit. Pour les enfants étrangers qui arrivent en maternelle, on ne prévoit pas de cours spécifique de FLE. Pour eux, l'effet est celui de l'immersion dans une nouvelle langue, à côté des six heures dans leur langue maternelle, ils ont 18 heures en français. En général on peut constater que plus les enfants arrivent jeunes, moins il y a de problèmes pour l'apprentissage du français. Les enfants qui peuvent avoir des troubles affectifs ont toujours la possibilité de se réfugier auprès des enfants ou de l'enseignant qui parlent sa langue maternelle. Ainsi, l'immersion dans la nouvelle langue qui est le français se passe de manière plus lente et moins angoissante pour les enfants. A la maternelle, on ne travaille que la langue orale en intégrant surtout le côté affectif dans l'enseignement.

A la maternelle Robert Schuman, l'apprentissage des langues à l'âge préscolaire, qu'il soit inconscient ou conscient, se passe surtout de manière naturelle, un des facteurs fondamentaux pour l'apprentissage des langues. Un des grands avantages d'un apprentissage précoce de langues étrangères a été souligné par Tomatis (1991). Il explique comment le multilinguisme précoce conserve les spectres actifs de l'ouïe et de la phonation, ce qui explique la prononciation correcte chez les personnes ayant appris des langues très jeunes. Les individus monolingues ne vont développer que le spectre correspondant aux sonorités de cette seule langue et auront des difficultés plus tard d'entendre et de reproduire correctement certains sons d'autres langues. C'est ainsi que s'expliquent les accents étrangers, qu'on retrouve déjà chez certains enfants qui commencent leur scolarité dans les sections internationales seulement vers la fin de l'école élémentaire.

Les enfants qui ne rentrent qu'au cours de l'école élémentaire et qui ont une deuxième langue orale, sont confrontés aux différences entre le code oral et écrit de cette langue. Mais ils connaissent déjà cette différence dans leur première langue. Ils sont capables de découper les mots de la chaîne sonore et de travailler les structures dans cette première langue. En général, ces enfants rattrapent rapidement leur écart. S'ils ont compris le processus de la lecture dans une langue, ils sont vite capables de l'appliquer également dans l'autre langue. L'apprentissage se base dans ces cas en partie sur des connaissances dans l'autre langue, plus les enfants sont âgés, plus l'apprentissage est cognitif. Pour l'anglais et l'allemand, il existe toujours le choix entre l'enseignement national ou spécial qui permet d'orienter les enfants dans le groupe correspondant à leur niveau de connaissances.

A partir du CP, les enfants étrangers bénéficient d'un cours spécifique en FLE, qui leur permet une entrée dans la langue française. Ici aussi on peut dire que plus les enfants sont âgés, plus leur approche est cognitive et basée sur leurs connaissances de la première langue. Il est évident que chaque enfant apprend d'après son propre rythme et d'après sa propre manière, liés à son âge et à sa situation. Mais il est intéressant de constater que les enfants étrangers qui arrivent à l'école ont besoin d'une année scolaire en moyenne et quel que soit leur âge, pour apprendre le français à un niveau suffisant pour pouvoir suivre l'enseignement de leur classe.

4. Présentation et analyse du corpus

Une partie des élèves fréquentant l'école internationale de Strasbourg apprend le code oral et écrit dans deux langues considérées comme langues maternelles; une autre partie apprend de manière précoce une deuxième langue qui se base dans la majorité des cas sur certaines connaissances déjà acquises. La population d'élèves offre ainsi la possibilité d'une étude détaillée de l'apprentissage de deux langues entre le moment de son entrée à l'école maternelle à 3 ans jusqu'à la fin de sa scolarisation à l'école primaire à 11 ans. Dans le cadre de ce travail, nous analyserons d'abord certaines erreurs orales en allemand à l'âge préscolaire, qui ont pu être recueillies par l'enseignante d'allemand pendant les cours quotidiens d'allemand dans les groupes des petits (3 -4 ans), moyens (4-5 ans) et grands (5-6 ans) entre 1995 et 2000. Ensuite différentes productions écrites en allemand et en français d'élèves du CE1 au CM2, recueillies auprès des différents enseignants d'allemand et de français entre 1995 et 2000, seront analysées.

L'objectif de ces analyses est d'abord de recueillir des indices, qui peuvent aider à mieux comprendre les processus d'apprentissage de deux langues. Il faut distinguer les élèves, qui apprennent deux langues primaires, de ceux qui apprennent une deuxième langue de manière précoce. L'observation des erreurs orales des enfants préscolaires et des erreurs à l'écrit des enfants de l'école primaire permet d'observer l'évolution des erreurs et de faire ressortir les « difficultés » spécifiques aux différents niveaux. Et finalement, la comparaison des erreurs de différents groupes d'élèves peut donner des indications sur les éventuelles tendances spécifiques, liées aux différentes situations langagières des élèves.

Comme nous l'avons vu auparavant, ces analyses d'erreurs peuvent guider les enseignants dans leurs choix pédagogiques et peuvent ensuite servir de base pour une nouvelle approche didactique de l'enseignement de deux langues primaires mais également de l'enseignement de langues étrangères. Dans le chapitre 6., nous proposerons quelques exemples d'une approche didactique multilingue, basée sur une analyse de la situation langagière spécifique des apprenants et des besoins de cette situation concrète.

L'analyse des erreurs orales des élèves des trois sections de l'école maternelle sera suivie de l'analyse des erreurs à l'écrit des élèves de quatre niveaux de l'école primaire. Leur comparaison et analyse permettront de dégager certaines tendances et éventuelles causes d'erreurs et leur interprétation pourra améliorer la compréhension de ces causes. Ainsi on obtiendra une base pour une approche didactique différente, qui tient mieux compte des besoins des élèves. Ceci rejoint la demande de Vogel (1988,96): „Rechtschreibübungen sollten auf Fehler der Schüler zugeschnitten werden, Sprachbücher inhaltlich um- bzw. neugestaltet werden. Sie müssen sich an den orthographischen Problemen der Schüler ausrichten und nicht an bestimmten Schwierigkeiten allgemeiner Art orientieren.“ Dans le cadre d'un enseignement de deux langues qui ont valeur de langues maternelles, il faudrait adapter différents aspects de l'enseignement des langues à la situation spécifique des élèves : les règles et les exercices concernant l'orthographe, la syntaxe, la formation des mots etc. Comme nous l'avons vu antérieurement, une approche contrastive semble représenter un moyen intéressant, qui fait partie de l'expérience langagière quotidienne des élèves bi- ou multilingues.

4.1. Statistiques linguistiques

Nous avons incontestablement besoin d'une évaluation statistique afin de pouvoir constituer un corpus nous permettant de comparer, d'évaluer et d'interpréter. La constitution du corpus a été faite dans une perspective qualitative et non quantitative. Premièrement, les effectifs étaient relativement faibles et ne permettaient donc pas de traitements statistiques (par exemple une analyse factorielle) exigeant des grands effectifs. Deuxièmement, il y a un certain nombre des variables qualitatives difficilement quantifiables comme par exemple les erreurs d'orthographe. Pour ces variables qualitatives, on ne peut donc pas conduire les calculs statistiques réservés aux variables quantitatives (moyenne, écart type, covariance etc.). Troisièmement, nous pensons que pour l'enseignement, une approche pragmatique est la plus adaptée, compte tenu de l'environnement humain, plutôt qu'une approche calculatoire pour laquelle les interprétations ne seraient pas toujours aisées. Pour mieux comprendre notre approche statistique, nous rappelons au moins les grandes lignes des bases, méthodes et objectifs d'une analyse statistique.

On distingue trois étapes dans une méthode statistique : une étude préliminaire (recherches bibliographiques, observations directes, entretiens, pré-enquête), le recueil des données et le traitement statistique des données, suivi de l'interprétation linguistique des résultats de ce traitement.

Le but de l'étude préliminaire est de formuler des hypothèses de recherche et de prendre l'avis d'un spécialiste des statistiques pour savoir quelles données seront recueillies et comment, quelles variables caractérisent ces données et comment elles pourraient être éventuellement contrôlées, quels outils statistiques vont être utilisés et comment ils seront mis en oeuvre. Souvent, dans les enquêtes préliminaires, les variables sont mal contrôlées ou les données mal exploitées, car la vision des variables en jeu et des outils à mettre en place n'est pas encore claire. La présente recherche se base et prolonge notre travail (Cabassut, 1997) et prend en compte les réflexions et les conclusions du point de vue statistique du précédent travail. Ainsi l'étude préliminaire a été élargie à une tranche d'âge plus large, à différents groupes d'apprenants, à un choix de textes plus large et inclut des erreurs dans la deuxième langue, qui est le français.

La deuxième étape, le recueil des données, s'effectue souvent à l'aide de techniques informatiques comme l'illustre Muller (1985, 39 et 81 ; 1992b, 33). Pour la présente recherche, les données concernant les enfants préscolaires ont été recueillies dans différentes situations de la vie scolaire par des transcriptions manuelles faites par l'enseignante d'allemand. Les données concernant les enfants de l'école primaire ont été recueillies à partir de sources papiers. Les deux corpus de données ont été ensuite traités à l'aide du logiciel Excel, qui est un tableur, permettant de rentrer les données dans un tableau sur lequel pourront être effectués des traitements mathématiques, statistiques et graphiques.

Un codage intervient souvent dans le recueil des données ; dans un corpus d'erreurs linguistiques, chaque erreur correspond à un code plus ou moins complexe. Les différentes analyses d'erreurs, aussi bien en français qu'en allemand, utilisent différents codages. Ainsi dans la DoRa (Dortmunder Rechtschreibfehler Analyse)

(Meyer-Schepers, 1991,143) le codage se fait par des lettres correspondant au différents types d'erreurs prédéfinis, tandis que Thomé (1999) travaille avec un codage par chiffres. La typologie des erreurs mise au point par l'équipe C.N.R.S.-H.E.S.O. (Gey 1987,121) procède également par un codage chiffré. Ainsi une erreur à dominante morphogrammique, code 30, concernant une relation mal établie entre le sujet et le verbe, code 300, comme par exemple une inversion du sujet et du verbe, est codée par les chiffres 30031. Cet exemple montre qu'un tel codage est très précis mais en conséquence très complexe et difficile à manipuler et à notre avis pratiquement inutilisable par des enseignants sur le terrain dans un contexte scolaire. Le codage constitue une norme qui, comme nous venons de le voir, n'est déjà pas la même pour toutes les analyses. Dans ce contexte, Muller (1992a,10) précise qu'« une norme de dépouillement est rarement satisfaisante pour un linguiste. Il ne faut pourtant pas exagérer cet inconvénient. Car l'essentiel est que cette norme soit constante ».

Le problème d'une norme et donc d'un codage dans le contexte d'une analyse d'erreurs se trouve dans la complexité des erreurs. En essayant de coder le plus précisément possible le plus de types d'erreurs, on arrive justement à des codages très complexes. Si on limite par contre les types d'erreurs, comme le font beaucoup d'auteurs, par exemple Riehme / Heidrich (Meyer-Schepers 1991, 121) ou Thomé (1999,105), qui décrivent néanmoins 30 voire 36 catégories d'erreurs, on ne peut pas échapper au fait que certaines erreurs ne rentrent pas dans les catégories et donc dans le codage. On résout ce problème en définissant des catégories d'erreurs du type « autres / sonstige / Flüchtigkeitsfehler etc. » qui accueillent toutes les erreurs ne correspondant à aucune autre catégorie définie. Par contre, l'aspect de la constance de la norme est normalement respecté à l'intérieur d'un même travail. Pour la présente recherche, une seule personne a codé toutes les erreurs, ce qui garantit la constance de la norme.

La troisième étape est le traitement statistique des données et l'interprétation linguistique des résultats de ce traitement. Dans le traitement des données, on distingue deux grandes branches des statistiques : la statistique descriptive et l'inférence statistique. La statistique descriptive (Rouanet / Le Roux / Bert 1987)

décrit les données avec des tableaux d'effectifs et de fréquence d'observation des valeurs prises par les variables, avec des graphiques et des mesures de paramètres résumant les tableaux et les graphiques, essentiellement pour des variables numériques (mode, médiane, moyenne, variance, covariance, écart type, coefficient de corrélation). L'inférence statistique (Rouanet / Bernard / Le Roux 1990), ne se contente pas de décrire et de résumer les observations des données mais propose une généralisation des résultats obtenus sur un échantillon à une population entière, soit par des techniques d'estimation d'un paramètre d'une population à partir d'un échantillon, soit par des techniques de test d'une hypothèse à retenir ou à rejeter en fonction des mesures effectuées sur l'échantillon. (Muller, 1992a, 86 et 91). Ces techniques exposées par Lebart / Morineau / Fenelon (1982), dépendent de la connaissance de la population totale, des tailles des échantillons et de la population, des caractéristiques des variables (qualitative ou quantitative, discrète ou continue, nombre de variables, tailles des effectifs observés pour chaque valeur de la variable).

Comme nous avons expliqué dans le chapitre 2.1., une analyse d'erreurs doit prendre en compte de multiples facteurs concernant les individus et il se pose a priori le problème de la généralisation des résultats, qui est lié à l'idée de vouloir prédire les erreurs. Selon Muller (1992b, 171), il faut d'autre part également mettre en garde contre un usage des statistiques pour les statistiques, produisant des calculs qui ne peuvent plus être interprétés d'un point de vue linguistique. C'est pourquoi nous nous limiterons dans le cadre de ce travail à un traitement des données qui relève de la statistique descriptive afin d'obtenir quelques résultats permettant de faire ressortir des tendances. Les chiffres correspondant à ces analyses statistiques peuvent ensuite être comparés à d'autres chiffres, ce qui permet de comparer des tendances de populations différentes.

Dans un deuxième temps, nous essayons selon l'approche de Balhorn (1985) de changer de perspective et d'analyser des erreurs individuellement, tout en nous appuyant sur des résultats indiquant des fréquences. Il peut être également intéressant de placer les élèves individuellement au centre d'une analyse et d'observer les productions d'erreurs par exemple dans le contexte ou bien dans les deux langues.

4.2. Les variables

Les techniques statistiques mises en jeu dépendent entre autre du nombre de variables. Dans le cas d'une variable, les traitements sont très limités : tableaux d'effectifs et de fréquence avec éventuels classements, représentations graphiques, calcul de paramètres (essentiellement la moyenne et l'écart type dans le cas d'une variable quantitative).

Pour deux variables on peut construire le tableau à double entrée des effectifs croisés avec une valeur de chaque variable. On peut également effectuer des représentations graphiques avec des nuages de points en essayant de mettre éventuellement en évidence, par des procédures d'ajustement graphique, le lien entre les deux variables (Muller, 1992a, 162).

Il n'est cependant pas facile de prendre en compte toutes les variables caractérisant une population d'êtres humains, parce que les facteurs qui influencent leur manière de penser, d'apprendre et de s'exprimer sont multiples et très complexes. Mais il est quand même important de consacrer quelques réflexions à ces variables, qui peuvent influencer les résultats. Selon Amyotte (1996,32), on distingue deux types de variables : « Une variable est qualitative si ses différentes formes sont des catégories ou des attributs qui ne sont habituellement pas mesurés à l'aide de nombres. Une variable est quantitative si la caractéristique mesurée s'exprime sous la forme d'une valeur numérique. » Dans le cadre de ce travail, comme probablement dans toute analyse traitant des productions humaines, il n'est pas possible de prendre en compte toutes les variables quantitatives et encore moins les variables qualitatives. Le but d'une analyse d'erreurs ne peut pas, de toute façon, se trouver dans des chiffres absolus. Les quelques exemples de variables qui suivent donnent un aperçu de leur complexité dans le contexte d'apprenants en milieu scolaire.

Il faut déjà distinguer des variables sur deux niveaux : les variables internes qui concernent chaque élève individuellement et les variables externes qui concernent l'ensemble de la classe.

Parmi les variables qualitatives au niveau interne, susceptibles de pouvoir influencer les résultats d'une recherche linguistique, le niveau socio-économique occupe une place importante. Les élèves multilingues fréquentant l'école à sections internationales, aussi bien dans les groupes suivant l'enseignement national que l'enseignement spécial, appartiennent, comme nous l'avons vu, à un niveau socio-économique plutôt élevé. Si on compare les résultats statistiques concernant cette population précise, par exemple la fréquence d'erreurs, avec les résultats d'une autre population d'élèves, il faudrait prendre en compte cette variable.

Une autre variable se trouve dans les compétences linguistiques des élèves et elle est liée aux statuts des différentes langues chez chaque individu. Nous avons vu auparavant la complexité des différentes situations langagières des élèves et les difficultés de décrire le statut et les compétences des différentes langues. Parmi le groupe étudié, on distingue les élèves de la section nationale, dont la langue dominante est l'allemand, et les élèves de la section spéciale, pour lesquels l'allemand n'est pas la langue première ou dominante. Cette distinction permet de considérer au moins le groupe allemand national comme à peu près homogène, par contre dans le groupe allemand spécial, le niveau et les compétences des élèves sont très variables et hétérogènes.

Deux autres variables au niveau interne sont le sexe et l'âge, dont seulement la deuxième sera prise en compte dans les statistiques qui distinguent les différents niveaux de classe. La comparaison des différents résultats de différents niveaux de classes permettra d'observer une évolution.

Au niveau externe, il y a les programmes scolaires ainsi que le choix des thèmes et des textes qui représentent une autre variable qualitative. Les erreurs et leur fréquence dépendent des termes présents, de leur fréquence et de leur difficulté, mais également de la longueur des textes. On ne trouvera pas d'erreurs d'une certaine catégorie, si dans le texte il n'y a pas de termes représentant la spécificité orthographique en question.

D'autres variables externes dépendent de l'institution scolaire ainsi que de l'enseignant ou de l'enseignante et de la didactique choisie et appliquée, la manière de travailler avec les élèves, comme par exemple l'attitude de l'enseignant par rapport aux erreurs. L'approche didactique et pédagogique peut être très différente selon les enseignants, notamment entre des enseignants de différents pays, ainsi que les stratégies d'apprentissage transmises aux élèves. Les élèves, qui sont habitués à un travail personnel et autonome et qui possèdent des stratégies pour résoudre des problèmes, peuvent avoir des avantages au niveau de l'expression, de la maîtrise de la langue avec ses règles orthographiques et éventuellement au niveau de l'autocorrection.

Toutes ces variables concernant les élèves individuellement, notamment leurs compétences en langues, ainsi que les variables collectives, comme la didactique et la pédagogie, ne peuvent pas être prises en compte dans le cadre de ce travail. Certaines variables qualitatives vont être prises en compte dans les différents tableaux et statistiques, comme par exemple le niveau de classe ou l'appartenance à un groupe de langue (national ou spécial) et vont permettre des conclusions spécifiques.

4.3. Les erreurs orales à l'âge préscolaire

Plus l'enfant est petit, plus la langue dans une situation de communication a comme première fonction d'exprimer ses besoins affectifs et naturels. Les enfants, qui arrivent à l'âge préscolaire à la maternelle à sections internationales, s'expriment au début dans leur langue maternelle ou leur langue dominante et apprennent et utilisent dans la deuxième langue d'abord les mots qui les concernent dans leurs besoins primaires : *toilette, pipi, l'heure des mamans*. L'acquisition de la deuxième langue se passe en général relativement rapidement, à partir de quelques mots isolés les enfants vont vite utiliser des petites phrases. Pour exprimer des informations plus compliquées, ils vont construire des phrases avec des éléments de la deuxième langue et, selon leurs besoins, des éléments de la première langue.

Au cours de leur acquisition, les enfants utilisent tous les moyens à leur portée, le premier but étant toujours de se faire comprendre. Ainsi ont-ils recours aux deux langues s'il le faut, aussi bien pour le vocabulaire que pour le système grammatical. Ces interférences ont souvent un caractère systématique et restent présentes tout au long de la scolarité. L'analyse de l'évolution des erreurs de l'âge préscolaire jusqu'à la fin de la scolarité élémentaire pourra donner des précisions.

Les conditions des différentes classes de la maternelle à section internationale sont assez particulières et favorisent le développement de la prise de conscience par rapport aux différentes langues chez les enfants. La présence d'enfants parlant une ou plusieurs des cinq langues présentes, ainsi que le travail quotidien des enseignants avec et autour de ces différents groupes d'enfants et langues, développe très rapidement chez ces enfants, parfois dès 3 ans, la capacité de verbaliser de façon métalinguistique leurs difficultés. Quand ils ne sont pas capables de s'exprimer entièrement dans une langue, ils sont capables de dire ceci et de demander s'ils peuvent s'exprimer dans l'autre langue. Ceci montre la grande sensibilité langagière des enfants multilingues. Ils comprennent très tôt la fonction arbitraire et abstraite des mots ainsi que les systèmes, les difficultés et les différences entre les langues. Les enfants comprennent aussi très vite quel enseignant parle quelles langues et choisissent de ce fait les langues de communication possibles. Deprez (1994,27) juge ce changement de langues de manière positive. « La compétence bilingue inclura non seulement la connaissance de deux langues, mais aussi la capacité de passer de l'une à l'autre. » Et on devrait rajouter ici, la compétence de savoir quelle langue il faut utiliser pour communiquer avec quel interlocuteur.

Les deux grandes difficultés de toute expérimentation langagière avec des enfants consistent à trouver la situation la plus naturelle possible et ensuite de les faire parler. Dans notre expérimentation, les conditions étaient très favorables : l'enseignante d'allemand, qui a recueilli les exemples d'erreurs, travaillait quotidiennement soit avec des petits groupes d'enfants (entre 6 et 10 enfants) appartenant à une classe (petits, moyens ou grands) soit avec des groupes regroupant deux ou trois classes (entre 10 et 20 enfants) et suivait les enfants pendant trois années scolaires. Tous les enfants ont un cours de langue pendant les quatre journées de la semaine scolaire

(lundi, mardi, jeudi, vendredi), le mercredi étant libre et le samedi matin la fréquentation à l'école maternelle restant très faible. Les horaires varient légèrement d'une année scolaire à l'autre, mais restent à peu près constants pour les différents groupes, à savoir 4 h de cours hebdomadaires de langue pour la classe des petits, 5 h pour la classe des moyens et 6 h pour la classe des grands.

Les exemples ont été transcrits manuellement par l'enseignante d'allemand pendant différentes situations de la vie scolaire quotidienne des enfants: Conversations et discussions individuelles et en groupe avec l'enseignante, conversations libres entre les enfants, récit d'un vécu individuel ou d'un texte entendu, récit de comptines ou de chansons, descriptions d'images etc. Ces situations sont donc authentiques et pour les enfants, habituelles et naturelles, ce qui ne veut quand même pas dire, qu'à tout moment tous les enfants sont disposés à parler. Certains enfants parlent volontiers et prennent la parole tout le temps, tandis que d'autres sont très réservés et il faut beaucoup de patience et une mise en confiance pour les faire parler, surtout si ces enfants ne se sentent pas tout à fait à l'aise dans la langue allemande. Mais il est certain que dans des petits groupes entre 6 et 10 enfants, la possibilité de la prise de parole est plus grande que dans une classe entière de l'école maternelle internationale qui comporte en moyenne 30 élèves.

L'objectif de la collecte des erreurs orales était plus qualitatif que quantitatif. Il ne fallait pas transcrire le plus grand nombre possible d'erreurs mais le plus possible d'erreurs différentes, ce qui n'empêche cependant pas la constatation que certains types d'erreurs sont beaucoup plus fréquents que d'autres. Pour atteindre cet objectif, les transcriptions ont été faites ponctuellement pendant des durées et des situations langagières différentes et pendant une période de 5 années scolaires successives, ce qui permettait de suivre certains enfants pendant 3 années et en même temps de saisir différents groupes d'enfants.

Le développement langagier, la capacité d'expression et la richesse du vocabulaire ainsi que le nombre d'erreurs linguistiques sont très variables chez les enfants préscolaires. Si certains enfants s'expriment de manière très élaborée en utilisant un vocabulaire très riche et avec peu d'erreurs, d'autres commettent beaucoup d'erreurs de toutes sortes. Mais on peut dire en général que les enfants entre 3 et 6 ans

parlent de plus en plus, avec un vocabulaire de plus en plus riche, des structures de plus en plus complexes et probablement une fréquence d'erreurs croissante.

Les erreurs sont classées selon les différents niveaux de classes des enfants (pour l'école maternelle : P = section des petits de 3-4 ans, M = section des moyens 4-5 ans, G = section des grands 5-6 ans, pour l'école primaire : CP = cours préparatoire 6-7 ans, CE1 = cours élémentaire 1 7-8 ans, CE2 = cours élémentaire 2 8-9 ans, CM1 = cours moyen 1 9-10 ans, CM2 = cours moyen 2 10-11 ans) et dans les quatre catégories suivantes : niveau phonologique, niveau sémantique, niveau morphologique et niveau syntaxique. Nous allons dans les chapitres suivants observer et analyser les erreurs à ces quatre niveaux.

4.3.1. Le niveau phonologique

Au niveau de l'écrit, on peut considérer comme erreurs phonologiques toutes les erreurs qui sont liées à la transcription des phonèmes en graphèmes. Au niveau de l'oral, la première difficulté se trouve déjà au niveau de l'écoute. Il faut suivre attentivement les productions langagières des enfants pour pouvoir constater les erreurs au niveau phonologique, qui peuvent être dans certains cas clairement détectables, parce que la variation au niveau phonologique est assez grande, mais dans d'autres cas, la variation peut être minimale (un /m/ à la place d'un /l/, un /e/ à la place d'un /à/ etc.) et difficilement détectable à l'écoute. Ramge (1980,8) distingue trois types principaux d'erreurs au niveau phonologique, que nous allons reprendre :

1. les erreurs concernant la phonétique
2. la suite des phonèmes
3. les syllabes et la construction des mots.

Les exemples donnés par Ramge (1980) s'attribuent clairement à ces catégories, mais l'attribution à ces différents types d'erreurs n'est cependant pas toujours aussi facile, comme nous allons voir plus loin avec quelques exemples. Les erreurs au niveau phonologique sont souvent peu constantes et se produisent ponctuellement et de manière non systématique, sauf pour certains types chez des enfants avec des problèmes de prononciation. Dans la majorité des cas, les erreurs à ce niveau n'empêchent cependant ni la compréhension, ni la communication.

Les erreurs concernant la phonétique incluent des erreurs liées aux principes de l'acquisition des phonèmes. Ainsi on retrouve de manière non systématique des confusions entre les occlusives. Un seul enfant du groupe test a gardé ce phénomène de confusions, notamment le remplacement systématique des sons /g/ et /k/ par /d/ jusqu'à la fin de la scolarité en maternelle ; il a été suivi par un orthophoniste. Les exemples suivants illustrent ce type d'erreurs.

Dans la phrase *Ich habe die Ledern fertig* (P) l'enfant parle de « Fensterläden » et remplace le son /ä/ par /e/ et varie la syllabe /den/ par /dern/. Hors contexte, le mot serait difficilement compréhensible, mais dans le contexte de l'activité concrète l'énoncé a été compris. Dans la phrase *Der Weihnachtsmann mit seinem Schlitten* (M) nous trouvons un exemple de confusions d'occlusives, /p/ à la place de /t/ dans la phrase *Da hab ich eine Beume* (Beule) il y a confusion entre /m/ et /l/.

Parmi les erreurs concernant la suite des phonèmes, on trouve surtout des déplacements de sons dans la suite prévue. Les deux exemples montrent qu'il peut être assez difficile d'attribuer des erreurs à une catégorie prédéfinie et aussi de comprendre le sens des mots. En ce qui concerne le premier exemple *Papa hat mir schon mal eine Osharine gemacht*, l'enfant a produit cette phrase dans un récit de ses activités du week-end et n'était pas capable d'expliquer le sens de ce mot, malgré plusieurs tentatives de l'enseignante. De quel type d'erreur s'agit-il dans ce cas ? Est-ce un déplacement de sons ou bien une erreur dans la construction du mot ? Sans savoir de quel mot il s'agit, il n'est pratiquement pas possible de se prononcer sur la nature de l'erreur.

Parmi les erreurs concernant les syllabes et la construction des mots, nous trouvons l'exemple de *Schnöfte* (*Schneeflöckchen*) pour lequel le sens du mot a pu être compris grâce au contexte dans lequel il a été utilisé. Il s'agit ici par contre d'une forte simplification, dans laquelle plusieurs sons ne sont pas présents et éventuellement également d'un déplacement de sons, puisque le /f/ n'apparaît qu'après le son /ö/. Dans la phrase *Der heißt jetzt Müller, weil seine Mama und sein Papa die haben eingetatet* (P) (*geheiratet*), nous trouvons une confusion dans la suite des syllabes ainsi qu'un changement de phonèmes /hei/ devient /ein/. La phrase *Sie hat eine*

malade die Frau (Marmelade) nous donne un autre exemple d'une simplification qui pourrait être un exemple de la tendance à la réduplication des sons souvent présente chez les enfants. Mais cette erreur pourrait être également une interférence venant du français, bien que le sens du mot français utilisé ici soit totalement différent et qu'il existe l'équivalent du terme allemand *Marmelade* en français *marmelade*.

4.3.2. Le niveau sémantique

Au niveau sémantique, on peut retrouver toutes les erreurs liées au sens des mots ou des énoncés. Selon Ramge (80,11) on peut y trouver des confusions d'antonymes ou bien un élargissement du champ sémantique des termes en question. Ceci veut dire que les énoncés peuvent être grammaticalement corrects mais contenir une erreur au niveau sémantique. Nous distinguons au niveau sémantique les groupes suivants :

1. élargissement du champ sémantique
2. emprunts
3. mélanges de codes
4. interférences

Nous considérons dans ce contexte comme « interférences » uniquement les traductions mot par mot du français comme *Ich habe vier Jahre* représentant des erreurs d'interférences sémantiques.

1. Elargissement du champ sémantique

En ce qui concerne l'élargissement du champ sémantique, la phrase *Warum schnarcht die Großmutter so hoch?* (G) nous donne un exemple, puisque l'adverbe *hoch* est utilisé dans ce cas dans le sens de *laut*, tandis que les exemples *er schlief hinein*, (G) ou bien *Meine Damen und Herren, ich vergrüße sie* (G) montrent que les préfixes ou préverbes, ici *ver-* à la place de *be-*, *hinein-* à la place de *ein-*, ne sont apparemment pas encore acquis de manière stable.

Pendant la récitation de comptines ou de chansons, les enfants font des erreurs qui montrent souvent que le sens des mots a été compris et appris mais les formes ne sont pas encore stables, comme le montre l'exemple suivant, extrait d'une chanson : *da hat sie weiße Stiefel angezieht* (M) à la place de : *da hat sie weiße Stiefel an*.

Buhofer (1980) et Cabassut (1993 et 1997) montrent avec des expériences par rapport à l'acquisition de phrasèmes chez des enfants à l'âge préscolaire que le sens est compris et appris d'abord, pendant que les formes sont soumises à des variations parfois étonnantes. Ainsi Cabassut (1993) donne l'exemple du phrasème *Hast du keine Augen im Kopf?* qui est reproduit sous la forme *Hast du keinen Kopf* qui n'a pas de sens sous cette forme dans le contexte de l'histoire, dans laquelle le phrasème apparaît. L'enfant a cependant compris les sens du phrasème, comme le montre le dialogue entre l'enseignante et lui. Bien que la phrase *Hast du keinen Kopf* soit grammaticalement correcte, il y a une erreur au niveau sémantique. Les enfants semblent donc apprendre d'abord ce qui est le plus important pour la communication et pour se faire comprendre, le sens des mots et des énoncés, avant d'apprendre les règles qui régissent les formes.

2. Emprunts

Un type d'erreurs relativement fréquent dans le groupe test sont des emprunts ou bien des mélanges de codes. Selon Hamers / Blanc (1983,204) « à la différence de l'emprunt, généralement limité à des unités lexicales, le mélange de codes transfère des éléments à des unités appartenant à tous les niveaux linguistiques et pouvant aller de l'item lexical à la phrase entière. » Ils décrivent le mélange de codes comme l'alternance de segments des deux langues faisant appel à des règles des deux codes. Quelques exemples vont illustrer ce phénomène.

La liste suivante donne des exemples d'emprunts d'unités lexicales du français, qui s'intègrent dans la structure de la phrase à la place prévue de l'unité lexicale en allemand. Ces emprunts apparaissent à tout âge dans l'école maternelle et également au niveau de l'école primaire et offrent la possibilité aux locuteurs d'exprimer rapidement ce qu'ils veulent dire, s'ils ne se rappellent pas le mot recherché dans la langue utilisée ou bien si le terme n'est pas encore connu. Dans la majorité des cas, les termes sont connus dans les deux langues, ce qui peut être vérifié par des questions. Le facteur de l'habitude et de la fréquence joue probablement un rôle important. Les enfants ont tendance à utiliser le mot dans la langue dans laquelle ils l'entendent et l'utilisent le plus souvent. Comme les enfants vivent dans un environnement linguistique français, ceci est facilement compréhensible pour des mots comme *crèche* ou *bobo*.

Exemples :

P : *Geh vite ins Bett.*

Bald hab ich quatre ans.

M : *Meine Schwester hat peinture gemacht*

Was écrit du denn ?

Da hab ich ein bobo.

Ich weiß, wie es ist chez L.

Pendant que dans certains cas il n'y a pas d'autres erreurs liées à l'emprunt, dans d'autres cas on retrouve des erreurs supplémentaires qui sont parfois une conséquence directe de l'emprunt, comme l'article d'origine traduit, l'absence de déclinaison dans ce contexte ou une déclinaison erronée.

M: Où mache ich die nom ?

Mein Bruder ist in eine andere crèche.

Das war den spectacle mit den Großen.

Bei uns in die cour

3. Mélanges de codes

Dans les mélanges de codes on retrouve donc des unités des deux langues ainsi que l'application des règles des deux codes. La phrase *Sie ist krank, sie hat gevomi.* (G) donne un exemple d'un verbe venant du français et dont le participe II est formé ici selon les règles des deux langues avec le préfixe allemand *ge-* et la terminaison française *-i* du participe du verbe vomir. Dans la phrase suivante, nous trouvons également un mélange de codes, qui conduit à une erreur syntaxique en allemand, un emprunt et des erreurs de déclinaison. La phrase parallèle en français illustre le processus de la formation de la phrase allemande selon le schéma de la phrase française :

Ich hab vergessen mein Pullover in die salle de jeu. (G)

J'ai oublié mon pull-over dans la salle de jeu.

Dans la phrase *Il est braun le Schornstein.*(G), qui a été prononcé pendant le cours d'allemand dans un contexte germanophone, le mot le plus difficile, si on peut le qualifier ainsi, est en allemand, alors que le pronom, le verbe et l'article sont traduits en français. Ceci est d'autant plus étonnant qu'il est pratiquement certain que l'enfant les connaît également en allemand.

L'exemple *Da habe ich den Finger coinciert äh, geklemmt* montre le même phénomène, un verbe français dont le participe II est formé avec une terminaison allemande, par contre l'enfant procède immédiatement à une autocorrection, ce qui montre que le terme est bien connu dans les deux langues et que l'enfant est conscient du fait d'avoir commis une erreur dans cette situation. On ne peut, par contre, que difficilement dire à quel niveau l'enfant a compris l'erreur, s'il a compris l'erreur dans le choix des langues ou bien le fait d'avoir appliqué une règle allemande à un terme français.

4. Interférences

Quelques erreurs, qui sont indiscutablement des interférences sémantiques, sont présentes dès la maternelle et jusqu'à la fin de la scolarité, surtout au niveau de l'oral. L'exemple le plus fréquent à l'âge préscolaire, et même après, est l'indication de l'âge *Ich habe vier, Er hat schon sechs* qui sont la traduction mot par mot du français *j'ai quatre ans, il a déjà six ans*. Cette erreur a pu être constatée au niveau de l'oral et de l'écrit jusqu'au CM2 de l'école primaire, mais cette erreur est également présente au niveau du secondaire chez des élèves francophones apprenant l'allemand comme langue étrangère et ceci encore au niveau de la terminale.

D'autres erreurs d'interférence sémantiques entre le français et l'allemand, qui sont liées aux différences entre les deux systèmes de langues, sont présentes dans les expressions suivantes :

Tableau 14

Français	Allemand version erronée	Allemand version correcte
<i>Il a pris un café</i>	<i>Er hat einen Kaffee <u>genommen</u></i>	<i>Er hat einen Kaffe getrunken</i>
<i>Il a pris une photo</i>	<i>Er hat ein Foto <u>genommen</u></i>	<i>Er hat ein Foto gemacht</i>
<i>Je prend une douche</i>	<i>Ich <u>nehme eine Dusche</u></i>	<i>Ich dusche mich / Ich gehe duschen</i>
<i>Tu me fais rire</i>	<i>Du <u>machst mich lachen</u></i>	<i>Du bringst mich zum lachen</i>

Toutes ces erreurs sont liées à des traductions mot par mot du français, qui conduisent en allemand à des erreurs sémantique au niveau des verbes ou des groupes verbaux qu'on peut qualifier d'erreurs d'interférences.

4.3.3. Le niveau morphologique

Au niveau morphologique, on regroupe toutes les erreurs qui concernent la formation des mots. Comme nous allons voir plus loin, ces erreurs sont les plus fréquentes chez les enfants à l'âge préscolaire. Les enfants procèdent à des surgénéralisations notamment pour la formation du pluriel et les différentes formes des verbes comme le prétérit ou le participe. Mais on peut aussi trouver des erreurs dans la formation des mots composés, dans les déclinaisons, les articles et les prépositions. Au niveau morphologique, nous distinguons les groupes suivants :

1. Mots composés
2. Les articles
3. Le pluriel
4. Le participe passé
5. Le prétérit
6. Les déclinaisons
7. Les prépositions
8. Les auxiliaires
9. Les conjugaisons
10. Les conjonctions
11. Les adjectifs/adverbes

1. Les mots composés

Pour la formation des mots composés, l'allemand diffère du français parce qu'en allemand le mot porteur de sens principal, le déterminé, se trouve à la fin alors qu'en français, il se trouve au début. Cette différence de formation peut expliquer des interférences conduisant à des erreurs comme *Ich habe kein Papiertransparent* (G) pour Transparentpapier – du papier transparent ou bien *Da ist der König Frosch* (G) pour *Froschkönig* – le roi grenouille.

2. Les articles

En ce qui concerne les articles, nous avons déjà vu que dans certains cas, le choix de l'article est erroné lors de mélanges de codes ou d'emprunts. De temps en temps, on trouve de faux articles qui correspondent à la traduction des articles en français, mais il est difficile de se prononcer sur une erreur d'article dans une phrase sans avoir d'autre indice.

Exemples :

M. *der Huhn, das Weg,*

G : *der Rotkäppchen* (le petit chaperon rouge), *der Schwein* (le cochon), *das Topf,*

3. Le pluriel

Les erreurs concernant la formation du pluriel se divisent en deux catégories. Ou bien les enfants utilisent pour la formation du pluriel tout simplement le singulier et l'indication du pluriel se trouve uniquement dans l'indication numérale, ou bien ils utilisent une fausse marque comme le -s dans *Indianers* ou le -n dans *Hunden*. Les exemples suivants illustrent les deux types d'erreurs.

Indication du pluriel par l'indication numérale:

M: *viele Flugzeug*

G: *zwei Stift, drei Haus, vier Banane, drei Auto, vier Maus, zwei Hund, zwei Baum, zwei Blume*

Fausse marque de pluriel:

M : *die Indianers, die Eiers,*

G : *die Ritters, die Hunden, Häusen, zwei Füßen, zwei Mäusen, zwei Pferden,*

4. Le participe passé

Comme dans la langue parlée le parfait est souvent utilisé pour exprimer une action dans le passé, les enfants utilisent très fréquemment cette forme, et la formation du participe passé est une source d'erreurs dans toutes les sections de l'école maternelle. On trouve le plus souvent la forme verbale à l'infinitif plus le préfixe *ge-*, l'alternance vocalique pour les verbes forts est presque totalement absente, par contre les deux suffixes *-en* et *-t* sont utilisés mais parfois confondus. Ainsi on retrouve des formes du participe II de verbes forts suivant les règles de formation des verbes faibles, comme *gefahren* ou *gegeht*, mais aussi des formations avec le suffixe *-en* comme *gerennen*. On trouve également des formes sans préfixe comme *eßt* ou *bracht*, alors que cette dernière forme du verbe mixte *bringen* est une des rares formes avec une alternance vocalique. Une difficulté supplémentaire présente les préverbes, qui rendent la formation du participe II plus difficile et on trouve des formations comme *geanzieht* ou bien *gefangt* pour *angefangen*. Le choix de l'auxiliaire semble le plus souvent correct, nous n'avons pu relever que quelques rares cas d'erreurs.

Exemples :

P : *gebeißen, gestreicheln, geschwimmt, gereitet, gereit, gegangen*

Ich habe mal einen Fisch eßt.

Ich habe meinen nounou nicht in die Schule bracht.

Ich mich ganz alleine geanzieht.

M : *Der Huhn hat auf den Schrank geflogen..*

Einmal die C hat mir geladen. (eingeladen)

In der piscine haben wir spielen.

er hat gemacht

Ich hab spazieren gegeht.

geschneidet, gefahrt, verliert, geschrieht, gegeht, gebleiben, gezieht, getrinken, reingefallt, gegießen,

G : *gegangen, mitgebracht, gegehnt, reingeeht, eingeladen, gereiten, gerennen, genehmt, weggefliagt, gewünschen, draufgelegen, geleiht, gesingt, geessen*

die anderen haben schon gefangt (angefangen)

Meine Schwester hat zehn Mal gefallen.

5. Le prétérit

Les enfants utilisent le prétérit presque exclusivement dans des récitations de comptines, chansons ou des reconstructions d'histoires entendues. Le prétérit représente donc une forme plus passive qu'active et les enfants ont souvent des difficultés à utiliser la forme adaptée.

exemples :

P : *lieft, kommt (kam),*

G : *er liefte, sie halfen, er sehte aus dem Fenster*

6. Les déclinaisons

Comme nous l'avons déjà vu, on trouve des erreurs de déclinaisons liées à des interférences, mais également comme erreurs indépendantes. Ces erreurs concernent dans notre corpus souvent le pronom personnel à la première personne, ce qui peut s'expliquer par l'égoïsme des enfants à cet âge.

Exemples :

P : *Er hat mir gestoßen.*

M : *Wenn du kommst zu ich ...*

Kannst du mich den Stift geben ?

Wir gehen bei Du jetzt ?

G : *Der hat keine Füße wie uns.*

Wir sind in den Museum, .da habe ich...

Ich bin zur Skischule in den Ski gefahren.

Ich habe ein schwarzer Pferd gekriegt.

Mit meine Mama

sie halfen den Osterhasen

Er hat mich ein Eier gegeben.

Hast du mir vergessen ?

Es ist nicht ein schön Wetter.

7. Les prépositions

On peut constater différents types d'erreurs concernant les prépositions : une fausse préposition (confusion entre directif et locatif), omission de la préposition ou bien remplacement de la préposition par un autre terme.

Exemples :

P : *Dann schaute die Mutter von Haus raus*

M : *Ich war nach Hause*

Ich bin nach Hause geblieben.

Ich bin Oma gegeht.

G : *Ich war ein Paris.*

8. Les auxiliaires

En ce qui concerne les erreurs dans le choix d'auxiliaires, on peut constater des confusions entre *sein* et *haben*, ou bien l'omission de l'auxiliaire.

Exemples :

P : *Ich mich ganz allein geanzieht*

M: *Ich habe gerittet*

G: *Er ist gestanden.*

Ich habe gefallen

Die waren reingegeht.

9. Les conjugaisons

Les erreurs de conjugaison qu'on peut trouver aussi bien au singulier qu'au pluriel concernent les changements de voyelles, l'inflexion ou bien les terminaisons.

Exemples :

G : *er helft, es fahrt, die willen, er wollt (er will), man kann siehn, ich weißte (weiß)*

10. Les conjonctions

Parmi les confusions de conjonctions on remarque que les conjonctions temporelles *wenn / als* posent souvent problèmes.

Exemples :

P: *und wenn sie dann nach Hause kam (als)*

M : *wo der Weihnachtsmann da war (als)*

G: *wenn ich trois ans gehabt habe*

*ich hab gesehen, wenn ich war zu Deutschland, eine Mühle
die waren reingegeht wenn war ich nicht da*

10. Les adjectifs/adverbes

Les rares erreurs concernant les adjectifs/adverbes qui ont pu être relevées concernent les degrés et leur utilisation dans une structure de comparatif ou superlatif.

Exemples :

G : *welches ist die viel schön ?*

Dans l'exemple *Meine Schwester ist die viel äh die gut äh die viel beste in der Klasse* (G), l'enfant montre visiblement son indécision concernant la forme correcte du superlatif de *gut* et arrive finalement à une forme qui montre que le superlatif est connu mais l'enfant le renforce ici encore par *viel*.

4.3.4. Le niveau syntaxique

Les erreurs syntaxiques comprennent les erreurs de position des éléments. On peut constater beaucoup d'erreurs concernant la position du verbe, de l'auxiliaire ou du participe dans les différents types d'énoncés. On retrouve également des erreurs dans la position de *nicht* ou des adjectifs. On remarque dans ces exemples l'accumulation d'erreurs qui sont parfois liées entre elles. Dans certains cas, l'interférence avec la structure de la phrase française ressort clairement.

Nous distinguons les groupes suivants :

1. Place du verbe
2. La négation
3. Place de l'adjectif
4. Autres

1. Place du verbe

Les erreurs syntaxiques, qui ont pu être relevées et qui correspondent à la place du verbe, concernent très souvent la place du participe passé, aussi bien dans la principale que dans la subordonnée. On retrouve également des erreurs de place du verbe dans les questions, pour lesquelles on peut supposer une interférence de la structure française comme dans l'exemple *E., ich kann trinken gehen?* qui suit la structure de la phrase interrogative française *E., je peux aller boire ?*

Les exemples sont donnés avec la traduction si une interférence est perceptible :

M : *Ich bin Fahrrad gefahrt mit meine Mama*

J'ai fait du vélo avec ma maman.

Wir haben ein bisschen gewartet und dann haben wir gegessen crêpes.

et ensuite nous avons mangé des crêpes

Kann ich wieder heute das Auto nehmen?

Weißt du, dass der Titanic Boot hat sich bei eine andere Boot gestoßen.

Draußen ich habe Sandalen

Dehors je porte des sandales.

Wenn komm ich noch einmal, wir spielen.

G: *Das auch ist ein Dach?*

Ca aussi c'est un toit ?

Wenn du kommst zu ich dann weißt du was machen wir dann?

E., du weißt, ich habe gespielt.

E., tu sais, j'ai joué.

Wir gehen bei du jetzt?

On vient chez toi maintenant ?

Einmal die C hat mir geladen.

Die waren reingegeht wenn war ich nicht da

Mein Papa auch kennt das Lied.

Ich hab gesehen wenn ich war zu Deutschland eine Mühle.

2. La négation

Quelques rares exemples montrent des erreurs concernant une fausse position de *nicht* dans la phrase.

Exemples :

Ich auch redet nicht.

Wir haben nicht die Blumen gegießen.

3. Place de l'adjectif

Un seul exemple illustre un adjectif en position après le substantif suivant l'ordre des mots en français.

Da steht ein Haus gelb.

Là il y a une maison jaune.

Nous allons essayer dans le prochain chapitre d'analyser et d'interpréter les erreurs au niveau de l'oral à l'âge préscolaire, afin de pouvoir utiliser ces résultats pour des observations plus larges.

4.3.5. Analyse statistique et interprétation des résultats

Au niveau des erreurs orales à l'âge préscolaire, 411 erreurs ont pu être recueillies à différents moments et pendant différentes activités scolaires. La répartition des erreurs par groupe est la suivante :

Tableau 15

groupe	P	M	G	total
effectif d'erreurs	40	97	274	411
pourcentage d'erreurs	9,7%	23,6%	66,7%	100%

On remarque une nette différence et une augmentation dans le nombre recueillies d'erreurs selon les classes. Alors que dans la classe des petits seulement **9,7%** des erreurs ont été relevées, le chiffre monte à **23,6%** dans la classe des moyens et à **66,7%** dans la classe des grands. Comme les données ont été recueillies de manière non systématique pendant différentes situations, aucun horaire ni nombre a été fixé pour les différents groupes. Ainsi le facteur non contrôlé du hasard a une certaine influence sur les résultats, mais il y a probablement d'autres facteurs qui pourraient expliquer la différence entre les chiffres.

Il y a d'abord la différence entre les horaires des trois groupes qui varient entre 4 h chez les petits, 5 h chez les moyens et 6 h chez les grands. Ce facteur influence probablement le nombre de d'erreurs relevées et donc le nombre total d'erreurs par groupe.

Un autre facteur, qui n'a pas fait l'objet d'une étude dans le cadre de ce travail, se trouve dans la quantité des énoncés liée à l'âge et dont on peut dire qu'elle augmente considérablement entre 3 et 6 ans. Pendant cette période, les enfants apprennent énormément sur le plan langagier, aussi bien au niveau vocabulaire que structure des énoncés. L'augmentation radicale du nombre d'erreurs est donc parallèle à l'augmentation des savoirs langagiers et renforce ainsi l'hypothèse que plus les enfants parlent, plus ils font d'erreurs. Cette hypothèse risque de s'avérer également correcte au niveau de l'écrit, aussi bien chez les élèves multilingues fréquentant l'école à sections internationales que des élèves du secondaire apprenant une langue étrangère : plus un élève écrit, plus il a de possibilités de faire des erreurs.

En ce qui concerne la répartition des erreurs dans les quatre grandes catégories on obtient le tableau suivant :

Tableau 16

	phonologique	Morphologique	sémantique	syntaxique	total
nombre	15	284	75	37	411
pourcentage	3,6%	69,1%	18,2%	9,0%	100%

Il est intéressant de constater que presque $\frac{3}{4}$ des erreurs se trouvent au niveau morphologique qui couvre toutes les erreurs concernant la formation des mots. Le dernier quart des erreurs se répartit entre les trois autres catégories. Les erreurs phonologiques sont relativement rares (3,6%), par contre les erreurs syntaxiques occupent 9,0% du total et les erreurs sémantiques représentent avec 18,2% un nombre non négligeable d'erreurs. Une étude détaillée des erreurs de ces catégories va apporter des précisions qui peuvent être précieuses pour la compréhension de l'acquisition de la langue, notamment si on observe l'évolution des erreurs pendant les années suivantes, et qui peuvent fournir des informations intéressantes en vue d'une approche didactique multilingue.

La répartition des différentes erreurs par groupe se présente de la manière suivante :

Tableau 17

types d'erreurs	petits	Moyens	grands	effectif total
morphologique	77,5%	59,8%	71,2%	69,1%
phonologique	0,0%	11,3%	1,5%	3,6%
sémantique	20,0%	19,6%	17,5%	18,2%
syntaxique	2,5%	9,3%	9,9%	9,0%
total	100%	100%	100%	100%

Les erreurs de type morphologique sont les plus fréquentes dans les trois groupes et occupent entre 59,8% et 77,5% du total, donc entre $\frac{2}{3}$ et $\frac{3}{4}$ de l'ensemble des erreurs. Les erreurs de type sémantique viennent en deuxième position et

représentent entre 17,5% et 20,0% des erreurs. On remarque une différence aux niveaux des erreurs syntaxiques qui sont peu fréquentes dans le groupe des petits, ce qui peut s'expliquer par le fait que les enfants de 3 ans ne construisent pas encore de phrases aussi complexes que les enfants plus âgés. Au niveau des moyens et grands, les pourcentages des erreurs syntaxiques sont proches avec 9,3% et 9,9%. On peut également remarquer une différence des erreurs au niveau phonologique qui sont absentes chez les petits, très peu nombreuses chez les grands mais qui représentent 11,3% des erreurs chez les moyens.

L'analyse détaillée des erreurs au **niveau morphologique** donne les résultats suivants, avec les pourcentages par groupe ainsi que le pourcentage pour l'effectif total des enfants préscolaires :

Tableau 18

	petits	moyens	grands	effectif total
mots composés	0,0%	0,0%	0,7%	0,5%
articles	2,5%	6,2%	5,8%	5,6%
pluriel	7,5%	5,2%	12,0%	10,0%
participe passé	37,5%	15,5%	10,2%	14,1%
prétérit	5,0%	3,1%	3,3%	3,4%
déclinaisons	12,5%	12,4%	18,6%	16,5%
prépositions	5,0%	10,3%	12,0%	10,9%
auxiliaires	2,5%	3,1%	1,8%	2,2%
conjugaison	0,0%	2,1%	3,6%	2,9%
conjonctions	5,0%	2,1%	1,5%	1,9%
adjectifs/adverbes	0,0%	0,0%	1,5%	1,0%
total erreurs morphologiques	77,5%	59,8	71,2%	69,1%

La répartition des différents types d'erreurs au **niveau morphologique** pour tous les groupes se présente de la manière suivante :

Tableau 19

	chiffres	pourcentages
mots composés	2	0,7%
articles	23	8,1%
pluriel	41	14,4%
participe passé	58	20,4%
prétérit	14	4,9%
déclinaisons	68	24,0%
prépositions	45	15,9%
auxiliaires	9	3,1%
conjugaison	12	4,2%
conjonctions	8	2,8%
adjectifs/adverbes	4	1,4%
total erreurs morphologiques	284	100%

Dans le groupe des erreurs morphologiques il y a quatre types d'erreurs prédominants : Les erreurs de déclinaison avec 24%, les erreurs de formation du participe passé avec 20,4%, les erreurs de prépositions avec 15,9% et les erreurs de formation du pluriel avec 14,4% du total des erreurs morphologiques.

En classant les erreurs par leur fréquence dans les trois groupes d'élèves on obtient le tableau suivant, indiquant les pourcentages des erreurs par rapport à l'ensemble des erreurs commises :

Tableau 20

	petits	moyens	grands
1	participe passé	participe passé	déclinaisons
2	déclinaisons	déclinaisons	pluriel/ prépositions
3	pluriel	prépositions	participe passé
4	prépositions	articles	articles
5	articles/auxiliaires	pluriel	conjugaison
	77,5%	49,6%	62,2%
6		auxiliaires	prétérit
7		conjugaison/conjonctions	auxiliaires
8		59,8%	conjonctions/adj/adv
9			mots composés
			71,2%

Ce tableau permet la constatation que les 5 catégories les plus fréquentes à tous les niveaux d'âge préscolaire sont le participe passé, les déclinaisons, les prépositions, le pluriel et les articles et ils occupent entre 49,6% et 77,5% de la totalité des erreurs commises à l'âge préscolaire.

Au **niveau sémantique**, l'analyse détaillée conduit aux résultats suivants :

Tableau 21

	petits	moyens	grands	effectif total
champ sémantique	0,0%	3,1%	4,7%	3,9%
emprunts	7,5%	11,3%	5,8%	7,3%
mélanges de codes	7,5%	5,2%	3,3%	4,1%
interférences	5,0%	0,0%	3,6%	2,9%
total erreurs sémantiques	20%	19,6%	17,5%	18,2%

Comme on peut le constater, le pourcentage des erreurs sémantiques baisse très légèrement avec l'âge, de 20% à 17,5%, et on remarque un léger déplacement des catégories d'erreurs. Si les erreurs concernant le champ sémantique augmentent légèrement avec l'âge, les emprunts, les mélanges de codes et les interférences baissent légèrement, mais restent toujours présents. Les erreurs liées à la présence des deux langues chez les enfants occupent pour l'effectif total 14,3 % de la totalité des erreurs.

Au **niveau syntaxique** l'analyse détaillée donne les résultats suivants :

Tableau 22

	petits	moyens	grands	effectif total
place du verbe	2,5%	7,2%	9,5%	8,3%
négation	0,0%	1,0%	0,0%	0,2%
place de l'adjectif	0,0%	0,0%	0,4%	0,2%
autres	0,0%	1,0%	0,0%	0,2%
total erreurs syntaxiques	2,5%	9,3%	9,9%	9,0%

Ici, la tendance se trouve clairement au niveau des erreurs concernant la place du verbe, ce qui peut s'expliquer par le fait que les enfants ont théoriquement besoin d'un verbe pour former une phrase et l'utilisent probablement beaucoup plus souvent que d'autres catégories de mots. Le pourcentage d'erreurs sémantiques concernant d'autres catégories de mots reste très faible. L'augmentation des erreurs au niveau sémantique peut s'expliquer par l'évolution de la langue chez les enfants, qui s'expriment par des énoncés de plus en plus complexes.

Les erreurs au niveau phonologique ne représentent qu'un pourcentage très faible à tous les niveaux de l'école maternelle. Le tableau suivant montre les détails :

Tableau 23

	petits	moyens	grands	effectif total
erreurs phonétiques	0,0%	4,1%	0,4%	1,2%
construction des mots	0,0%	7,2%	1,1%	2,4%
total erreurs phonologiques	0,0%	11,3%	1,5%	3,6%

On remarque au niveau des moyens le plus grand pourcentage d'erreurs phonologiques.

Si on rajoute aux cinq catégories d'erreurs les plus fréquentes au niveau morphologique la catégorie la plus fréquente au niveau syntaxique, qui est la place du verbe, on obtient le tableau suivant et on peut voir qu'avec six catégories d'erreurs on couvre un très grand pourcentage des erreurs commises, entre 56,8% et 80,0% de la totalité des erreurs.

Tableau 24

	Petits	moyens	grands
1	participe passé	participe passé	déclinaisons
2	déclinaisons	déclinaisons	pluriel/ prépositions
3	Pluriel	prépositions	participe passé
4	prépositions	articles	articles
5	articles/auxiliaires	pluriel	conjugaison
	77,5%	49,6%	62,2%
6	place du verbe	place du verbe	place du verbe
7	80,0%	56,8%	71,7%

Comme conclusion intermédiaire, on peut donc dire que les enfants à l'âge préscolaire font à l'oral de nombreuses erreurs à tous les niveaux : au niveau phonologique, morphologique, sémantique et syntaxique. L'analyse détaillée des résultats a dégagé quelques tendances claires. Les erreurs au niveau morphologique occupent un pourcentage très important de la totalité des erreurs à tous les niveaux

de l'école maternelle. On peut également déterminer les catégories d'erreurs les plus fréquentes qui restent présentes tout au long de la scolarité préscolaire et qui sont les suivantes : déclinaisons, pluriel, participe passé, articles ainsi que la place du verbe. Les erreurs au niveau phonologique sont peu fréquentes. Au niveau sémantique on remarque des erreurs qui sont des emprunts, des mélanges de codes ou des interférences qu'on peut expliquer par l'acquisition de deux langues premières.

4.4. Analyse des erreurs à l'écrit

La situation langagière des élèves change avec l'entrée au CP puisqu'au code oral se rajoute l'apprentissage du code écrit dans les deux langues. Cet apprentissage parallèle se passe aussi bien dans les sections « nationales », où on considère les deux langues comme langues maternelles, que dans les sections spéciales avec un apprentissage intensif d'une langue « étrangère ». L'approche didactique n'est évidemment pas la même dans les deux sections. Pendant que les élèves de la section « nationale » suivent le même enseignement que les élèves du même âge dans leur pays d'origine, les élèves de la section « spéciale » profitent d'un enseignement intensif d'une langue, dans laquelle ils ont déjà certaines connaissances. Les élèves de la section nationale produisent régulièrement et beaucoup plus de textes dans la partie de l'enseignement qu'on appelle en allemand « Aufsatzziehung » que les élèves de la section spéciale, pour lesquels les objectifs pédagogiques sont différents, entre autre au niveau de l'expression libre écrite.

Les méthodes de travail des enseignants varient souvent, même entre enseignants de la même nationalité. A l'école à sections internationales, on peut de plus remarquer des différences « culturelles » entre les enseignants des différents pays. Ainsi, dans la section allemande, on travaille avec un cahier pour les contrôles de toute l'année scolaire, tandis que dans les classes françaises, les contrôles se font sur des feuilles. Pendant que certains enseignants travaillent régulièrement la production de textes libres avec les élèves, d'autres le font beaucoup moins souvent. Il n'était, de ce fait, pas évident de recueillir des productions d'élèves dans les deux

langues, allemand et français, afin d'avoir un corpus équilibré. Nous avons pu recueillir plus de textes en allemand sur plusieurs années, ce qui permet de suivre l'apprentissage de certains élèves. Cependant, certains collègues des deux nationalités ont été très coopératifs et ont fait écrire aux élèves des textes selon nos indications, ce qui permet une comparaison directe des deux langues pour des élèves de la section nationale et spéciale. Comme nous avons vu dans le chapitre 4.3., un grand nombre de ces variables, comme l'approche didactique et la manière de travailler, ne peut pas être pris en compte dans l'analyse statistique des données.

Pour le recueil des données, nous avons recours à différents corpora. D'une part, l'ensemble des dictées d'une année scolaire du CE2 au CM2 des élèves fréquentant la section allemande de l'école à sections internationales, ainsi que les dictées d'une école primaire allemande (Cabassut 1997) et d'autre part, différents textes libres en allemand et en français des élèves de l'école à sections internationales. L'ensemble des dictées permet une analyse des erreurs d'orthographe et la constatation de certaines tendances chez les élèves bilingues comparés aux élèves monolingues, les textes libres dans les deux langues permettent en plus d'une analyse des erreurs d'orthographe une analyse des erreurs morphologiques, sémantiques et syntaxiques dans les deux langues.

4.4.1. Les catégories d'erreurs

Comme nous avons vu auparavant, une classification d'erreurs est inévitablement liée aux objectifs de la recherche. Pour faire ressortir les spécificités d'un certain groupe testé, on adapte les critères d'une classification. Ainsi on fait par exemple ressortir des groupes d'erreurs, qui disparaissent dans d'autres circonstances dans des catégories générales comme « autres erreurs », ou bien on crée de nouvelles catégories d'erreurs, qui sont absentes dans des classifications trop générales. Nous suivons dans le présent travail la proposition de Fervers (1983,93), qui propose d'étudier d'abord un corpus donné, d'établir une classification spécifique et de comparer ensuite les résultats avec des analyses et des classifications « standards » afin de comparer les tendances.

Comme nous nous intéressons spécialement à un groupe d'apprenants, qui est constitué d'enfants bi- ou multilingues, on constate parmi les erreurs un certain nombre d'erreurs spécifiques à cette situation et en partie lié à des interférences. Nous introduisons de ce fait des classifications particulières pour ces erreurs, comme en allemand les groupes /le h/, /s-z/ ou /ch/. Ces groupes d'erreurs sont absentes dans des analyses s'appuyant sur d'autres populations, comme par exemple des groupes monolingues germanophones. D'autres groupes d'erreurs sont aussi présents dans d'autres analyses, comme les groupe /Majuscule-minuscule/ ou /extension du i/, parce que ces erreurs sont commises également par des apprenants monolingues germanophones.

Chez les enfants multilingues, les interférences peuvent se manifester à tous les niveaux : au niveau de l'orthographe, au niveau sémantique, morphologique et syntaxique. Nous n'introduisons donc pas de catégorie spécifique « erreurs d'interférences », mais nous analyserons les différentes erreurs afin d'en déterminer les différentes origines possibles, qui seront dans certains cas des interférences, liées aux connaissances d'autres langues, comme par exemple la langue française.

Les recherches dans le domaine des erreurs d'interférence chez les individus multilingues portent souvent sur la langue parlée. Deshays (1990, 182) est l'un des auteurs à faire des remarques sur les problèmes de l'écrit et notamment l'orthographe. Selon elle, « il n'existe aucun rapport particulier entre le bilinguisme et les problèmes d'orthographe. » Déjà Nagel (1973) montre le contraire avec son analyse des « fautes d'interférence » dans la langue maternelle chez les élèves germanophones du Lycée Français de Vienne. Elle relève des erreurs aussi bien grammaticales, sémantiques et syntaxiques que des erreurs d'orthographe, toutes liées à des processus d'interférences. Dans nos analyses, nous expliquerons également certaines erreurs par des processus d'interférence, qui ont une influence sur différents niveaux et surtout sur l'orthographe.

Tableau 25

Groupe de fautes	Exemples
/Maj-min/	<i>apfel , zug</i>
/min-Maj/	<i>Beobachtet, Dumm, Wir, Vom, Vielleicht</i>
transcription entre phonèmes et graphèmes	
/s-ss-ß/	<i>häßlich, Strasse, Glässer, meist, wissen</i>
/le h/	Hund - <i>Und</i> , hart - <i>art</i> , auch - <i>hauch</i> , Eule - <i>Heule</i>
/s-z/	Hause - <i>Hauze</i> , sofort - <i>zofort</i> , Zoo - <i>Soo</i> , Schwanz - <i>Schwans</i>
/ch/	Kuchen - <i>Kuren</i> , Milch - <i>Milsch</i> , zunächst - <i>zunägst</i>
/sch/	Fisch- <i>Fich</i> , Schinken - <i>Sinken</i> , schlafen - <i>chlafen</i>
/sp-st/	spazieren - <i>schpazieren</i> , spielen - <i>chpielen</i> , steht - <i>schteht</i> ,
/k-c-ck-g/	blickt - <i>blikt</i> , lecker - <i>leger</i> , ging - <i>king</i> , klare - <i>glare</i> , Klasse - <i>Classe</i> , weg - <i>weck</i>
/f-v-w/	fahren - <i>vahren</i> , davon - <i>daffon</i> , viel - <i>fiel</i> , will - <i>viel</i> , würden - <i>fürden</i>
/z-tz-ts/	Katze - <i>Katse</i> , schwarz - <i>schwartz</i> , Spitzer - <i>Spizer</i>
/ei-ai/	Saite - <i>Seite</i> , sein - <i>sain</i>
/e-ä/	fällt - <i>felt</i> , jetzt - <i>jätzt</i>
/d-t/	sind - <i>sint</i> , drollig - <i>trollig</i> , Träger - <i>Dreger</i> , bunt - <i>bund</i>
/omissions/	Blüte - <i>Blüt</i> , langsam - <i>lagsam</i> , ruhig - <i>rug</i>
/ajouts/	Bus - <i>Buse</i> , aber - <i>arber</i>
/transcriptions/	kurz - <i>koutz</i> , noch - <i>nauch</i> , hörst - <i>heurst</i> , Hand - <i>Mand</i> , Pfote - <i>Fote</i> , aufstehen - <i>auf stehen</i>
voyelles courtes ou longues	
/dédouplement/	Blatt - <i>Blat</i> , Tomaten - <i>Tomatten</i> , Haare - <i>Hare</i> , Schnee - <i>Schne</i> , Strom - <i>Stromm</i> , lese - <i>lesse</i> , Messer - <i>Meser</i>
/extension par h/	geht - <i>get</i> , Huhn - <i>Hun</i> , gern - <i>gehrn</i> , Oma - <i>Ohma</i>
/extension du i /	Krieg - <i>Krig</i> , viel - <i>vil</i> , bin - <i>bien</i> , Blick - <i>Blieck</i>

Au niveau des erreurs d'orthographe, nous avons choisi les catégories suivantes (voir tableau 25), qui permettent de recueillir et de classer un grand nombre des erreurs des enfants multilingues. Le choix des catégories s'est fait avec l'objectif de faire apparaître le plus grand nombre possible d'erreurs spécifiques du groupe testé. Certaines de ces catégories se retrouvent également dans des classifications standards, faites pour recueillir des erreurs d'individus monolingues, comme par exemple les catégories /Majuscule-minuscule/, /dédoublement/, /s-ss-ß/ ou /f-v-w/. On pourrait diviser pratiquement chaque catégorie en sous-catégories selon le sens des erreurs (voir Thomé 99) pour obtenir ainsi des catégories /s pour ß/, /ß pour s/, /ss pour s/ ou /ß pour ss/. Ceci ne nous semble, dans un premier temps, pas nécessaire pour toutes les catégories et nous regroupons toutes les erreurs concernant une difficulté spécifique dans une seule catégorie afin de ne pas multiplier les catégories d'erreurs et de faciliter un aperçu global. Pour quelques analyses plus précises, notamment pour expliquer les causes possibles, nous tiendrons compte des erreurs exactes.

Seulement pour les erreurs de type /Majuscule-minuscule/ nous travaillons dès le début avec deux catégories afin de pouvoir mieux analyser cette difficulté. Il y a donc la distinction entre les erreurs concernant les mots écrits normalement avec une lettre majuscule qui apparaissent avec une lettre minuscule /Maj-min/ et les erreurs dans le sens inverse /min-Maj/.

Une partie des erreurs concerne des problèmes de transcription entre phonèmes et graphèmes. Certaines catégories reflètent des problèmes spécifiques des enfants multilingues, notamment les catégories /s-z/, /ch/, /sch/ et /le h/. Cette dernière catégorie liée au <h> initial, représente selon Hagège (1996,189) un problème spécifique pour les individus francophones dans de nombreuses langues comme l'allemand ou l'anglais. Nos analyses vont confirmer cette constatation concernant le <h> ainsi que quelques autres phonèmes.

En ce qui concerne la catégorie /s-ss-ß/, la saisie des erreurs tient compte des différentes situations avant et après l'introduction des nouvelles règles de l'orthographe. La lettre <ß>, existant uniquement dans la langue allemande, pose toujours un certain nombre de problèmes. Ainsi dans le Duden (1996,58) on peut lire,

que les écritures qui ne disposent pas de cette lettre, peuvent la remplacer par <ss>, ce qui se fait déjà en Suisse.

La catégorie /transcriptions/ rassemble toutes les erreurs qui ne sont pas répertoriées dans les autres catégories et dont la fréquence est relativement rare. On y trouve des transcriptions de graphèmes liées à des interférences comme <ou> pour <u> ou bien <eu> pour <ö>, des confusions de lettres, des altérations vocaliques ainsi que des erreurs concernant la graphie continue ou discontinue.

Une dernière partie des erreurs concerne les marquages de voyelles longues ou courtes. Une voyelle courte peut être suivie par une consonne dédoublée, mais il y a une série d'exceptions. Une voyelle longue peut se trouver toute seule, peut être marquée par un dédoublement, une extension par <h> ou dans le cas du <i> une extension par <h> ou <e>. Les règles sont complexes et les exceptions nombreuses.

4.4.2. Evolution des erreurs

Comme nous avons vu antérieurement, Chevrel / Manesse (1989) confirment par leur analyse des erreurs dans des dictées à l'école élémentaire une progression régulière des connaissances orthographiques avec l'âge. Il n'est cependant pas évident de démontrer cette tendance par l'analyse des erreurs présentes dans les dictées des différentes classes, parce que la longueur, le niveau et la difficulté des textes augmente normalement chaque année scolaire. La présence de termes présentant une spécificité orthographique dépend du programme et de la progression des différentes classes. L'absence de mots représentant une certaine spécificité orthographique explique l'absence d'erreurs de cette catégorie. Par contre, on peut donc expliquer le nombre croissant de certains types de fautes par l'occurrence croissante de termes représentant une certaine spécificité orthographique, par exemple, en allemand l'extension par h. (Voir tableau des fréquences chapitre 4.4.6.).

Pour pouvoir montrer l'apprentissage du système orthographique, nous avons fait dicter dans la section nationale du CE1 au CM2 le même texte avec la présence de

différents termes représentant quelques spécificités orthographiques qui posent souvent problèmes (dédoubléments, ch, k-c-ck-g, extension par h) ainsi que quelques mots invariables d'une grande fréquence comme *viele*, *dann*, *heute*, *jetzt*. L'analyse des erreurs produites pour ce même texte dans les différents niveaux de classe permettra l'observation de l'évolution des erreurs, liée aux différents stades de l'apprentissage de la langue.

Le texte, comportant 57 mots dans huit phrases, est le suivant :

Heute hat Peter Geburtstag. Er wird sechs Jahre alt. Seine Mutter gibt ihm einen Kuchen und Schokolade mit in die Schule. Die Lehrerin singt ihm ein Lied in der Klasse. Jetzt essen die Kinder alles auf. Dann kommt der Direktor in das Klassenzimmer und sagt, daß es zwölf Uhr ist. Viele Kinder gehen nach Hause. Geburtstage sind immer schön.

L'évolution des erreurs se présente de la manière suivante :

Tableau 26

classe	CE1 – 9 élèves	CE2 – 14 élèves	CM1 – 6 élèves	CM2 – 11 élèves
moyenne des erreurs par élève	14,7	2,5	1,3	0,5

Pour cette première correction, on compte une seule erreur par mot incorrectement écrit ainsi que pour un mot non transcrit, ce qui correspond à une correction « scolaire ». Dans la classe du CE1 le nombre d'erreurs par élève varie entre 1 et 26, tandis qu'au CM2 il y a neuf dictées sur onze sans erreurs.

Pour déterminer les types d'erreurs, nous avons procédé à une analyse plus détaillée qui prend en compte toutes les erreurs. Dans un seul mot on peut donc avoir plusieurs types d'erreurs comme par exemple dans *lit* (Lied) on compte une erreur /Majuscule/minuscule/, une erreur /extension du i/ ainsi qu'une erreur du type /d-t/. Les erreurs dans les différentes classes se distribuent de la manière suivante :

Tableau 27

Types d'erreurs	nombre d'erreurs par classe			
	CE1	CE2	CM1	CM2
/Majuscule/minuscule/	27	7	3	1
/minuscule/Majuscule/	4	3	1	1
/s-ss-ß/	5	6	0	1
/le "h"/	5	0	1	0
/ch/	8	1	0	0
/k-c-ck-g/	12	6	3	0
/f-v-w/	5	0	0	0
/z-tz-ts/	16	0	0	0
/d-t/	8	1	0	0
/transcriptions/	32	6	1	2
/dédouplements/	22	3	0	0
/extension par h/	27	4	0	1
/extension du i/	5	4	0	0
total des erreurs	176	41	9	6

La diminution radicale du nombre d'erreurs montre qu'il y a apprentissage et consolidation des règles orthographiques au cours de la scolarisation et apparemment une grande partie de cet apprentissage se passe entre l'année du CE1 et l'année du CE2, les enfants ont donc entre 7 et 8 ans. Ceci confirme les résultats de Rickheit (1978) qui, après une analyse des erreurs dans différentes classes de l'école primaire, constate que les élèves dans les classes 3 et 4, ce qui correspond au CE2 et CM1 en France, possèdent déjà des connaissances détaillées des régularités de la langue qui leur permettent de réguler leur comportement langagier : «Schüler im 3. und 4. Schuljahr haben schon detaillierte Kenntnisse der Regularität der Muttersprache, die es ihnen gestattet – bewusst oder unbewußt – ihr Sprachverhalten regelgerecht zu steuern.» Ceci veut dire qu'une grande partie de l'apprentissage de base se passe entre la deuxième et troisième année de la scolarisation. Le nombre impressionnant d'erreurs au niveau du CE2 fait penser qu'un grand nombre des règles d'orthographe n'est pas encore connu et assimilé par les élèves à ce moment là.

Les quatre groupes d'erreurs les plus fréquentes concernent la correspondance entre phonèmes et graphèmes représentée par le groupe /transcriptions/, la longueur des voyelles représentée par les deux groupes /dédoublément/ et /extension par h/ ainsi que le groupe /Majuscule/minuscule/, ce qui signifie que des mots ayant une majuscule sont écrits sans majuscule. Il nous semble intéressant de regarder les erreurs au niveau du CE1 plus en détail afin de rassembler des indices qui peuvent nous fournir des informations par rapport aux processus d'apprentissage.

4.4.3. Les erreurs au niveau du CE1

La répartition des erreurs dans la classe du CE1 se présente de la manière suivante.

enfants	f1	f2	f3	f4	f5	g1	g2	g3	g4	total
erreurs « scolaires »	18	3	25	1	26	24	12	13	11	133
nombre d'erreurs	18	2	32	1	36	36	16	17	19	177

f = fille g = garçon

La moyenne des mots avec erreurs est avec 14,7 relativement élevée au niveau du CE1, mais il y a quand même une élève dans cette classe qui ne fait qu'une seule erreur dans ce texte et une autre fille fait seulement trois erreurs alors que chez les élèves restants le nombre varie entre 11 et 26. L'exemple de ces deux élèves montre que des enfants de 7 ans sont déjà capables d'écrire un grand nombre de mots sans erreurs d'orthographe et qu'ils peuvent déjà connaître un grand nombre de règles et de normes. Il ne faut pas oublier que ce texte n'a pas été préparé et le fait de savoir écrire pratiquement tous les mots fait preuve d'un grand nombre de connaissances déjà acquises. La différence entre le nombre d'erreurs confirme également le fait que la vitesse de l'apprentissage d'une langue varie énormément selon les individus. Cette constatation est bien visible au niveau de l'oral à l'école maternelle et, comme nous pouvons le constater, également au niveau de l'écrit à l'école primaire.

Il y a quelques mots qui posent apparemment beaucoup de problèmes aux enfants de cette classe et qui sont source de multiples variations. Leur analyse va donner les premières indications concernant l'apprentissage des différentes règles.

Il y a d'abord deux mots qui représentent une difficulté au niveau de la suite des phonèmes : le /tst/ dans le mot *Geburtstag* et le /tzt/ dans *jetzt*. En ce qui concerne le mot *Geburtstag*, deux enfants ont écrit ce mot correctement pendant que sept enfants ont fait des erreurs. Comme le terme est présent deux fois dans le texte on trouve différentes constellations. Chez un enfant, on peut trouver la même forme erronée deux fois, une forme peut être correcte et l'autre fautive ou bien on trouve deux formes erronées différentes. Cette constatation témoigne déjà de l'instabilité du système orthographique à cet âge.

Les variations sont les suivantes :

Geburßtag

Geburtztag

Geburstag

Gebuarstag

gebourstag

Geburstag

Gebutstag

Par rapport à ce mot on peut faire plusieurs remarques. Tout d'abord, malgré le fait qu'à cet âge il y a une forte présence d'erreurs de type /Majuscule/minuscule/, en ce qui concerne ce mot on ne constate qu'une seule erreur de cette catégorie ce qui signifie deux choses. Premièrement, les élèves ont déjà assimilé la notion de « substantif » et le fait qu'en allemand ils s'écrivent avec une majuscule et, deuxièmement, ils attribuent le mot *Geburtstag* à cette catégorie, ce qui n'est pas le cas pour tous les mots.

Ensuite, il y a clairement une difficulté au niveau du <s> qui relie les deux mots *Geburt* et *Tag* dont le premier se termine par un <t> et le deuxième commence par un <t>, ce qui amène à une prononciation et sonorité un peu difficile entre le <t>

du premier mot et le <t> du deuxième, relié par un <s>. Cette difficulté se traduit par les différentes variations d'erreurs qui représentent des essais de transcrire ces sons. Le <t> terminal de *Geburt* se perd souvent alors que la transcription du son /s/ est toujours présente sous différentes formes comme <ß> ou <s> ou encore <z>. On peut se poser la question si les enfants ont compris qu'il s'agit d'un mot composé et quelles sont les deux composantes.

Une erreur concerne le son /u/ qui se transcrit de manière différente en allemand et en français et pour lequel un élève confond apparemment les règles, ce qui conduit à une erreur d'interférence et la transcription du phonème /u/ par le graphème < ou >.

On constate également une difficulté au niveau du /r/ vocalisé qui est accompagné une fois d'un /a/ dans *Gebuarstag*. Cet élève a probablement essayé de transcrire ce son qui se rapproche, selon la manière dont on prononce le mot, d'un /a/. Dans une autre version, le <r> est absent.

Un autre mot qui présente une difficulté semblable de *Geburtstag* au niveau de la suite des phonèmes est le mot *jetzt* qu'on trouve sous les variations suivantes :

jedz

jest

jext

jezt

Quatre enfants écrivent ce mot correctement ce qui fait supposer que ce mot, qui fait partie des invariables d'une grande fréquence, est déjà connu. Dans les quatre exemples on peut constater que la difficulté se trouve dans la suite des phonèmes /tzt/, il n'y a par contre qu'un seul élève qui n'a pas transcrit le phonème final /t/. Ceci fait penser aux stratégies d'assimilation des informations / informationsverarbeitende Strategien dont Szagun (1996,44) donne une liste concernant l'allemand. La première de ces stratégies dit de faire attention à la terminaison d'un mot. Selon des recherches, les suffixes ou postpositions sont appris plus tôt que les préfixes ou prépositions.

Une deuxième difficulté se trouve dans la longueur des voyelles qui est marquée en allemand de différentes manières : une voyelle longue ne peut pas avoir de marque

spécifique ou bien elle peut être marquée par le dédoublement de cette voyelle ou encore par un <e>, un <h> ou un <eh> qui suivent la voyelle. Le caractère non systématique de ce marquage pose des problèmes au niveau de l'apprentissage de l'orthographe.

En ce qui concerne l'extension d'une voyelle par <h> on trouve différents exemples dans le texte. Le premier est le mot *Jahre* que trois enfants ont écrit correctement alors que six enfants ont fait des erreurs.

ihare

jare (3)

iare

Jare

La première source d'erreurs ici est la majuscule. Tandis que pour le mot *Geburtstag* il n'y a qu'un seul enfant qui a commis l'erreur, ici il y en a cinq, ce qui signifie que les enfants ont plus de difficultés à attribuer ce mot à la catégorie des substantifs qui s'écrivent toujours avec une majuscule. Deux enfants ne savent pas correctement transcrire le son /j/ et ils font ceci par un <i>. Le premier exemple montre qu'un enfant se rappelle de la présence d'un <h> mais ne sait pas où il faut le mettre et le place avant le <a>, alors que cinq enfants ne mettent pas de <h> du tout. Le fait de placer un <h> au faux endroit peut vouloir dire deux choses. L'enfant a un souvenir photographique de la graphie du mot qui comporte un <h> mais confond la suite des lettres parce qu'il n'a pas conscience de la règle de l'extension de la voyelle par <h>. Ou bien l'enfant connaît la règle qui s'applique dans ce cas mais confond la place du <h>.

Un autre mot qui comporte une extension par <h> et qu'on trouve sous différentes variations est *Lehrerin*. Huit enfants sur neuf font différentes erreurs orthographiques en écrivant ce mot, quatre enfants l'écrivent sans majuscule. Ce nombre élevé d'enfants faisant une erreur peut signifier que ce mot n'est pas encore connu au niveau de l'écrit, alors qu'il est très probablement connu au niveau de l'oral, notamment dans le contexte scolaire.

Lerarin (2)

Lererin (2)

leraren

lereren

Lereri hn

lererine

La première difficulté se trouve ici au niveau de l'extension du premier < e > par un < h >. Aucun élève n'a transcrit ici l'orthographe correcte, apparemment pour ce mot ils ne font pas l'association du son /e:/ avec la transcription <eh>. Par contre on trouve chez un élève un <h> après le <i> à la fin alors que le <i> se prononce de manière courte dans le suffixe *-in*. Ce <h> mal placé pourrait par contre à nouveau signifier que l'enfant a un souvenir de l'image de la graphie de ce mot, mais ne sait pas où exactement placer cette lettre qui ne se prononce pas. La répétition et la ressemblance des sons, deux /e/, deux /r/ conduit apparemment aussi à des erreurs de transcription. On trouve donc des confusions entre différentes voyelles, entre le <e> et le <a> ainsi qu'entre le <i> et le <e>. La dernière variation comporte un /e/ muet à la fin, une erreur d'interférence venant du français.

Les variations du mot *Uhr* montrent à nouveau la difficulté de l'extension par h, probablement mêlé à la « difficulté » en français du « h » en général, ainsi que la difficulté des mots écrit en majuscules. Deux enfants ont écrit ce mot correctement, l'un d'eux a procédé à une autocorrection dans le texte et a changé le u minuscule en majuscule, sept enfants ont fait des erreurs.

uhr (3)

urh

hur

ur

huhr

Il est intéressant de constater qu'ici le <h> ne manque qu'une seule fois, mais dans trois cas il est placé de manière erronée au début ou à la fin. On pourrait conclure que les enfants ont une idée de l'orthographe correcte de ce mot, ils savent qu'il y a un <h> quelque part, ils ont en quelque sorte un souvenir de l'image optique du mot, mais comme ils n'ont pas encore assimilé la règle de l'extension d'une voyelle par un <h>, ils le placent à différents endroits. Il y a éventuellement aussi le problème spécifique du <h> qui joue un rôle ici et qui est lié à la confusion entre le h aspiré et le « coup de glotte », l'attaque dure de la voyelle. Ainsi un enfant francophone ne voit pas d'inconvénient à mettre un <h> au début comme par exemple dans *hur* ou *huhr*

alors qu'un enfant germanophone, habitué à prononcer le <h> au début, se redrait probablement compte du problème.

Des erreurs qu'on pourrait appeler « erreurs d'interférence » se trouvent au niveau des mots *Schokolade* et *Klasse*, deux mots d'origine étrangère, dont il existe des variations aussi bien en allemand qu'en français. L'erreur porte dans les deux cas sur le son /k/, qui se transcrit en français par un <c>, chocolat et classe, alors qu'en allemand il se transcrit, après l'adaptation de l'orthographe de la fin du 19^e siècle, par un <k>. Trois enfants font l'erreur dans les deux mots (*Schokolade*, *Klasse*), deux enfants écrivent *Schokolade* correctement mais font l'erreur à *Klasse*. Par contre tous les enfants écrivent correctement *Kinder* et *Kuchen* avec un <k>; ces deux mots n'ont pas de mots correspondants en français. Il n'y a qu'un seul enfant qui fait une erreur au niveau du dédoublement du <s> qui se fait pour le mot *Klasse/classe* aussi bien en français qu'en allemand. Ces exemples confirment d'abord l'influence de l'autre langue par l'application de règles qui sont valables dans une langue mais pas dans la deuxième, et ceci concerne des mots qui se ressemblent dans les deux langues. Par contre les mots qui n'ont pas de correspondant ressemblant dans l'autre langue sont appris correctement.

4.4.4. L'erreur dans le contexte

Comme nous avons vu antérieurement, l'erreur fait partie du comportement langagier des individus et peut nous donner un certain nombre de renseignements par rapport à ce qui se passe entre le input et le output, entre ce que l'élève accepte comme informations langagières et ce qu'il reproduit ensuite après avoir assimilé d'une manière ou d'une autre ces informations. Aussi bien la fréquence des différents types d'erreurs que leurs caractéristiques nous permettent de nous rapprocher de leurs différentes causes. Pour un certain nombre d'analyses, nous regardons l'erreur de manière isolée, mais il ne faut pas oublier que l'erreur est toujours produite dans un contexte et fait partie d'un ensemble langagier. Ce qu'il ne faut pas non plus oublier, c'est le fait que les énoncés corrects sont également des indices des processus d'apprentissage, mais il est difficile de les analyser et interpréter sauf si on les met en rapport avec des énoncés incorrects. Une analyse des énoncés dans le contexte,

aussi bien les énoncés corrects que les erreurs, peut ouvrir de nouvelles possibilités, notamment si on les met en relation et si on les compare.

En analysant un texte dans sa totalité, on retrouve également des autocorrections. Aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, le phénomène des autocorrections nous permet de suivre les réflexions des individus et peut nous donner des indices sur la connaissance et l'application de règles. Selon Rickheit (1978, 91), les autocorrections spontanées sont beaucoup plus fréquentes au niveau de l'oral. Selon lui, au niveau de l'écrit il est difficile de distinguer entre les corrections spontanées et celles qui ont été effectuées lors de la relecture d'un texte. Dans notre analyse, nous ne prendrons pas en compte ce facteur de l'autocorrection « spontanée » ou « réfléchie », bien que dans les textes qui ont été dictés, on peut reconnaître au moins certaines autocorrections comme spontanées, parce que la forme erronée précède celle qui a été corrigée.

Le texte avec le plus grand nombre d'erreurs se présente de la manière suivante, avec quelques autocorrections, pour lesquelles la ou les première(s) version(s) sont entre parenthèses :

Heute att Peter gebourstag. Er wir sex iare alt. Seine Mutter gebt im einen Kuchen und Schokolade mit in (dei) die (Sule) Schule. Die lereren sigt im ein (lid)(Litt) Lied in der classe. Jext esen die Kider ales auf. Dann kommt der Diretor in das (ch) (classenzimer) classenzimmer und sagt, das ist (tzlof) tswölf (ur) ur ist. File Kinder gehen nach ause. (g) Gebourstage (sing)sint iner schön.

Il nous semble assez intéressant d'analyser de près ce texte, qui est un bon exemple pour les hypothèses qui sont faites, vérifiées et corrigées de la part de l'élève. On peut constater un certain nombre d'autocorrections qui nous indiquent une partie des réflexions menées par l'élève et qui l'emmènent parfois à la bonne solution, cela veut dire à une orthographe correcte. Ceci est le cas pour le mot *Lied* pour lequel nous avons deux versions : d'abord *lid* sans majuscule et sans le <e> qui indique que la voyelle <i> qui correspond au phonème /i:/, est prononcé de manière longue. Dans la première autocorrection l'élève corrige la majuscule et remplace le <d> final par <tt>. Qu'est-ce qui a bien pu se passer dans la tête de l'élève ? Vu le résultat final, qui est donc l'orthographe correcte du mot *Lied*, on pourrait penser que l'élève s'est posé la

question, comment il fallait marquer le /i:/ long et a d'abord fait la confusion avec un dédoublement de consonnes qui en réalité apparaît après une voyelle courte, comme dans *bitte*, *Ratte* etc. Le choix du dédoublement du <t> et non pas du <d> peut s'expliquer par le fait, que <tt> apparaît dans les mots déjà maîtrisés par l'enfant avec une plus grande fréquence qu'un dédoublement de <d>. Apparemment l'élève réussit à se rendre compte qu'il ne faut pas dédoubler la consonne, mais qu'il faut au contraire rajouter un <e> pour marquer la voyelle longue et il arrive finalement à une transcription correcte du mot. Par contre pour le mot *hat*, l'élève transcrit le résultat de sa réflexion, appliquant la règle du dédoublement de consonnes après voyelle courte, ce qui conduit à l'erreur *att*. On peut donc conclure que ces deux règles sont connues, aussi bien le dédoublement de consonnes après une voyelle courte que le marquage de la voyelle longue /i:/ par un <e>, mais l'élève n'arrive pas encore à appliquer ces règles de manière sûre. On voit aussi, notamment lors des deux autocorrections pour le même mot, que l'élève mène sa réflexion en étapes qui correspondent à différentes règles présentes lors de la transcription d'un seul mot. Cet élève possède et maîtrise visiblement déjà certaines règles et certaines notions, ce qui se manifeste par l'orthographe correcte d'un certain nombre de mots, comme *heute*, *dann*, *kommt*, *Kinder*, *Kuchen* etc. L'élève a donc compris le principe de la correspondance entre phonèmes et graphèmes et est capable de procéder parfois à une transcription correcte, suivant les règles et les normes de la langue respective. Par contre, on peut constater clairement que ces processus de transcriptions sont encore très fragiles et aléatoires. Alors qu'il transcrit le [h] dans *heute*, il ne le transcrit pas dans *hat* - *att* et non plus dans *Hause* - *ause*. On constate également des transcriptions « phonétiques » comme dans *tswölf*, *file* et une certaine difficulté à transcrire certains phonèmes comme le [l] dans *singt* que l'élève transcrit sans le <n> dans *sigt*, par contre il transcrit d'abord un <ng> pour le mot *sind* qu'il corrige ensuite pour arriver à *sint*.

La comparaison des transcriptions correctes et incorrectes est semblable dans les textes des autres enfants. Tous les enfants écrivent le mot *heute* correctement alors que certains ont des difficultés à placer le <h> dans le mot *Uhr*. Les mots *Kinder* et *Kuchen* sont écrits par tous les enfants avec un <k> alors qu'on peut constater des erreurs concernant le <k> de *Klasse* et *Schokolade* chez quatre enfants.

En ce qui concerne les transcriptions correctes et incorrectes des dédoublements de différentes lettres qui marquent et suivent une voyelle courte dans différents mots, on peut établir le tableau suivant (ne seront prises en compte que les erreurs concernant le dédoublement des consonnes):

Tableau 28

mots / 9 élèves	orthographe correcte	orthographe incorrecte	mot non transcrit
<i>Mutter</i>	8	1	
<i>essen</i>	6	3	
<i>kommt</i>	8	1	
<i>immer</i>	4	5	
<i>Klasse</i>	9	0	
<i><u>Klassenzimmer</u></i>	6	1	2
<i><u>Klassenzimmer</u></i>	5	2	2
<i>alles</i>	7	2	
total = 72	53 = 73,6%	15 = 20,8%	4 = 5,5%

Le mot *dann* est correctement écrit par tous les enfants, pour les mots *kommt* et *Mutter* il n'y a chaque fois qu'un seul enfant qui ne dédouble pas le <m> ou bien le <t>, tandis qu'on constate plus d'erreurs de dédoublement dans les mots *immer* et *essen*. Le mot *immer* par exemple est écrit de manière correcte par quatre enfants alors que cinq enfants ne dédoublent pas le <m>.

En ce qui concerne le marquage de voyelles longues par un <e> ou un <h> on obtient le tableau suivant (ne seront prises en compte que les erreurs concernant le marquage des voyelles) :

Tableau 29

mots / 9 élèves	orthographe correcte	orthographe incorrecte	mot non transcrit
<i>Jahre</i>	2	7	
<i>Schule</i>	8	1	
<i>Lehrerin</i>	1	8	
<i>Lied</i>	5	3	1
<i>Uhr</i>	5	4	
<i>viele</i>	7	2	
<i>ihm / ihm</i>	6 / 4	3 / 5	
total = 72	38 = 52,7 %	33 = 45,8 %	1 = 1,3%

Les deux mots qui posent apparemment beaucoup de problèmes aux élèves sont *Jahre* et *Lehrerin*. Dans les deux cas le <h> est majoritairement absent alors que pour le mot *Uhr* il n'y a qu'un seul enfant qui ne transcrit pas de <h>, alors que tous les autres placent un <h>, mais parfois pas au bon endroit.

Un grand nombre d'autocorrections permet de suivre certaines hypothèses concernant l'application des règles et donne ainsi des indices à propos des savoirs déjà connus mais pas toujours complètement assimilés et stabilisés. Quelques exemples vont illustrer ce phénomène.

Pour le mot *alt* nous trouvons d'abord la version *alte* avec un /e/ muet à la fin et sans dédoublement de consonnes. L'autocorrection mène à la version *allt* dans laquelle le /e/ muet a disparu, et le dédoublement de consonnes peut vouloir indiquer la prononciation courte de la voyelle comme c'est le cas pour le mot *alles* pour lequel nous trouvons une première version sous forme de *a/es* qui est ensuite corrigé. Dans les deux cas le [a] se prononce de manière courte et les élèves appliquent la même règle dans les deux cas. Il s'agit donc d'une surgénéralisation d'une règle ce qui conduit à des erreurs dans certains cas, dans lesquels la règle n'est pas valable. Nous avons un autre exemple pour lequel la correction porte sur un /e/ muet à la fin, *schöne* est corrigé en *schön*.

Certaines autocorrections indiquent une réflexion par rapport à la transcription de certains phonèmes pour lesquelles il existe une différence entre le français et l'allemand. Deux autocorrections concernent la transcription du son [ʃ] qui se transcrit en français par <ch> et en allemand par <sch>, sauf dans un certain nombre de mots d'origine étrangère. Pour les deux mots *Shocolade* – *Schocolade* et *Sule* – *Schule*, les élèves arrivent à la bonne graphie des mots concernés en passant par une transcription <sh> et <s> qui n'est donc pas la même qu'en français. On pourrait penser que les élèves savent qu'il y a une différence dans la transcription de ce phonème, ils n'essayaient donc même pas de le transcrire comme en français par <ch>, mais ils cherchent la bonne transcription en allemand. Dans deux cas nous trouvons des corrections du phonème [k] qui se transcrit majoritairement en allemand par un <k>, sauf quelques exceptions, alors qu'en français on le transcrit majoritairement par un <c>. Concernant ces transcriptions, seulement un élève arrive à la bonne orthographe, *Ch - Klasse*, tandis qu'un autre élève procède à deux autocorrections, *ch - classenzimer* – *classenzimmer*, pour laisser finalement le <c>, comme en français, mais il dédouble la consonne. Cet exemple nous montre également que l'élève ne corrige qu'un problème à la fois. Dans l'exemple *classe* - *Classe* l'autocorrection ne porte que sur la majuscule.

Deux exemples concernant le phonème [ts] se transcrivant par un <z> en allemand nous montrent dans le premier cas une transcription phonétique, *tslof* - *tswölf*, et dans le deuxième cas l'hésitation de l'élève qui transcrit dès le début la bonne orthographe, mais qui a besoin de l'écrire trois fois pour le laisser finalement avec toujours la même et bonne orthographe, *zw* – *zwolf* – *zwölf*.

Quelques exemples supplémentaires d'autocorrections illustrent le cheminement des pensées des élèves, qui parcourent parfois différentes règles et différentes possibilités avant de se décider pour une transcription finale qui n'est pas toujours la forme correcte du terme en question. On peut cependant observer qu'un certain nombre d'erreurs est éliminé par ces autocorrections, comme par exemple dans *halt* – *alt*, ou *sex* – *sechs* etc.

Exemples:

Geburstag *Geburtstag*

fiele *fille*

iare ihare

Kallsentsimer Kalsentsimer

wiell wiele

Gebuatstag Gebuarstag

halt alt

Gebutstag Geburtstag

sex sechs

huhr uhr

ur ur

sing sint

Ces autocorrections nous indiquent clairement que les transcriptions des élèves ne sont pas liées au hasard mais qu'elles sont le résultat de réflexions, ce qu'on ne peut pas voir et vérifier si la transcription est tout de suite orthographiquement correcte. Tous ces exemples montrent également que les enfants connaissent déjà beaucoup de règles et de normes, et en même temps ils tâtonnent, ils font des essais et ils émettent des hypothèses. L'instabilité de leur système de langue se montre entre autre dans les autocorrections et dans le fait que le même mot peut être écrit de plusieurs manières différentes dans le même texte.

4.4.5. Les erreurs dans les textes libres

Afin de pouvoir recueillir d'autres erreurs que des erreurs d'orthographe qui sont les seules erreurs présentes dans les dictées, nous avons également analysé des textes libres. Lors du recueil, nous avons rencontré différentes difficultés qui sont essentiellement liées aux démarches pédagogiques assez variées des enseignants. Pendant que certains travaillent l'expression libre de manière assez régulière avec les élèves (un texte produit toutes les deux semaines), d'autres le font beaucoup moins souvent. Nous avons notamment constaté une énorme différence dans les cours d'allemand des élèves nationaux et spéciaux. Pendant que les élèves nationaux travaillent la rédaction/Aufsatz de manière systématique et régulière, les élèves spéciaux ne s'expriment que très rarement de manière libre et ne sont pas non plus encouragés à le faire. Souvent l'argument des enseignants s'appuie sur les, soit disant faibles compétences de ces élèves qui font, selon les enseignants, trop

d'erreurs. Nous avons néanmoins pu obtenir quelques textes libres produits par des élèves de la section spéciale qui montrent non seulement les capacités langagières des élèves de cette section, mais qui sont pour nous et nos analyses d'une grande richesse.

Tout d'abord, il faut prendre en considération un facteur non négligeable dans les productions de textes libres des élèves, aussi bien de la section nationale que spéciale, qui sont les stratégies d'éviter les difficultés, dont Kostrzewa / Cheon-Kostrzewa (1997) donnent un aperçu. Contrairement aux dictées qui obligent les élèves à écrire ce qu'on leur dicte, pour les textes libres ou rédactions, les élèves décident eux-mêmes ce qu'ils vont écrire ou pas. Par rapport à une production orale qui demande une certaine rapidité, notamment en ce qui concerne l'application des différentes stratégies de communication, au niveau d'une production écrite on dispose généralement de plus de temps pour réfléchir. Les élèves peuvent donc construire leurs énoncés en essayant de le faire le mieux possible avec le moins d'erreurs possibles, comme on l'attend d'eux et comme ils l'ont appris dans le cadre scolaire. Pour arriver à ceci, ils vont appliquer inconsciemment deux types de stratégies qui leur permettent de contourner d'éventuelles difficultés au niveau lexical, syntaxique et morphologique : ou bien ils évitent les difficultés en réduisant le thème, le vocabulaire ou la structure, ou bien ils essaient de contourner les difficultés par des paraphrases, des restructurations, des créations ou des changements de codes. Ils procèdent également à de nombreuses autocorrections sous différentes formes, en réécrivant des mots ou des phrases ou en utilisant des signes, comme par exemple des flèches, pour rectifier d'éventuelles erreurs.

Dans une approche multilingue et contrastive, on va justement essayer de montrer et de travailler avec les élèves ce genre de stratégies, afin d'encourager leurs productions langagières surtout dans une situation de communication (voir chapitre 6). Comme une telle approche n'est, à notre connaissance, pas pratiquée face aux élèves de l'école à sections internationales, nous pouvons partir du principe que les textes sont le résultat des stratégies inconscientes des élèves ainsi que des connaissances déjà acquises dans les différentes langues.

La comparaison des productions écrites des élèves nationaux et spéciaux permet une première constatation par rapport à la syntaxe, le vocabulaire et la longueur des textes. Les élèves de la section spéciale produisent des textes relativement courts contenant en moyenne entre 10 et 15 phrases, ce qui correspond à un tiers jusqu'à une moitié d'une page, et ceci indépendamment de la classe. Les phrases sont essentiellement des principales avec différents types de compléments, comportant parfois des énumérations. Les principales sont dans quelques cas reliées par des conjonctions (*und* ou *aber*). On ne retrouve que rarement des subordonnées, qui sont alors souvent introduites par les conjonctions *wenn* ou *als* exprimant le contexte temporel. La cohérence des textes se fait souvent par rapport à l'aspect temporel, le déroulement successif et la postériorité des événements à l'aide des invariables *zuerst*, *dann*, *danach* etc. On remarque un manque de verbes précis qui sont souvent remplacés par *sein*, *haben*, *kommen* etc. Le vocabulaire reste simple et est visiblement lié aux thèmes travaillés pendant les cours. Les rares « prises de risques » qu'on peut constater conduisent à un plus grand nombre d'erreurs, alors que cette prise de risque rend généralement l'expression plus riche et plus vivante. Mais ceci montre inévitablement qu'il faudrait considérer l'erreur de manière nuancée. Comme le remarque Narcy (1992, 353), « en production libre, « plus d'erreurs » ne signifie pas « moins performant », tout dépend du stade où en est l'apprenant. »

Les textes des élèves de la section nationale ont une longueur entre 2 et 10 pages, comportant entre 25 et 50 phrases. Les phrases sont majoritairement des phrases complexes comportant toutes sortes de subordonnées. Le vocabulaire est beaucoup plus riche et précis que chez les élèves de la section spéciale. On remarque l'utilisation de substantifs précis comme *Hengst* ou *Stute* à la place de *Pferd*, de nombreux adjectifs comme dans *frisches Mineralwasser* ainsi que des verbes variés et précis. On peut constater, de manière générale, que les élèves de la section nationale prennent « plus de risques » que les élèves de la section spéciale, ce qui les conduit, dans un certain nombre de cas, à une production plus élevée d'erreurs.

L'analyse des textes libres permet donc de recueillir quatre types d'erreurs : des erreurs orthographiques, des erreurs morphologiques, des erreurs sémantiques et des erreurs syntaxiques. Nous gardons pour les erreurs orthographiques les mêmes

catégories que nous avons utilisé auparavant pour l'analyse des dictées. Pour les erreurs morphologiques, sémantiques et syntaxiques nous reprenons les catégories définies lors de l'analyse des erreurs au niveau de l'oral des enfants préscolaires (voir chapitre 4.3.5.). Ces catégories permettent de regrouper toutes les erreurs relevées dans les textes libres des élèves au niveau primaire. Le fait de garder les mêmes catégories permet également une observation au niveau de l'évolution des erreurs entre l'âge préscolaire et scolaire.

Nous avons pu recueillir des textes de 77 élèves du CE2 jusqu'au CM2 des sections spéciales et nationales qui contiennent en tout 1592 erreurs. Un premier tableau va illustrer la distribution des quatre catégories d'erreurs dans les deux groupes d'élèves de la section spéciale et nationale.

Tableau 30

	erreurs orthographiques	erreurs morphologiques	erreurs sémantiques	erreurs syntaxiques	total
spéciaux	276 / 41,4%	290 / 43,5%	49 / 7,3%	51 / 7,8%	666/100%
nationaux	643 / 69,4%	207 / 22,4%	40 / 4,4%	36 / 3,8%	926 /100%
total/chiffre	919	497	89	87	1592
total/%	57,7%	31,2%	5,5%	5,4%	100%

Les pourcentages montrent clairement l'importance des erreurs orthographiques qui restent globalement avec 57,7% les plus fréquentes, ainsi que des erreurs morphologiques qui occupent 31,2% du total des erreurs. Les erreurs sémantiques et syntaxiques restent peu fréquentes avec en moyenne 5,5% et 5,4% du total des erreurs.

On peut cependant observer une légère différence entre les résultats des élèves nationaux et spéciaux. Contrairement aux éventuelles attentes, les élèves nationaux font plus d'erreurs orthographiques que les élèves spéciaux. Pendant que dans le groupe des nationaux les erreurs orthographiques occupent avec 69,4% presque trois quart de toutes les erreurs, cette même catégorie n'occupe chez les spéciaux

que 41,4% du chiffre total. La tendance est inversée pour les erreurs morphologiques qui n'occupent que 22,4% chez les élèves nationaux contre 43,5% chez les spéciaux.

Le tableau suivant donne un aperçu plus détaillé des différentes erreurs dans différents groupes à différents niveaux.

Tableau 31

classe	élèves	textes	erreurs ortho.	erreurs morpho.	erreurs sémi.	erreurs synt.	somme err/tex/cl	moyenne err/texte/élève
CE2n	12	1	225	22	0	13	260	21,6
CM1s	9	1	93	82	5	17	197	21,8
CM1n	14	1	205	73	12	11	301	21,5
CM2n	22	1	213	112	28	12	365	16,5
CM2s	20	1	183	208	44	34	469	23,4
total	77	5	919	497	89	87	1592	20,6
élèves spéciaux	29	2	276	290	49	52	666	22,9
élèves nationaux	48	3	643	207	40	35	926	19,2

Afin de pouvoir interpréter ces chiffres, il faut d'abord calculer une moyenne qui permet une comparaison. Les chiffres brutes ne sont que difficilement interprétables entre autre à cause du nombre variable d'élèves dans une classe. Il y a par contre la moyenne par élève et par texte qui peut nous fournir une première information par rapport au nombre d'erreurs dans les différents groupes et dans les différents niveaux. Le tableau suivant récapitule ces chiffres.

Tableau 32

CE2 n	CM1 s	CM1 n	CM2 s	CM 2 n	total
	21,8		23,4		22,6
21,6		21,5		16,5	19,8

La première constatation est le fait que le nombre d'erreurs par élève et par texte reste sensiblement le même dans toutes les classes entre le CE2 national et le CM 2

spécial et baisse uniquement au niveau du CM2 national. Notamment au niveau du CM1, le nombre d'erreurs est très proche entre les deux sections. Si on prend cependant en compte le fait que les textes des élèves de la section spéciale sont beaucoup plus courts et simples, ceci veut dire que ces élèves font plus d'erreurs. On peut également constater que le nombre d'erreurs reste élevé dans la section spéciale entre le CM1 et le CM2, alors qu'on remarque une baisse dans la section nationale. Si dans la section spéciale, les textes restent courts et l'expression ne change que très peu, on constate en même temps une progression constante dans l'expression des élèves de la section nationale. L'apprentissage et la consolidation de l'expression écrite est donc plus facilement visible chez les élèves de la section nationale. En moyenne les élèves de la section spéciale font avec 22,6 erreurs par texte et par élève plus d'erreurs que les élèves de la section nationale, pour lesquels on constate en moyenne 19,8 erreurs par texte et par élève.

4.4.5.1. Les erreurs orthographiques

Comme nous avons pu constater, les erreurs orthographiques restent parmi les erreurs les plus nombreuses dans les deux sections, aussi bien nationale que spéciale. La répartition des erreurs orthographiques par niveau et par élève est la suivante:

Tableau 33

classe	élèves	nombre d'erreurs d'orthographe	moyenne d'erreurs par élève
CE2 n	12	225	18,8
CM1 s	9	93	10,3
CM1 n	14	205	14,6
CM2 n	22	213	9,6
CM2s	20	183	9,2
total	77	912	11,8

On peut constater que la moyenne des erreurs d'orthographe diminue de manière claire avec l'âge dans les deux sections. Ainsi elle baisse considérablement de 18,8 par élève au niveau du CE2 national à 14,6 au niveau du CM1 nationale et à 9,6 au niveau du CM 2 national. La baisse dans la section spéciale va de 10,3 au CM1 spécial à 9,2 au CM2 spécial et est moins grande que dans la section nationale.

Ces résultats confirment clairement qu'il y a apprentissage et consolidation de l'orthographe puisque la baisse des erreurs d'orthographe s'effectue parallèlement au développement de l'expression avec un enrichissement du vocabulaire et des structures syntaxiques utilisés. Autrement dit, les élèves font plus d'erreur au début de leur scolarité à l'école primaire et donc de leur apprentissage dans des textes relativement simples que vers la fin de leur scolarité à l'école primaire dans des textes plus élaborés, plus longs et plus riches.

Afin de pouvoir observer la répartition des erreurs d'orthographe dans les différents groupes et de pouvoir constater d'éventuelles tendances, nous analyserons le tableau suivant qui donne le nombre d'erreurs par classe et par groupe ainsi que le pourcentage des différents groupes par classe:

Tableau 34

	classe	Maj/min	min/Maj	s/ss/f/s	le h	ch	k/c/ck/g	f/v/w	z/tz/ts	d/t	transc	dédoub	ext h	ext i	s/z	om	sch	sp/st	aj	e/ä	total
effectif	CE2 n	45,0	4,0	4,0	0,0	8,0	10,0	3,0	9,0	0,0	46,0	15,0	23,0	9,0	1,0	30,0	5,0	2,0	8,0	3,0	225,0
%	CE2 n	20,0	1,8	1,8	0,0	3,6	4,4	1,3	4,0	0,0	20,4	6,7	10,2	4,0	0,4	13,3	2,2	0,9	3,6	1,3	100,0
effectif	CM1s	14,0	4,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,0	20,0	9,0	5,0	2,0	1,0	12,0	0,0	0,0	9,0	1,0	93,0
%	CM1s	15,1	4,3	3,2	2,2	3,2	3,2	2,2	1,1	2,2	21,5	9,7	5,4	2,2	1,1	12,9	0,0	0,0	9,7	1,1	100,0
effectif	CM1n	19,0	11,0	17,0	0,0	2,0	7,0	10,0	6,0	7,0	47,0	46,0	10,0	4,0	1,0	3,0	1,0	1,0	4,0	9,0	205,0
%	CM1n	9,3	5,4	8,3	0,0	1,0	3,4	4,9	2,9	3,4	22,9	22,4	4,9	2,0	0,5	1,5	0,5	0,5	2,0	4,4	100,0
effectif	CM2n	17,0	32,0	8,0	0,0	1,0	13,0	7,0	7,0	8,0	46,0	25,0	19,0	5,0	0,0	12,0	1,0	0,0	4,0	8,0	213,0
%	CM2n	8,0	15,0	3,8	0,0	0,5	6,1	3,3	3,3	3,8	21,6	11,7	8,9	2,3	0,0	5,6	0,5	0,0	1,9	3,8	100,0
effectif	CM2s	27,0	8,0	5,0	8,0	1,0	7,0	3,0	3,0	2,0	35,0	24,0	6,0	3,0	0,0	23,0	7,0	2,0	18,0	1,0	183,0
%	CM2s	14,8	4,4	2,7	4,4	0,5	3,8	1,6	1,6	1,1	19,1	13,1	3,3	1,6	0,0	12,6	3,8	1,1	9,8	0,5	100,0

Afin d'avoir un aperçu plus clair, nous regroupons d'abord différents types d'erreurs. Premièrement les erreurs des deux groupes /Maj-min/ et /min-Maj/ qui concernent l'orthographe incorrecte de l'emploi des majuscules. Deuxièmement les trois groupes d'erreurs qui concernent la longueur des voyelles : /dédoublément/, /extension par h/ et /extension du i/. En additionnant les chiffres de ces différents groupes on obtient le tableau suivant :

Tableau 35

classe	Maj/min min/Maj	– longueur voyelles	total 1	transcriptions	omissions	total 2
CE2 n	21,8%	20,9%	42,7%	20,4%	13,3%	76,4%
CM1 s	19,4%	17,3%	36,7%	21,5%	12,9%	71,1%
CM1 n	14,7%	29,3%	44,0%	22,9%	1,5%	68,4%
CM2 n	23,0%	22,9%	45,9%	21,6%	5,6%	73,4%
CM2s	11,7%	18,0%	29,7%	19,1%	12,6%	61,4%

Nous rappelons que le groupe « transcriptions » regroupe toutes les erreurs qui ne sont pas répertoriées dans les autres groupes comme /s-z/, /ch/, /sch/, /k-c-ck-g/, /f-v-w/ etc. et dont la fréquence est relativement faible. On y trouve par exemple des transcriptions de graphèmes « à la française » comme le <ou> pour <u> ou bien <eu> pour <ö> qu'on peut qualifier d'interférences, des confusions de lettre <m> pour <n> et des erreurs concernant la graphie continue ou discontinue comme par exemple *auf stehen* pour *aufstehen*.

On peut donc observer que les deux premiers groupes occupent déjà entre 29,7% et 45,9% de l'ensemble de toutes les erreurs, et si on rajoute encore les deux autres groupes d'erreurs, on arrive entre 61,4% et 76,4% du total des erreurs d'orthographe. Ces quatre groupes d'erreurs occupent dans toutes les classes à tous les niveaux les quatre premières places dans la fréquence des erreurs. Le reste des erreurs se partage entre les 13 autres groupes définis qui représentent chacun un problème

spécifique de transcription. Chaque groupe n'occupe qu'un pourcentage réduit du total des erreurs.

Parmi les types d'erreurs d'une faible fréquence qui représentent des difficultés spécifiques aux élèves bi- ou multilingues, on peut constater des tendances différentes entre les élèves nationaux et spéciaux. Le tableau suivant montre les chiffres :

Tableau 36

types	moyenne section nationale	moyenne section spéciale
le h	0%	3,3%
s-z	0,3%	0,6%
ch	1,7%	3,5%
sch	1,1%	1,9%
ajouts	2,5%	9,8%
total 1	5,6%	19,1%
transcriptions	21,6%	20,3%
total 2	27,2%	39,4%

On peut donc constater une différence claire entre les tendances des élèves de la section nationale et spéciale par rapport à ces cinq premiers types d'erreurs qui représentent des difficultés spécifiques de transcriptions entre phonèmes et graphèmes. Les élèves de la section spéciale font en moyenne avec 19,1% plus d'erreurs de ces cinq premiers types à savoir le h, s/z, ch, sch, et ajouts que les élèves de la section nationale avec 5,6%. Ces chiffres correspondent aux résultats des analyses des dictées qui montrent que les élèves des sections internationales font plus d'erreurs de ces types que les élèves allemands. (voir chapitre 4.4.6.2) Les élèves font donc pour ces types spécifiques d'erreurs, malgré les possibles stratégies d'évitement, sensiblement le même nombre d'erreurs dans les textes libres que dans les dictées. Ils doivent donc utiliser un certain nombre de termes qui représentent différentes particularités orthographiques et qui les conduisent à un certain nombre d'erreurs.

4.4.5.2. Les erreurs morphologiques

Les erreurs morphologiques représentent, avec 31,2% de la totalité des erreurs auprès de la totalité des élèves, les erreurs en deuxième position de fréquence. On peut cependant constater une nette différence entre le groupe des élèves fréquentant la section nationale ou spéciale. Tandis que pour le groupe des nationaux les erreurs morphologiques n'occupent que 22,4% du total des erreurs, leur nombre s'élève à 43,5% du total des erreurs chez les spéciaux et arrive ainsi à la première position dans ce groupe avant les erreurs d'orthographe.

La répartition des erreurs morphologiques par niveau et par élève est la suivante:

Tableau 37

classe	élèves	nombre d'erreurs morphologiques	moyenne d'erreurs par élève
CE2 n	12	22	1,8
CM1 s	9	82	2,4
CM1 n	14	73	5,2
CM2 n	22	112	5,0
CM2s	20	208	10,4
total	77	497	6,5

La première constatation qu'on peut faire ici c'est le fait que le nombre d'erreurs morphologiques augmente avec le niveau de classe, contrairement aux erreurs orthographiques qui diminuent avec l'âge. Pendant que leur moyenne par élève est de 1,8 au niveau du CE2 national, leur nombre augmente au CM1 national à 5,2 et au CM2 national à 5,0 par élève. Au niveau du CM1 spécial nous constatons une moyenne de 5,2 erreurs morphologiques par élève alors qu'au CM2 spécial leur chiffre augmente à 10,4 par élève. Ceci confirme, une fois de plus, l'hypothèse que le nombre de certaines erreurs augmente avec la complexité des énoncés. Nous pouvons également constater que les élèves de la section spéciale font plus d'erreurs

morphologiques dans des énoncés relativement simples que des élèves de la section nationale dans des énoncés nettement plus élaborés.

Le tableau suivant va illustrer la répartition des différentes catégories d'erreurs morphologiques dans les différentes classes.

Tableau 38

	classe	Mots composés	articles	pluriel	participe passé	prétérit	déclinaison	préposition	auxiliaire	conjugaison	conjonction	adjectif/adverbe	total	Moyenne par élève
effectif	CE2 n	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	14,0	6,0	0,0	1,0	0,0	0,0	22,0	(12) 1,8
%	CE2 n	0,0	0,0	0,0	4,5	0,0	63,6	27,3	0,0	4,5	0,0	0,0	100,0	
effectif	CM1s	0,0	7,0	4,0	0,0	0,0	34,0	16,0	0,0	21,0	0,0	0,0	82,0	(9) 2,4
%	CM1s	0,0	8,5	4,9	0,0	0,0	41,5	19,5	0,0	25,6	0,0	0,0	100,0	
effectif	CM1n	1,0	6,0	2,0	3,0	4,0	43,0	8,0	0,0	4,0	2,0	0,0	73,0	(14) 5,2
%	CM1n	1,4	8,2	2,7	4,1	5,5	58,9	11,0	0,0	5,5	2,7	0,0	100,0	
effectif	CM2n	1,0	5,0	7,0	1,0	15,0	64,0	11,0	1,0	5,0	1,0	1,0	112,0	(22) 5,0
%	CM2n	0,9	4,5	6,3	0,9	13,4	57,1	9,8	0,9	4,5	0,9	0,9	100,0	
effectif	CM2s	0,0	11,0	13,0	34,0	0,0	95,0	20,0	10,0	13,0	8,0	4,0	208,0	(20) 10,4
%	CM2s	0,0	5,3	6,3	16,3	0,0	45,7	9,6	4,8	6,3	3,8	1,9	100,0	
total		2	29	26	39	19	250	61	11	44	11	5	497	(77) 6,5
		0,4%	5,8%	5,2%	7,8%	3,8%	50,3%	13,4%	2,2%	8,8%	2,2%	1,0%	100%	

Une analyse détaillée du tableau montre qu'en moyenne 50,3% des erreurs sont des erreurs de déclinaison. Cette catégorie d'erreurs occupe dans toutes les classes à tous les niveaux un taux entre 41,5% et 63,6% du total des erreurs morphologiques alors que les autres catégories n'occupent qu'entre 0,4% et 13,4% du total des erreurs morphologiques. Nous trouvons donc à la deuxième position les erreurs de préposition avec 13,4% du chiffre total, suivi des erreurs de conjugaison avec 8,8% du chiffre total et les erreurs concernant le participe passé avec 7,8% du chiffre total.

Pour illustrer la différence entre un texte d'un élève de la section nationale et spéciale, nous donnons comme exemples quelques extraits de différents textes

d'élèves du CM2, contenant des erreurs morphologiques. On peut en même temps comparer l'expression et les structures utilisées.

Textes 1 et 2 : élèves de CM2 section spéciale

1. *Ich heiÙe X. Ich habe dwei Brüder und ein Katze. Ich habe 10 hare halt und ich habe gut Laune. Mein Hobbys ist singen, thater und schwimen. Mein Schule ist super. Und du? Wie heißt du? Haste du ein Bruder oder eine Schwester? Hast du eine Tiere? Wer halt bis du? Was ist deine Hobbys? Ich habe keine Garten und du?*

2. *Wir sind mit dem Zug zu A. gegangen. Wenn wie sind eingekommt wir dein Mittagessen essen. Dann wir sind im unserer zimmer und haben die gepäck ausgepack. Dannach wir haben in den park spielen. Wir haben in das Sadt spazieren. Den Sadt ist sehr Schön. Ein frau hat uns das Sadt gezeit. Wenn in den Jungenherberge eingkommt ich habe eine Spiegel gesucht.*

Les deux textes sont compréhensibles malgré le grand nombre d'erreurs. Un certain nombre de ces erreurs n'est visible qu'au niveau de l'écrit et n'est pas perceptible au niveau de l'oral. Les erreurs d'orthographe restent par exemple inaperçues au niveau de l'oral, même une erreur comme dans « *ausgepack* » où il manque le <t> final du participe passé peut passer inaperçue au niveau de l'oral, selon la prononciation et la vitesse à laquelle le locuteur parle. Ces erreurs n'empêchent pas du tout la compréhension, ni au niveau de l'oral ni au niveau de l'écrit. Les erreurs morphologiques sont fréquentes, notamment les erreurs de déclinaison, mais elles n'empêchent pas non plus la compréhension des énoncés comme par exemple dans la phrase « *Haste du ein Bruder oder eine Schwester ?* » On peut observer ici les structures syntaxiques relativement simples et dans le deuxième exemple la cohésion du texte par rapport à l'aspect temporel à l'aide des invariables *dann* et *danach* ainsi que deux subordonnées introduites par *wenn* à la place de *als*.

Textes 2 et 3 : élèves de CM2 national.

3. *Ein Zirkus war gerade in der Stadt ankommen. Er bestand aus einem Dompteur, Löwen, dem Direktor, einem Zauberer, zwei Seiltänzern, einer Dompteurin mit ihren*

zwei Kindern, einem Hengst, zwei Stuten und natürlich vielen anderen Artisten. Es war ein Samstag, und die erste Vorstellung sollte heute abend um neuen Uhr sein. Der Direktor und die anderen Artisten waren sehr aufgeregt. Den ganzen Nachmittag hatte sie Plakarte in der kleinen Stadt aufgehengt, und jetzt war es soweit.

Da trat ein schwarzer Hengst, auf dem eine hübsche, elegante und ungefähr 20jährige Dame saß.

4. Eines Tages ging ich mit meine Eltern im Zirkus. Als wir rein gingen gab es nur noch drei Plätze frei. Wir lauften jetzt rasch auf den Plätze zu. Es fing an. (...) Jetzt kam die sogenannte große Überraschung. Es wurde sehr spannend. Als ich große und edle Lippizaner und Friesen sah, wurde ich sehr glücklich, denn ich schon seit sehr lange reite und voltigiere. Ich mochte Pferde sehr.

Ces deux textes montrent clairement la différence qui existe entre les structures et entre la précision du vocabulaire par rapport aux textes des élèves de la section spéciale. On peut notamment constater l'utilisation de modalisateurs, *ungefähr et sogenannte*, qui témoignent d'une bonne maîtrise de la langue. On peut relever dans ces deux textes quelques erreurs morphologiques, comme par exemple la formation du participe passé, *ankommen*, des déclinaisons, *mit meine Eltern* ou encore la formation du prétérit, *lauften*. L'élève qui a écrit le texte 4 fait un certain nombre d'erreurs mais on peut néanmoins constater que ses connaissances de l'allemand se situent à un autre niveau que celles des élèves de la section spéciale.

4.4.5.3. Les erreurs sémantiques

Les erreurs sémantiques ne représentent avec 4,4% du total des erreurs dans la section nationale et 7,3% du total des erreurs dans la section spéciale qu'une partie minime de l'ensemble des erreurs. On peut remarquer que leur nombre augmente avec le niveau de classe, de 5 erreurs au CM1 spécial à 44 erreurs au CM2 spécial et de 12 erreurs au CM1 national à 28 erreurs au CM2 national. Cette augmentation

correspond à celle des erreurs morphologiques qui suit parallèlement l'enrichissement langagier. Les erreurs sémantiques sont plus nombreuses au niveau du CM2 spécial où on constate également le plus grand nombre d'erreurs d'interférences.

Le tableau suivant illustre les chiffres :

Tableau 39

	classe	champ sém	interférence	emprunt	total
effectif	CE2 n	0	0	0	0
%	CE2 n	0	0	0	0
effectif	CM1sp	3	2	0	5
%	CM1sp	60,0	40,0	0,0	100,0
effectif	CM1n	11	1	0	12
%	CM1n	91,7	8,3	0,0	100,0
effectif	CM2n	25	1	2	28
%	CM2n	89,3	3,6	7,1	100,0
effectif	CM2s	22	19	3	44
%	CM2s	50,0	43,2	6,8	100,0

Quelques exemples des classes du CM2 national et spécial vont illustrer les différents types d'erreurs sémantiques. Dans la classe de la section nationale on observe majoritairement des erreurs concernant le champ sémantique comme par exemple : *er verlor sich* à la place de *verlief sich*, *sie lag da und berührte sich nicht* (*rührte sich nicht*), *das ist eine große Geschichte* (*lange*), *er sprach zurück* (*antwortete*) *als wir die Stadt untersucht hatten* (*durchsucht*). On trouve également quelques rares emprunts dans la section nationale, comme *ein Spektakel* et *seine Karavane*. Dans la section spéciale on peut constater beaucoup plus d'emprunts et d'erreurs d'interférence qui sont souvent liées à des traductions littérales de certains mots ou structures du français comme par exemple : *die Corespondante* (*la correspondante - die Brieffreundin*), *ich habe 10 jare halt* (*j'ai dix ans - ich bin zehn Jahre alt*), *ich liebe lesen* (*j'aime lire - ich lese gern*), *das war impotiert* (*important -*

wichtig), wir haben ein Bom gemacht (une « boum » – eine Party), die Monumente (les monuments – die Sehenswürdigkeiten) ou bien encore wir haben geschopping im Stadt (faire du shopping – Einkäufe machen).

Au niveau des erreurs sémantiques, on ressent donc une petite différence entre les élèves de la section spéciale et nationale. Les élèves de la section spéciale qui ne maîtrisent pas l'allemand comme langue première ou dominante mais plutôt comme une seconde langue ont donc plus tendance à commettre des erreurs d'interférence que les élèves dont l'allemand est la langue première. Nous examinerons plus loin et plus en détail le phénomène des erreurs d'interférence.

4.4.5.4. Les erreurs syntaxiques

Les erreurs syntaxiques n'occupent, tout comme les erreurs sémantiques, qu'une faible partie du total des erreurs dans les deux sections. Il y a cependant une légère différence entre la section spéciale où l'on peut constater 7,8% du total des erreurs comme erreurs syntaxiques contre uniquement 3,8% dans la section nationale.

Le tableau suivant illustre les chiffres :

Tableau 40

	classe	place verbe	négation	manque verbe	autres	total
effectif	CE2 n	3	1	2	7	13
%	CE2 n	23,1	7,7	15,4	53,8	100,0
effectif	CM1sp	16	0	1	0	17
%	CM1sp	94,1	0,0	5,9	0,0	100,0
effectif	CM1n	3	0	3	5	11
%	CM1n	27,3	0,0	27,3	45,5	100,0
effectif	CM2n	3	0	1	8	12
%	CM2n	25,0	0,0	8,3	66,7	100,0
effectif	CM2s	25	0	3	6	34
%	CM2s	73,5	0,0	8,8	17,6	100,0

On remarque que c'est la place du verbe qui pose le plus de problèmes dans la section spéciale avec 16 erreurs au CM1 spécial et 25 erreurs au CM2 spécial. Les élèves du CM2 font donc plus souvent des erreurs liées à la place du verbe que leurs camarades plus jeunes. Une fois de plus nous constatons que le nombre d'erreurs augmente avec la complexité de l'expression et une prise de risque grandissante.

4.4.6. Tendances dans la fréquence des erreurs

Comme nous avons pu démontrer par les analyses précédentes, on peut constater certaines tendances dans la fréquence des erreurs, qui témoignent de difficultés mais aussi de connaissances spécifiques. Il nous semble intéressant de comparer les tendances dans la fréquence des erreurs de différents groupes afin de faire ressortir les différences. Une analyse détaillée des différents groupes d'erreurs peut donner des indications par rapport aux différentes stratégies d'apprentissage qui sont étroitement liées aux connaissances spécifiques des apprenants et qui peuvent se distinguer en conséquence d'un groupe à l'autre. Comme nous avons vu auparavant, la constatation de certaines fréquences peut fournir des informations précieuses pour l'élaboration d'une didactique et d'une pédagogie adaptée à un public précis.

Il nous semble premièrement intéressant de vérifier et renforcer les tendances constatées dans les deux groupes d'élèves fréquentant les deux sections internationales. La première analyse n'a pris en compte qu'un seul texte par élève et a donc constaté un état de connaissances ponctuel à un moment donné. Une analyse qui prend en compte différentes productions pendant une certaine durée donnera plus d'informations sur le développement et les processus de l'acquisition/apprentissage. Dans cet objectif nous analyserons les erreurs d'élèves du CM2 spécial ainsi que les erreurs d'élèves du CM2 national dans les cahiers de test d'une année scolaire. Les résultats de ces analyses nous permettront de renforcer les tendances de la fréquence des erreurs des deux groupes d'élèves et de les comparer pour pouvoir constater les domaines qui posent le plus de problèmes aux différents groupes d'apprenants.

Dans une perspective plus large, il nous paraît intéressant de comparer les erreurs des élèves bi- ou multilingues du groupe test avec les erreurs d'autres apprenants qui se trouvent dans une situation langagière différente. Ainsi, nous allons premièrement analyser les erreurs d'un groupe d'élèves ayant appris l'allemand comme langue vivante 1 au collège et lycée. Les résultats d'une telle analyse permettront de comparer les groupes d'erreurs d'élèves ayant appris le français, ou une autre langue, comme langue première et l'allemand à partir de la sixième au collège comme première langue étrangère. Cette analyse et la comparaison avec les erreurs des élèves bi- ou multilingues ne pourra pas prendre en compte tous les facteurs susceptibles d'influencer l'acquisition/apprentissage de la langue, comme par exemple l'âge très différent des élèves de l'école primaire et du lycée, mais la constatation de certains types d'erreurs peut néanmoins révéler certaines informations.

Nous analyserons et comparerons deuxièmement les erreurs en allemand des élèves bi- ou multilingues fréquentant l'école à sections internationales avec celles d'élèves monolingues allemands. Les différentes comparaisons peuvent révéler des différences dans les processus d'acquisition/apprentissage qui sont notamment liées aux différences dans les connaissances langagières.

En comparant les erreurs des élèves préscolaires avec les erreurs des élèves à différents niveaux de leur scolarité primaire, on peut finalement observer l'évolution des erreurs et de leur fréquence par rapport à l'âge.

Nous allons donc, dans les chapitres suivants, présenter différentes analyses d'erreurs de différents groupes d'élèves, afin d'obtenir des informations supplémentaires, susceptibles de pouvoir nourrir et guider les réflexions autour de l'élaboration d'une approche didactique prenant en compte les besoins des apprenants.

4.4.6.1. Elèves de la section « nationale » et « spéciale »

Afin d'obtenir des informations supplémentaires en ce qui concerne les deux groupes d'élèves fréquentant l'école à sections internationales, nous avons analysé un nombre égal de cahiers de test des deux groupes au niveau du CM2. Il est certain qu'une comparaison n'est pas évidente et ceci ressort immédiatement lors de la comparaison des contenus de ces cahiers. Dans la section nationale, dans laquelle les élèves bénéficient d'un enseignement de langue maternelle, nous retrouvons des dictées, des rédactions ainsi que des tests de grammaire. Dans la section spéciale, dans laquelle les élèves bénéficient d'un enseignement approfondi de la langue qui reste néanmoins un enseignement de langue étrangère, nous retrouvons des dictées, des tests de vocabulaire et des tests de grammaire tandis que les rédactions sont totalement absentes. Dans la section nationale les tests de grammaire sont des exercices à trous, portant sur différents points de la grammaire, alors qu'en section spéciale, les exercices demandent aux élèves la construction de différents types de phrases en faisant appel aux connaissances lexicales et grammaticales en question. C'est ainsi qu'on retrouve dans ces exercices aussi bien des erreurs orthographiques que des erreurs morphologiques et sémantiques, qui ne sont souvent pas liées aux points de grammaire traités et demandés dans les exercices en question.

Nous avons donc pu analyser 17 cahiers de test dans chaque section et le tableau suivant illustre la répartition des erreurs relevées dans chaque section.

Tableau 41

section	erreurs orthographiques	erreurs morphologiques	erreurs sémantiques	total chiffres/%
nationale	1206 / 78,4%	265 / 17,2%	67 / 4,4%	1538/100%
spéciale	1174 / 60,2%	727 / 37,3%	48 / 2,5%	1949/100%

Le nombre total d'erreurs est donc un chiffre peu significatif vu le fait que les productions des élèves dans les deux sections sont assez différentes, quant au plan général, aux exercices demandés et au type de textes. On peut néanmoins constater

que les élèves de la section nationale font un peu moins d'erreurs malgré le fait qu'ils s'expriment de manière beaucoup plus élaborée et riche que leurs camarades de la section spéciale. Au niveau de la section nationale, on obtient une moyenne de **90,5** erreurs par élève alors que dans la section spéciale, on obtient une moyenne de **114,7** erreurs par élève.

On peut cependant faire quelques constatations par rapport à ces chiffres qui permettent un certain nombre de comparaisons. Il y a d'abord les **erreurs orthographiques** qui occupent dans les deux groupes le plus grand pourcentage d'erreurs avec **78,4%** et **60,2%** du total des erreurs. Ceci veut dire que les erreurs d'orthographe sont les plus fréquentes, indépendamment du niveau de langue, aussi bien chez les élèves maîtrisant la langue cible comme langue dominante que chez les élèves apprenant cette langue comme langue seconde. La grande différence au niveau des erreurs dans les deux groupes d'élèves peut se constater au niveau des erreurs morphologiques, dans le groupe des spéciaux deux fois plus nombreuses que dans le groupe des nationaux. Ceci veut dire que le nombre et le types d'erreurs morphologiques peut indiquer le niveau de maîtrise et éventuellement le statut de langue chez les différents individus. Les erreurs sémantiques, par contre, restent peu nombreuses dans les deux groupes.

Afin de pouvoir comparer les différents types d'erreurs plus en détail, nous allons étudier différents tableaux. Le premier tableau (numéro 42) concerne les erreurs d'orthographe des 17 cahiers de test et est complété par les chiffres de l'étude statistique des erreurs de toutes les dictées de l'année scolaire 1995/96 (Cabassut 1997). Les deux séries de chiffres permettent une comparaison supplémentaire ainsi qu'une éventuelle vérification des tendances.

Tableau 42

groupes d'erreurs	CM2 national	CM2 spécial	dictées CM2n	dictées CM2s
Maj/min	110 / 9,1%	122 / 10,4%	62 / 9,9%	91 / 12,5%
min/Maj	75 / 6,2%	88 / 7,5%	54 / 8,6%	60 / 8,2%
s/ss/ß	105 / 8,7%	33 / 2,8%	75 / 12%	29 / 4,0%
le h	12 / 1,0%	12 / 1,0%	4 / 0,6%	11 / 1,5%
ch	16 / 1,3%	18 / 1,5%	10 / 1,6%	9 / 1,2%
k/c/ck/g	46 / 3,8%	52 / 4,4%	26 / 4,2%	30 / 4,1%
f/v/w	27 / 2,2%	39 / 3,3%	24 / 3,9%	26 / 3,6%
z/tz/ts	11 / 0,9%	17 / 1,4%	18 / 2,9%	15 / 2,0%
d/t	39 / 3,2%	22 / 1,9%	26 / 4,2%	9 / 1,2%
transcription	277 / 23%	231 / 19,7%	99 / 15,9%	143 / 19,6%
dédoublement	161 / 13,4%	146 / 12,4%	79 / 12,7%	80 / 11,0%
ext h	65 / 5,4%	50 / 4,3%	42 / 6,7%	37 / 5,1%
ext l	31 / 2,6%	51 / 4,3%	18 / 2,8%	19 / 2,6%
s/z	17 / 1,4%	11 / 0,9%	1 / 0,2%	19 / 2,6%
om	103 / 8,5%	151 / 12,9%	37 / 5,9%	83 / 11,4%
sch	9 / 0,7%	26 / 2,2%	4 / 0,6%	10 / 1,4%
sp/st	2 / 0,2%	5 / 0,4%	2 / 0,3%	6 / 0,8%
ei/ai	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1 / 0,1%
aj	28 / 2,3%	55 / 4,7%	11 / 1,8%	40 / 5,8%
e/ä	72 / 6%	19 / 1,6%	33 / 5,3%	12 / 0,3%
total	1206 / 100%	1174 / 100%	625 / 100%	730 / 100%

Les tendances dans la fréquence des différents groupes d'erreurs dans les deux groupes d'élèves semblent assez proches, aussi bien pour les erreurs relevées dans les cahiers de test que pour les erreurs relevées dans toutes les dictées d'une année scolaire. Afin de faciliter une interprétation de ces chiffres nous allons, premièrement, rassembler pour les deux groupes d'élèves **les six groupes d'erreurs les plus fréquentes**.

Erreurs / cahiers de tests

Tableau 43

groupes d'erreurs	CM2 national	%	% cumulé	groupes d'erreurs	CM2 spécial	%	% cumulé
1.transcription	277	23,0	23,0	1.transcription	231	19,7	19,7
2.dédoublément	161	13,4	36,4	2.omission	151	12,9	32,6
3.Maj/min	110	9,1	45,5	3.dédoublément	146	12,4	45
4.s/ss/ß	105	8,7	54,2	4.Maj/min	122	10,4	55,4
5.omission	103	8,5	62,7	5.min/Maj	88	7,5	62,9
6.min/Maj	75	6,2	68,9	6.ajouts	55	4,7	67,6

Erreurs / dictées

Tableau 44

groupes d'erreurs	CM2 national	%	% cumulé	groupes d'erreurs	CM2 spécial	%	% cumulé
1.transcription	99	15,9	15,9	1.transcription	143	19,6	19,6
2.dédoublément	79	12,7	28,6	2.Maj/min	91	12,5	32,1
3.s/ss/ß	75	12	40,6	3.omission	83	11,4	43,5
4.Maj/min	62	9,9	50,5	4.dédoublément	80	11,0	54,5
5.min/Maj	54	8,6	59,1	5.min/Maj	60	8,2	62,7
6.omission	37	5,9	65,0	6.ajouts	40	5,8	68,5

Les six groupes d'erreurs, respectivement : transcription, dédoublément, Maj/min, min/Maj, omission et s/ss/ß ou ajouts, couvrent donc entre **65,0%** et **68,9%** du total des erreurs d'orthographe, indépendamment du groupe. Ces tendances se confirment dans les deux séries de chiffres (cahiers de test et dictées). Ceci veut dire qu'aussi bien les élèves de la section nationale que les élèves de la section spéciale ont les mêmes difficultés orthographiques qui se concentrent autour de quelques questions.

Premièrement, il y a l'utilisation de la majuscule qui conduit à des erreurs dans les deux sens. Les élèves des deux sections font en moyenne entre **15,3%** et **20,7%** du total des erreurs orthographiques en rapport avec l'utilisation de la majuscule. Deuxièmement, la longueur des voyelles conduit à des erreurs de différents types. Si

l'on rajoute à la moyenne d'environ 12% d'erreurs du groupe dédoublement la moyenne d'environ 8% d'erreurs des groupes extension par h et extension du i, on obtient une moyenne d'environ **20%** du total des erreurs orthographiques en rapport avec la longueur des voyelles pour les élèves des deux sections. Troisièmement il y a la transcription des sons qui peut conduire aussi bien à des transcriptions erronées qu'à des omissions ou des ajouts de lettres. On arrive ici à une moyenne entre **23,6%** et **37,3%** du total des erreurs orthographiques pour les élèves des deux sections.

La seule différence parmi les erreurs les plus fréquentes des deux groupes d'élèves se trouve au niveau des erreurs du type /s-ss-ß/ qui apparaissent dans les groupes des nationaux avec **12%** et **8%** à la troisième et quatrième place, alors que ce type d'erreurs reste avec **4,0%** et **2,8%** dans les groupes des spéciaux moins important. Nous trouvons par contre chez les élèves de la section spéciale, parmi les six groupes d'erreurs les plus fréquentes, les erreurs du type ajouts avec **4,7%** et **5,8%**, alors que chez les élèves de la section nationale, ces erreurs sont avec **2,3%** et **1,8%** beaucoup moins fréquentes. Le tableau suivant rassemble **les erreurs morphologiques** des élèves des deux sections. Comme nous l'avons déjà constaté, il y a une nette différence dans la fréquence de ce type d'erreurs et le tableau nous permet d'étudier les détails.

Tableau 45

groupes d'erreurs	CM2 national	CM2 spécial
mots composés	11 / 4,2%	8 / 1,1%
articles	6 / 2,2%	184 / 25,3%
pluriel	11 / 4,2%	40 / 5,5%
participe passé	1 / 0,4%	4 / 0,6%
prétérit	2 / 0,8%	0 / 0,0%
déclinaison	173 / 65,3%	241 / 33,2%
préposition	34 / 12,8%	52 / 7,1%
conjugaison	23 / 8,7%	185 / 25,4%
conjonction	3 / 1,1%	6 / 0,8%
adjectif/adverbe	1 / 0,3%	7 / 1,0%
total	265 / 100%	727 / 100%

Le nombre total des **erreurs morphologiques** chez les deux groupes d'élèves montre donc que les élèves de la section spéciale font presque trois fois plus d'erreurs de ce type que les élèves de la section nationale. La majorité des erreurs ne concerne que quelques points précis. En regroupant les trois types d'erreurs les plus fréquentes, on obtient le tableau suivant.

Tableau 46

groupes d'erreurs	CM2 national	%	% cumulé	groupes d'erreurs	CM2 spécial	%	% cumulé
1.déclinaison	173	65,3%	65,3%	1.déclinaison	231	33,2%	33,2%
2.préposition	34	12,8%	78,1%	2.conjugaison	185	25,4%	58,6%
3. conjugaison	23	8,7%	86,8%	3.articles	184	25,3%	83,9%

Pour les deux groupes d'élèves, les trois catégories d'erreurs les plus fréquentes couvrent entre **83,9%** et **86,8%** du total des erreurs. Ces catégories ne sont cependant pas les mêmes pour les deux groupes d'élèves et la répartition ne se fait pas de la même manière. Dans le groupe des élèves fréquentant la section nationale, les **erreurs de déclinaison** sont de loin les plus fréquentes avec **65,3%** du total des erreurs morphologiques, tandis que les **erreurs de préposition et de conjugaison** ne couvrent que **12,8%** et **8,7%** du total des erreurs morphologiques.

Dans le groupe des élèves fréquentant la section spéciale, ce sont également les **erreurs de déclinaison** qui sont les plus fréquentes et qui couvrent **33,2%** du total des erreurs morphologiques. Leur nombre est plus élevé dans le groupe des spéciaux que dans le groupe des nationaux. Le nombre **d'erreurs de conjugaison** y est huit fois plus élevé que dans le groupe des nationaux et couvre **25,4%** du total des erreurs morphologiques, suivi des **erreurs d'articles** qui couvrent **25,3%** du total des erreurs morphologiques dans le groupe des spéciaux. Ces deux derniers types d'erreurs sont donc beaucoup moins nombreux dans le groupe des élèves nationaux, les **erreurs de conjugaison** occupent **8,7%** et les **erreurs d'articles** uniquement **2,2%** du total des erreurs morphologiques.

Le dernier type d'erreurs concerne **les erreurs sémantiques** qui sont, comme nous l'avons déjà constaté, peu nombreuses dans les deux groupes d'élèves et n'occupent que **4,4%** du total des erreurs dans le groupe des nationaux et **2,5%** du total des erreurs dans le groupe des spéciaux. Le tableau suivant montre qu'il s'agit surtout d'erreurs concernant le champ sémantique, aussi bien dans le groupe des nationaux que dans le groupe des spéciaux.

Tableau 47

groupes d'erreurs	CM2 national	CM2 spécial
champ sémantique	64 / 95,5%	45 / 93,8%
interférence	2 / 3,0%	3 / 6,2%
emprunt	1 / 1,5%	0 / 0%

Entre **93,5%** et **95,5%** des erreurs sémantiques des deux groupes d'élèves sont donc des erreurs du type champ sémantique. Leur nombre est légèrement plus élevé dans le groupe des nationaux avec **64** contre **45** dans le groupe des spéciaux.

Nous essayerons dans le chapitre 5. d'interpréter ces différents résultats afin d'obtenir des informations concernant l'apprentissage des langues par différents individus dans différentes situations langagières.

4.4.6.2. Elèves bi- ou multilingues et élèves germanophones

Afin de pouvoir comparer les erreurs des élèves bi- ou multilingues fréquentant l'école à sections internationales avec des élèves monolingues allemand, nous avons recueilli pendant l'année scolaire 1995/96 toutes les dictées à partir de la deuxième classe des élèves de la section allemande (national et spécial) ainsi que des élèves fréquentant une école primaire à Kehl (Cabassut 1997).

Comme nous avons vu antérieurement, dans une analyse d'un groupe et de ses erreurs, il faut considérer différents facteurs qui constituent des variables qualitatives. Les conditions ne sont pas tout à fait équivalentes dans les deux écoles : le niveau socio-culturel et socio-économique des familles est plus élevé à l'école à sections internationales qu'à l'école primaire de Kehl, où le niveau socio-culturel et socio-économique est plus varié. La taille des groupes et le nombre de dictées par classe et par année varie énormément entre les deux écoles et les différentes classes. En ce qui concerne les outils pédagogiques, il y a des parallèles dans les deux écoles, parce que dans certaines classes les enseignants travaillent avec les mêmes manuels scolaires et utilisent la même série de dictées.

Ces variables ne peuvent pas être prises en compte, seule l'appartenance à une classe ainsi que le nombre de dictées sont pris en compte pour l'analyse statistique. On arrive néanmoins à des chiffres globaux comparables. Le nombre d'élèves et de dictées se présente de la manière suivante :

Tableau 48

Classe	nombre d'élèves	nombre de dictées
CM2 national 2	7	15
CM2 national 1	9	10
CM2 spécial	9	8
CM1/CE2 spécial	16	5
CE2 national	6	8
CE1 spécial	9	4
CE1 national	12	7
Klasse 4	17	21
Klasse 3	20	6
Klasse 2	25	11

On arrive alors à un chiffre global de 62 élèves et 38 dictées du côté allemand et à 61 élèves et 42 dictées du côté de l'école à sections internationales. L'analyse des erreurs nous permet différentes constatations.

Premièrement, les **62** élèves de l'école primaire de Kehl font au total dans **38** dictées **2009** erreurs, pendant que les **61** élèves de l'école à sections internationales font au total dans **42** dictées **3344** erreurs. Ceci veut dire que les élèves multilingues font au total **66%** d'erreurs de plus que les élèves monolingues. Cette tendance paraît surprenante si l'on considère pour les élèves de l'école à sections internationales les facteurs suivants : les groupes relativement faibles, le niveau socio-culturel et socio-économique plus élevé, les résultats supérieurs des élèves multilingues dans les évaluations nationales et régionales, avec notamment des avantages au niveau cognitif, à la réflexion théorique, abstraite et métalinguistique (Académie de Strasbourg 1997). Ces avantages ne semblent pas être présents au niveau de l'orthographe pendant la scolarité de l'école primaire.

Les tableaux suivants montrent les tendances dans les différentes catégories d'erreurs.

Tableau 49

	CM2 a	CM2 b	CM2	CE2/CM1	CE2	CE1	CE1	KI 4	KI 3	KI 2
	national	national	spécial	spécial	national	spécial	national			
Maj-min	62	98	91	170	24	51	82	204	50	23
min-Maj	54	71	60	44	3	11	36	118	46	47
le h	4	2	11	21	3	9	2	1	0	0
f-v-w	24	35	26	32	11	2	23	71	6	2
ch	10	5	9	59	3	4	15	22	5	3
s-z	1	10	19	13	3	5	6	7	6	1
k-c-ck-g	26	16	30	31	3	8	13	55	12	0
dédoulements	79	80	80	109	52	12	89	278	61	38
omissions	37	60	83	59	21	23	24	68	13	36
transcriptions	99	107	143	154	22	31	42	86	35	37
z-tz-ts	18	18	15	7	4	8	8	26	3	2
s-ss-ß	75	88	29	21	27	0	25	100	12	7
extension du i	18	20	19	22	11	5	51	113	20	24
extension par h	42	55	37	65	25	1	8	81	35	6
sch	4	12	10	33	1	0	3	0	3	2
sp-st	2	6	6	10	4	1	5	3	6	4
ei-ai	0	3	1	7	0	1	0	23	0	4
ajouts	11	29	40	45	10	18	8	26	4	3
e-ä	33	32	12	19	9	4	5	71	12	5
d-t	26	15	9	15	6	11	24	58	17	8
nb élèves	7	9	9	16	6	9	12	17	20	25
nb dictées	15	10	8	5	8	4	7	21	6	11
err/élèv/dict	6,0	8,5	10,1	11,7	5,0	5,7	5,6	4,0	2,9	0,9
somme	625	762	730	936	242	205	469	1411	346	252

Une première constatation générale peut se faire à partir de la moyenne des erreurs par élève et par dictée. Cette moyenne est indépendante du nombre d'élèves par classe et du nombre de dictées. Cette moyenne est, sans exception, plus élevée dans les classes internationales. Pour les classes allemandes, cette moyenne varie entre **0,9** et **4,0** alors qu'elle se situe entre **5,0** et **11,7** pour les classes internationales.

Tableau 50

Erreurs sections internationales				Erreurs classes allemandes			
rang	Type	%	%cumulé	rang	Type	%	%cumulé
1	transcription	15,07	15,07	1	dédoublements	18,77	18,77
2	Maj-min	14,56	29,63	2	Maj-min	13,79	32,55
3	dédoublements	12,62	42,25	3	min-Maj	10,50	43,06
4	omissions	7,73	49,99	4	transcription	7,86	50,92
5	min-Maj	7,03	57,02	5	extension du i	7,81	58,74
6	s-ss-ß	6,68	63,69	6	extension par h	6,07	64,81
7	extension par h	5,87	69,56	7	s-ss-ß	5,92	70,73
8	Ajouts	4,06	73,62	8	omissions	5,82	76,56
9	f-v-w	3,85	77,48	9	e-ä	4,38	80,94
10	extension du i	3,68	81,15	10	d-t	4,13	85,07
11	k-c-ck-g	3,20	84,35	11	f-v-w	3,93	89,00
12	e-ä	2,87	87,23	12	k-c-ck-g	3,33	92,33
13	d-t	2,67	89,90	13	ajouts	1,64	93,98
14	Ch	2,65	92,54	14	z-tz-ts	1,54	95,52
15	z-tz-ts	1,97	94,51	15	ch	1,49	97,01
16	Sch	1,59	96,09	16	ei-ai	1,34	98,36
17	s-z	1,44	97,53	17	s-z	0,70	99,05
18	le h	1,31	98,84	18	sp-st	0,65	99,70
19	sp-st	0,86	99,70	19	sch	0,25	99,95
20	ei-ai	0,30	100,00	20	le h	0,05	100,00

Ces chiffres permettent différentes comparaisons et interprétations. Tout d'abord on peut constater que pour les deux groupes d'élèves les quatre premières erreurs couvrent déjà environ **50%** et les huit premières erreurs couvrent environ **75%** du total des erreurs. Parmi les quatre premiers groupes d'erreurs, on retrouve dans

chaque groupe d'élèves trois groupes pareils, en l'occurrence : /dédoublement/, /Maj-min/ et /transcriptions/.

Le type /transcriptions/ qui est le type d'erreurs le plus fréquent dans le groupe international, est avec **15,1%** presque deux fois plus important que dans le groupe allemand où cette erreur est avec **7,9%** à la quatrième place. Le type /dédouplements/ qui occupe avec **18,8%** la première place dans le groupe allemand n'arrive avec **12,6%** qu'à la troisième place dans le groupe international. En ce qui concerne le type /Maj-min/, il est d'égale importance dans les deux groupes, par contre les erreurs dans le sens inverse, /min-Maj/ sont légèrement plus importantes dans le groupe allemand avec **10,5%** contre **7,0%** dans le groupe international.

A première vue, les erreurs de la deuxième moitié de la liste qui sont relativement peu nombreuses, semblent donner peu d'informations. On peut cependant, en les regroupant, constater également certaines tendances. Les cinq catégories d'erreurs parmi les erreurs peu nombreuses pour lesquelles on observe une apparition plus importante chez le groupe des enfants internationaux sont les suivantes :

Tableau 51

Types	internationaux	allemands
le h	1,3%	0,0%
s-z	1,4%	0,7%
ch	2,6%	1,5%
sch	1,6%	0,2%
ajouts	4,1%	1,6%
total 1	11,0%	4,0%
transcriptions	15,1%	7,9%
total 2	26,1%	11,9%

Ces cinq types d'erreurs, dont une analyse détaillée sera faite plus tard, couvrent donc **11%** des erreurs chez les enfants internationaux et seulement **4%** chez les

enfants allemands (total 1). Si on rajoute encore le type /transcriptions/, pour lequel on constate également une différence assez importante, **15,1%** chez les élèves internationaux et **7,9%** chez les élèves allemands, on arrive au deuxième résultat (total 2). Ainsi on peut regrouper six types d'erreurs, qu'il faudra analyser plus en détail, qui apparaissent nettement plus souvent chez les enfants internationaux. Ces résultats se confirment par les analyses des erreurs des 17 cahiers de test au niveau du CM2 de la section nationale et spéciale.

Tableau 52

types	CM2 n	CM2 s
le h	1,0%	1,0%
s-z	1,4%	0,9%
ch	1,3%	1,5%
sch	0,7%	2,2%
ajouts	2,3%	4,7%
total 1	6,7%	10,3
transcriptions	23,0%	19,7%
total 2	29,7%	30,0%

Dans le sens inverse la comparaison des types d'erreurs pour lesquels on constate une apparition plus nombreuse chez le groupe des enfants allemands montre le résultat suivant :

Tableau 53

types	internationau x	allemands
min-Maj	7,0%	10,5%
extension du i	3,7%	7,8%
e-ä	2,9%	4,4%
d-t	2,7%	4,1%
ei-ai	0,3%	1,5%
total	16,6%	28,3%

On peut donc rassembler également cinq groupes d'erreurs en occurrence : /min-Maj/, /extension du i/, /e-ä/, /d-t/ et /ei-ai/ qui apparaissent plus importantes chez les élèves allemands.

L'analyse des erreurs d'élèves apprenant l'allemand comme langue étrangère et dont la première ou une des premières langues est le français va pouvoir compléter les différents résultats et tendances.

4.4.6.3. Elèves des sections internationales et élèves de terminale

Comme il a été exposé dans le chapitre 4.2., il est pratiquement impossible de retrouver les mêmes conditions concernant deux populations afin de pouvoir procéder à une comparaison idéale de leur comportement langagier. Il est extrêmement difficile et même impossible de comparer la production d'erreurs des élèves des sections internationales au niveau de l'école primaire avec la production d'erreurs d'élèves du même âge apprenant l'allemand comme langue précoce. Nous avons déjà vu que les élèves de la section spéciale, alors qu'ils bénéficient d'un enseignement renforcé de la langue, dispensé par des enseignants natifs, ne s'expriment au niveau de l'écrit que très rarement de manière libre. Les objectifs de l'enseignement précoce des langues donnent la priorité absolue à la compréhension et à l'expression orale tandis que l'expression écrite ne joue qu'un rôle minime. Au niveau de l'enseignement précoce des langues à l'école primaire, il n'y a donc pratiquement pas de productions écrites et surtout pas de productions de rédaction libre.

Dans la perspective d'une réflexion générale sur l'approche didactique multilingue, il semble cependant intéressant d'inclure un groupe d'élèves ayant appris l'allemand comme langue étrangère, afin de pouvoir montrer d'éventuelles similitudes ou bien différences dans les comportements langagiers. L'enseignement d'une langue vivante au niveau du secondaire prévoit de travailler les quatre compétences d'une

langue, compréhension et expression orale ainsi que compréhension et expression écrite, même si les deux compétences au niveau de l'oral semblent toujours légèrement privilégiées. L'expression écrite fait donc partie des objectifs pédagogiques et occupe une place importante dans les examens finaux comme le baccalauréat. Une telle comparaison entre les erreurs des élèves fréquentant l'école à sections internationales, dont certains acquièrent l'allemand comme langue première et d'autres comme langue seconde, ainsi que les erreurs d'élèves en train d'apprendre l'allemand comme langue étrangère offre la possibilité de comparer les processus d'acquisition d'une langue première et étrangère et de trouver d'éventuelles pistes de réflexion.

Nous avons donc relevé des erreurs dans une centaine de textes d'expression libre, produites par des élèves au niveau de la terminale d'un lycée technique, ayant appris l'allemand comme langue vivante 1, ce qui veut dire qu'ils ont bénéficié de 7 ans d'enseignement d'allemand. Chaque élève a produit deux textes, un dialogue et un texte de rédaction libre. L'orientation générale de l'enseignement des langues dans un lycée technique est moins « littéraire » que dans un lycée général.

Parmi les textes analysés, il s'agit, d'une part, de transcriptions d'un dialogue téléphonique entre une jeune femme en voyage et sa mère à la maison et d'autre part, du développement par écrit d'un thème concernant les voyages qui doit inclure l'expression de l'opinion personnelle des élèves par rapport à ce thème. Dans les deux cas, les textes sont relativement courts, les consignes les limitent à environ 100 mots. Les textes se caractérisent, par rapport aux productions des élèves de l'école primaire, d'un côté par des constructions assez complexes au niveau des phrases avec différents types de subordonnées ainsi qu'un vocabulaire spécifique et riche incluant de nombreuses compositions, mais d'un autre côté également par un nombre relativement élevé d'erreurs et une distribution très différente de celles-ci à tous les niveaux par rapport à la distribution des erreurs des élèves des sections internationales.

L'analyse des erreurs des élèves au niveau de la terminale donne les résultats suivants :

Tableau 54

	erreurs orthographiques	erreurs morphologiques	erreurs sémantiques	erreurs syntaxiques	total
Chiffres	204	299	224	53	780
pourcentages	26,1%	38,3%	28,7%	6,8%	100%

Nous avons ici, par rapport aux erreurs dans les autres groupes d'élèves, une distribution des erreurs qui place les erreurs morphologiques avec **38,3%** du total des erreurs à la première place et les erreurs sémantiques avec **28,7%** du total des erreurs avant les erreurs orthographiques qui n'occupent que **26,1%** du total des erreurs. Dans les groupes d'élèves du primaire, les erreurs sémantiques et syntaxiques n'occupent chaque fois qu'un faible pourcentage du total des erreurs, entre **3%** et **8%**, alors que les erreurs orthographiques et morphologiques sont de loin les plus nombreuses. Cette réalité est perceptible pendant la lecture des différents textes.

Tandis que les productions des élèves bi- ou multilingues de l'école primaire donnent l'impression d'une maîtrise de l'orthographe encore très incomplète, les erreurs d'orthographe dans les productions des élèves du lycée semblent peu nombreuses et peu systématiques. Beaucoup de termes souvent assez complexes et représentant un certain nombre de « difficultés » orthographiques sont transcrits de manière correcte et les erreurs d'orthographe existantes donnent plutôt l'impression d'erreurs d'inattention. Ce qui est cependant très frappant lors de la lecture des productions des élèves du lycée, c'est le nombre très élevé d'erreurs morphologiques et sémantiques incluant de nombreuses interférences et emprunts qui conduisent, dans un nombre de cas non négligeables, à une incompréhension des énoncés. Nous allons voir les détails avec des exemples dans les analyses suivantes.

La répartition des **erreurs d'orthographe** se présente de la manière suivante :

Tableau 55

Groupes d'erreurs	élèves terminale
Maj/min	23 / 11,2%
min/Maj	12 / 5,8%
s/ss/ß	16 / 7,8%
le h	8 / 3,9%
Ch	5 / 2,5%
k/c/ck/g	8 / 3,9%
f/v/w	7 / 3,4%
z/tz/ts	2 / 1,0%
d/t	1 / 0,5%
transcription	39 / 19,1%
dédoublement	38 / 18,6%
ext h	14 / 6,7%
ext l	4 / 2,0%
s/z	6 / 3,0%
om	6 / 3,0%
sch	2 / 1,0%
sp/st	0
ei/ai	0
aj	8 / 3,9%
e/ä	5 / 2,5%
total	204 / 100%

Ces résultats font ressortir quelques tendances que nous mettrons en rapport avec les tendances constatées dans les groupes d'élèves internationaux et allemands. En ce qui concerne les cinq, voire six types d'erreurs d'une faible fréquence qui semblent poser plus de problèmes aux élèves francophones qu'aux élèves allemands, les tendances se confirment, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 56

	textes libres			dictées
	élèves terminale	élèves nationaux	élèves spéciaux	élèves germanophones
le h	3,9%	0 %	3,3%	0%
ch	2,5%	1,7%	3,5%	1,5%
s/z	3,0%	0,3%	0,6%	0,7%
sch	1,0%	1,1%	1,9%	0,2%
ajouts	3,9%	2,5%	9,8%	1,6%
total 1	14,3%	5,6%	19,8%	4,0%
transcriptions	19,1%	21,6%	20,3%	7,9%
total 2	33,4%	27,2%	40,1%	11,9%

On peut constater que la tendance des erreurs dans le groupe des élèves du lycée se rapproche de celle des élèves ayant appris le français comme langue première de la section spéciale, alors que la tendance des élèves fréquentant la section nationale qui ont appris ou bien l'allemand comme langue première ou bien l'allemand et le français comme langues premières se rapprochent de celle des élèves germanophones. Tandis que ces cinq types d'erreurs n'occupent chez les élèves nationaux et germanophones que **5,6%** et **4,0%** du total des erreurs d'orthographe, ils occupent chez les élèves francophones et spéciaux **14,3%** et **19,8%**, respectivement.

Par rapport à l'utilisation de la majuscule, les pourcentages d'erreurs sont, contrairement aux attentes, plus élevés chez les élèves germanophones que chez les élèves francophones ou multilingues. Le tableau suivant illustre les résultats :

Tableau 57

	textes libres			dictées
	élèves terminale	élèves nationaux	élèves spéciaux	élèves germanophones
Maj/min	11,2%	12,4%	15%	13,8%
min/Maj	5,8%	7,4%	4,4%	10,5%
total	17%	19,8%	19,4%	24,3%

Les élèves germanophones font avec **24,3%** plus d'erreurs concernant l'utilisation de la majuscule que les élèves francophones avec **17%** et les chiffres des élèves fréquentant les sections internationales se trouvent au milieu avec **19,4%** et **19,8%**. Il est notamment intéressant de voir que la différence est plus accentuée en ce qui concerne les erreurs dans le sens /min/Maj/, cela veut dire l'utilisation de majuscules pour des termes qui normalement n'en prennent pas. Les erreurs de cette catégorie sont plus fréquentes chez les élèves germanophones et moins fréquentes chez les élèves francophones qui sont habitués dans leur première langue d'écrire une large majorité de mots en minuscule.

Et nous comparerons finalement les erreurs concernant la longueur des voyelles. Le tableau suivant donne un aperçu des tendances :

Tableau 58

	textes libres			dictées
	élèves terminale	élèves nationaux	élèves spéciaux	élèves germanophones
dédoublement	18,6%	13,6%	11,4%	18,7%
ext par h	6,7%	8,0%	4,4%	6,1%
ext du i	2,0%	2,7%	1,9%	7,8%
total	27,3%	24,3%	17,7%	32,6%

Ces trois catégories d'erreurs, qui concernent la longueur des voyelles, occupent une place importante dans la totalité des erreurs d'orthographe de tous les groupes et leur pourcentage est avec **32,6%** le plus élevé dans le groupe des élèves germanophones. Le pourcentage des erreurs concernant le dédoublement des

consonnes est aussi important dans le groupe des élèves francophones que dans le groupe des élèves germanophones.

La particularité des textes des élèves francophones par rapport aux textes des élèves multilingues se trouve cependant au niveau des erreurs morphologiques et sémantiques. Le tableau suivant donne les détails des erreurs morphologiques des élèves au niveau de la terminale:

Tableau 59

	mots composés	articles	pluriel	Participe Passé	Déclinaison	prépositions	conjugaison	conjonctions	adjectif/adverbes	total
nombres	2	25	10	3	141	68	39	6	5	299
pourcent.	0,7%	8,4%	3,3%	1,0%	47,2%	22,7%	13,0%	2,0%	1,7%	100%

On peut donc constater que les erreurs de déclinaison sont de loin les plus fréquentes et occupent avec **47,2%** presque la moitié des erreurs morphologiques. En deuxième position nous trouvons avec **22,7%** les erreurs de prépositions, suivies des erreurs de conjugaison avec **13,0%** et des erreurs d'articles avec **8,4%**. En comparant ces quatre catégories d'erreurs des élèves francophones dans les textes libres avec les mêmes catégories d'erreurs des élèves des sections internationales dans les textes libres, on obtient le tableau suivant :

Tableau 60

	Elèves terminale	élèves nationaux	élèves spéciaux
Déclinaisons	47,2%	59,8%	43,6%
Prépositions	22,7%	16,0%	14,6%
Conjugaisons	13,0%	4,8%	16,0%
Articles	8,4%	4,2%	6,9%

On observe que les erreurs de déclinaison sont en première position pour les trois groupes d'élèves. Les élèves de terminale font sensiblement plus d'erreurs concernant les prépositions que les élèves nationaux et spéciaux. Par contre en ce qui concerne les conjugaisons et les articles, on peut remarquer les mêmes tendances chez les élèves francophones que chez les élèves spéciaux.

Concernant **les erreurs sémantiques**, on obtient les détails suivants :

Tableau 61

	champ sémantique	interférences	emprunt	autres	total
élèves terminale	116	55	48	5	224 =28,7%
élèves nationaux	36	2	2	0	40 = 4,4%
élèves spéciaux	25	21	3	0	49 = 7,3%

L'importance des erreurs au niveau sémantique chez les élèves de terminale semble donc avec **28,7%** du total des erreurs beaucoup plus frappante que chez les élèves des sections internationales, chez qui ces erreurs n'occupent que respectivement **7,3%** et **4,4%** du total des erreurs. Chez les élèves de terminale, outre les nombreuses erreurs du groupe « champ sémantique », on peut relever également de nombreuses erreurs d'interférence ainsi que des emprunts.

Les erreurs syntaxiques occupent, avec **6,8%** du total des erreurs, une place relativement faible chez les élèves de terminale, tout comme chez les élèves des sections internationales. On peut cependant constater les mêmes tendances chez les élèves de terminale et les élèves de la section spéciale comme le montre le tableau suivant :

Tableau 62

	place du verbe	négation	manque du verbe	autres	total
élèves terminale	45	2	0	6	53 = 6,8%
élèves nationaux	9	1	6	20	35 = 3,8%
élèves spéciaux	41	0	4	6	51 = 7,8%

On peut ainsi conclure que la place du verbe pose beaucoup plus de problèmes aux élèves de terminale et aux élèves spéciaux qu'aux élèves nationaux et le pourcentage des erreurs syntaxiques dans ces deux groupes d'élèves est, avec respectivement **6,8%** et **7,8%**, presque deux fois plus important que dans le groupe des élèves nationaux.

Ces différents calculs statistiques font donc ressortir certaines tendances, aussi bien en ce qui concerne les types d'erreurs dans les différents groupes d'élèves, mais également en ce qui concerne la fréquence des erreurs. Nous essayons dans le chapitre 5 de trouver de possibles explications et interprétations pour ces différentes constatations.

4.4.7. Les erreurs en allemand et en français : études de cas

Les élèves fréquentant l'école à sections internationales bénéficient d'un enseignement de 4 à 5 heures de leur première langue avec une approche de langue maternelle ou de langue renforcée. Tous les autres cours se déroulent en français et les élèves sont, de ce fait, exposés à la langue française pendant environ 20 heures de cours. Le français est la langue de communication commune entre tous les élèves et leur enseignant français, la langue de travail et la langue dans laquelle on transmet des savoirs dans différents domaines comme les mathématiques, les sciences naturelles, l'histoire, la géographie, l'art, la musique etc. Ceci veut dire que tous les

enfants fréquentant l'école à sections internationales sont contraints et obligés mais aussi rapidement habitués à utiliser la langue française pour s'exprimer aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. Par conséquent, on peut constater au niveau de l'écrit une certaine aisance d'expression en français, même pour les élèves ayant comme langue première l'allemand et fréquentant la section nationale.

Nous avons pu recueillir une trentaine de productions écrites en français d'élèves fréquentant la section allemande dans différentes classes, dont nous avons également des productions écrites en allemand. Déjà au niveau du CE2, on remarque la longueur et la complexité de ces productions par rapport aux productions en allemand. Il faut cependant être conscient des multiples variables qui peuvent avoir une influence sur le contenu et la longueur de ces productions, comme par exemple le sujet donné, le temps dont les élèves disposent et de manière plus générale, l'approche pédagogique de l'enseignant. On peut, par contre, constater sans hésitation que les élèves de la section nationale s'expriment avec plus d'aisance en français que les élèves de la section spéciale en allemand. Le temps, pendant lequel les élèves sont exposés à la langue dans le cadre scolaire, doit jouer ici un rôle important.

Le nombre limité de textes en français ne constitue pas une base suffisante pour une exploitation statistique mais nous permet quelques observations au niveau des tendances générales dans les expressions en français et par rapport aux expressions en allemand, ainsi que quelques observations concernant les réflexions et les stratégies des élèves. La comparaison de quelques expressions écrites des mêmes élèves dans les deux langues nous permet de constater que, tout comme en allemand, la très grande majorité des erreurs dans les textes français se trouve au niveau de l'orthographe. Tout comme en allemand, la transcription des phonèmes pose de grands problèmes, comme l'illustre l'exemple suivant d'une élève de la section nationale au niveau du CE2 qui a écrit les deux textes suivants :

Jeden Morgen weckt mich meinen Kater und Dan tsiehe mich an un gehe Früchtücken. Am liebsten esse ich Brot und eine Tasse Milch. Dan gehe ich

Zhäneputzen und gleich nach den Zhäneputzen Friesiere ich mich. Dann gehe ich mit meinem Bruder und meiner Mutter zum Auto und fare in die Suhle.

Pandans les vacans ont étés en Corse avez louée un bataux à moteur et ont s'avait baladée tout la journée en bataux. On s'avait soufan aretée au plage et ont se baingée dans la mers. Mon père et moi on vesais de la plongée et ma mère et mon frère vesais des batail d'eau. Mon père et mon frère conduisais le bataus. Une vois mon frère avais demandée si il pouvée vaire un grand tournans. Mon père avais dit oui. Mon frère avais pris le folans et avais vais un petit tournand et telemans vite que j'aite tombé a mère.

La transcription entre phonèmes et graphèmes suivant les règles orthographiques assez complexes et surtout différentes dans les deux langues n'est visiblement pas encore très stable chez cette élève, ni en allemand, ni en français. Une des difficultés de la transcription se trouve visiblement dans les deux langues au niveau des phonèmes [f] , [v] pouvant se transcrire selon les langues et les mots par <v>, <w>, <f> ou encore <ph>. Pendant qu'en allemand l'élève transcrit pour les deux verbes *frisieren et fahren* le phonème [f] par le graphème <f> il n'en est pas de même en français. Alors qu'on trouve le <f> au début du terme *frère*, l'élève choisi un <v> dans d'autres mots : *une vois (fois), vaire (faire) et j'avais vais (fait)*. Par contre, elle transcrit le phonème [v] deux fois par un <f> dans *soufan (souvent) et folans (volant)*. Dans les termes *wecken, vite et vacances*, elle transcrit le même phonème [v] par <v>, ce qui conduit en allemand à l'erreur *veckt*.

Par ailleurs, la transcription d'autres phonèmes n'est pas encore stable non plus : en allemand le [ʃ] <sch> qu'on retrouve sous forme de *Suhle (Schule)* ainsi que le [ts] qu'on retrouve sous sa forme phonétique dans *tsiehe mich an*. En français, il y a aussi bien les voyelles comme le [F] que les voyelles nasales comme le [N] qui ne sont pas encore acquises de manière stable. Ceci donne le tableau d'erreurs suivant :

Tableau 63

transcription erronée	transcription juste
<i>Pandans</i>	<i>pendant</i>
<i>ont étés</i>	<i>on était</i>
<i>ont avez</i>	<i>on avait</i>
<i>ont se baignée</i>	<i>on se baignait</i>
<i>il pouvée</i>	<i>il pouvait</i>
<i>tournans / tournand</i>	<i>le tournant</i>
<i>Telemans</i>	<i>tellement</i>
<i>j'aite tombé</i>	<i>j'étais tombé</i>
<i>mers / mère</i>	<i>mer</i>

L'instabilité du système se montre dans différentes versions de transcription du même phonème une fois dans le même mot: [en] - <ans> ou <and> et [ä] - <és>, <ez> ou encore <ée>. On trouve par contre ce dernier graphème transcrit correctement, bien que parfois avec d'autres erreurs par exemple de conjugaison ou de choix de l'auxiliaire : *ont s'avait baldée, on vesais, mon père et mon frère conduisais*.

Une erreur intéressante se trouve dans le mot *bataux / bataus*, présent avec ces deux variations qui montrent que l'élève connaît les deux formations du pluriel : -aux et -s, mais confond encore les deux et surtout mélange les deux, ce qui donne la terminaison du pluriel « mixte » -aus.

De manière générale on peut dire par rapport à cet exemple d'une expression écrite au niveau du CE1 que même si au niveau de l'écrit on peut ressentir quelques difficultés de compréhension liées aux erreurs de transcription, au niveau de l'oral cette expression serait tout à fait compréhensible malgré le choix parfois erroné de l'auxiliaire par exemple.

Au niveau du CE2, les erreurs de transcriptions sont très nombreuses comme l'illustrent quelques exemples :

Tableau 64

transcription erronée	transcription juste
<i>aprait / aprét / apprer</i>	<i>après</i>
<i>che</i>	<i>je</i>
<i>qu'elle que</i>	<i>quelques</i>
<i>a cotais</i>	<i>à coté</i>
<i>music</i>	<i>musique</i>
<i>meyeur</i>	<i>meilleur</i>
<i>pissine</i>	<i>piscine</i>
<i>andesou</i>	<i>en dessous</i>
<i>plain</i>	<i>plein</i>
<i>ainpressionant</i>	<i>impressionnant</i>
<i>téhatre</i>	<i>théâtre</i>

Très souvent, on trouve plusieurs variations erronées du même phonème dans un même texte, parfois une transcription correcte à côté d'une transcription erronée.

Dans les productions écrites au niveau du CE1, les phrases restent relativement simples, la syntaxe est correcte, même chez des élèves de la section nationale qui ont appris l'allemand comme langue première. A côté des nombreuses erreurs orthographiques, on trouve surtout des erreurs morphologiques concernant la conjugaison et la formation des participes. Cependant, il n'est pas toujours évident, si une erreur relève de l'orthographe ou de la morphologie.

Quelques exemples :

j'étaït, je dormai, je jouai, c'étais, j'ai fais, il nous a préter, nous somme aller, je suis allez, c'éstté, on a ouver, on habiter, on pouvé, j'ai jouait etc.

On constate une nette progression par rapport à l'expression dans les classes suivantes, le CM1 et le CM2 aussi bien en français qu'en allemand. L'expression devient plus riche, les élèves utilisent un lexique plus varié et précis et construisent des phrases plus complexes. Notamment les élèves de la section nationale s'expriment avec une grande aisance dans les deux langues et les erreurs se limitent dans la grande majorité des cas dans les deux langues à des erreurs orthographiques et morphologiques. Pour les erreurs en allemand voir le chapitre 4.4.5. En français, les erreurs morphologiques concernent pratiquement exclusivement les terminaisons des verbes conjugués aux différents temps ainsi que la formation des participes et/ou des confusions entre le participe et l'infinitif. On peut faire ressortir les difficultés des élèves concernant la formation du passé simple qui se montre par de nombreuses erreurs de terminaisons.

Deux extraits des expressions dans les deux langues par rapport au même sujet écrit par un élève de la section nationale du CM2 illustrent bien le bon niveau et la richesse de l'expression dans les deux langues.

Ein Unfall im Zirkus

Es war an einem schönen, warmen Nachmittag im Monat Juni, in der Kleinstadt Kehl, die Straßen waren wie ausgestorben, sogar der Eismann war nicht zu sehen. Und was war der Grund dafür? Alles was Beine hatte war zum Zirkus, einer der besten Zirkuse Deutschlands.

Wie erwartet sah man auf der Zirkuswiese ein riesiges Gewühl und Gedränge von Menschen, laute Stimmen brüllte, Popcornverkäufer priesen ihre Waren, kurz um man hätte denken können es wäre Jahrmartstag, wenn nicht das große und pompeuse Zirkuszelt mit seinem funkelnagelneuen Zeltwänden mitten auf der Zirkuswiese getront hätte. ...

Un accident au cirque

C'était un chaud après-midi de juillet, on ne voyait personne dans les rues, mais non à cause de la chaleur mais à cause du cirque qui stationnait en ville.

C'était un cirque très connu qui avait fait furie tout au long de sa tournée. Maintenant il était en ville et il était normal que grands et petits affluaient par milliers même de la banlieue pour le voir.

Quand j'arrivais devant le cirque, je vis des milliers de personnes qui était amassées devant l'entrée, les marchands divers faisaient le plein et leurs caisses explosaient littéralement sous l'argent.

Dans les deux langues, le choix de verbes comme *hat gethront*, *ausgestorben sein*, être amassé, d'adjectifs comme *funkelnagelneu*, ou des expressions comme *explorer sous l'argent*, *die Waren preisen*, *alles was Beine hatte etc.* témoignent de la bonne maîtrise des deux langues.

Les constatations sont différentes concernant les élèves fréquentant la section spéciale. Chez eux, l'expression en allemand reste beaucoup plus hésitante avec un grand nombre d'erreurs qui incluent également quelques erreurs syntaxiques liées à des interférences. Ce qui est cependant plus surprenant, c'est le fait que ces élèves font également un nombre relativement élevé d'erreurs dans les productions en français.

Deux exemples de textes écrits par un élève du CM1 allemand spécial donnent un bon aperçu de l'éventail des erreurs possibles.

Ein Ufall im Zirkus

Es war ein Zirkus. Sie haben guten Artisten und Artistinen. Es war auch einen guten Zirkusorchester. Da war Schune Tiren im Zirkus. Das Zirkus is den besten im Aachen. Und einmal is vielen laute gekommen. Die Artisten war ser anste. Das Publikum war ser froh zu gehen im der zirks. Da war ein gros Zelt und ein Seil. Auf einmal ist der Zirkusdirektor ; und er sat : Halso Publikum ir seht im zirkus von Auranus. Jze ist Der Clown August. Das Pubbikum applaudiert und lacht viel. Da nar ist der Jongleure ! er spielt mit den Bëllen. Und vielen Tiren gisch nauch. Der Zikus ist nicht fertig es gibt's nauche den Tiger. Und ein Tiger war ser beche und der man war im Krakenhause.

Un accident au cirque

En 1899, le 16 juin il y avait un beau cirque. Se cirque étati imanse, et odesus du chapiteau y avait le nom du cirque Uranus. Le cirques était à Paris, dans ce il y avait des beau animaus comme les chiens, les cheveaux, des phoques et aussi des lions et des tigres. Des artiste nousplions pas y a des jongleurs et des trapézistes. Il y avait aussi de la musiques dans le cirque. Le 18 juin y avait beaucoup de monde s'était à 5h30 jusqu'à 8h00. Le directeur du cirque est venu nous dire: „bonjour mesdames et mercie mercie de vous avoir ici dan le cirque Uranus.“ „Nous allons commence par les jongleure.“ Tous le monde applaudi. „Voici les jongleur de chines“ Il jongleur était extraordinaire. Il jonglens endesus leur pied en fairmen des yeux, en marchand et se les faire pase en arrier en avant et même avec 8 balle. Après il a clowns toule monde rigole parce que les clowns ces maran. Et maintenant ces les tigres et les lions. Mes les tigres et les lions ne sont pas content et à segne beaucoup homme et aller a hopital. Et tou le mont rentra à la maison.

On remarque dans les deux textes l'utilisation fréquente du verbe *être-sein*. Aussi bien en allemand qu'en français, l'élève n'utilise pas encore de verbes précis. Cependant, cet élève est un des rares élèves, dont le contenu des deux textes est relativement proche dans les deux langues, et le texte en français donne, malgré les erreurs, l'impression d'une meilleure maîtrise de cette langue. Globalement on peut dire qu'en allemand dominant les erreurs de déclinaisons, de conjugaison et de transcription entre phonèmes et graphèmes qui peuvent paraître même incompréhensibles, comme par exemple *gisch(gibt?)*, *beche (böse?)*. D'autres transcriptions sont identifiables comme *nauche* pour *noch*. Dans le texte français, nous pouvons observer le même phénomène de transcriptions: *nousplions pas* pour *n'oublions pas*, *en fairmen* pour *en fermant* ou encore vers la fin du texte *à segne* qui signifie éventuellement *a saigné*. On trouve également quelques exemples d'erreurs morphologiques de conjugaison, ainsi que quelques erreurs qu'on pourrait appeler des erreurs d'homophonie grammaticale : *se* pour *ce*, *ces* pour *c'est*, *mes* pour *mais*.

Sur l'ensemble de 17 textes en français dans le groupe d'élèves du CM1 allemand national, nous n'avons pu relever que de très rares erreurs d'interférence dans les textes en français.

Deux exemples d'erreurs d'interférence au niveau syntaxique :

Le roulement du tambour fesaient aux gents peur.

Suivant la syntaxe de la phrase allemande : *Der Trommelwirbel machte den Leuten Angst.*

Quand j'avais 18 ans je ne savais pas quelle métier prendre. 3 ans j'ai réfléchi.

Drei Jahre habe ich überlegt.

Une erreur d'interférence concernant un substantif avec une majuscule.

une Glace

Deux exemples de deux élèves qui font une erreur lexicale en traduisant le mot allemand *die Manege* par *le* ou *la manège* et non pas par l'équivalent correct en français *la piste*.

Les chevaux galopent dans le manège.

Un petit poney noir courait dans la manège.

Un élève de la classe du CM1 allemand national nous livre de bons exemples permettant de suivre sa réflexion. En fait les deux textes, aussi bien le texte allemand que français, sont pleins de ratures et d'autocorrections qui illustrent très bien les hésitations, les confusions de certaines règles, les stratégies d'évitement, mais aussi des réflexions qui peuvent finalement conduire à un résultat juste.

Ainsi nous trouvons dans le texte allemand les corrections suivantes :

hehute – heute

Ertönte –ertönte

Musique – Musik

sasen – saßen

mann – Mann

kuckte – guckte

zumglükk – zumglück

Tapfer – tapfer

prämie - Prämie

Et dans le texte français :

je l'aperçut – je l'aperçue – je le vois

il n'y avait pas – il n'y avais pas

il faisais – il fait

un dompteur sorti – sort – vien

mervai – mervél – mervéileux

L'élève, ayant visiblement des difficultés avec la formation de l'imparfait, change en fait tout le texte au présent, ce qu'on pourrait qualifier de stratégie d'évitement. Cet exemple montre qu'il y a des connaissances et qu'il y a réflexion, que parfois la réflexion conduit au bon résultat, comme en allemand à l'utilisation correcte des majuscules. Dans le même texte, on peut encore trouver des erreurs du même groupe, comme par exemple des mots n'ayant pas la majuscule au début. Cette règle est donc connue mais pas encore assez stabilisée et intégrée afin de devenir un automatisme. L'élève doit encore réfléchir pratiquement à chaque mot, et il faut l'admettre, avec toutes les règles et normes existant dans les deux langues, il y a beaucoup de points à réfléchir et il n'est pas étonnant que, selon le rythme personnel, certains élèves aient besoin d'un temps plus long que celui prévu par le système scolaire.

En conclusion nous pouvons dire qu'en français la majorité des erreurs couvre deux groupes d'erreurs : les erreurs orthographiques et les erreurs morphologiques et ici spécialement les erreurs de terminaison des verbes à l'infinitif et au participe passé

ainsi que les terminaisons des différentes conjugaisons aux différents temps et personnes. Vu le temps scolaire et les activités passés en langue française, il n'est cependant pas étonnant, que les élèves aient une certaine aisance par rapport à cette langue, même si ce n'est pas leur langue première. Les erreurs d'interférence liées à l'application de règles de la langue allemande à la langue française restent rares en français.

5. Interprétation des résultats et conclusions

La comparaison des différentes analyses statistiques nous permet de faire ressortir certaines tendances et certains comportements langagiers liés à un groupe spécifique d'individus, ce qui est nécessaire pour essayer de s'approcher d'une compréhension et d'une reconstruction des processus d'acquisition/apprentissage chez différents apprenants. Notre objectif n'est cependant pas de trouver des explications détaillées de ces processus d'acquisition/apprentissage. Pour s'approcher d'un tel objectif, il faudrait des analyses beaucoup plus approfondies ainsi que des entretiens explicatifs avec les différents individus qui pourront éventuellement éclaircir le cheminement de leurs réflexions qui les emmènent aux productions langagières correctes ou incorrectes.

Les résultats des différentes analyses pourront cependant servir à des réflexions autour de la didactique des langues qui devrait prendre en compte le comportement langagier des apprenants afin d'essayer d'améliorer son efficacité. Dans un monde changeant, face à un public qui grandit dans un environnement et dans des conditions bien différentes qu'il y a encore quelques années, et surtout face aux problèmes actuels que rencontre l'enseignement des langues, il nous semble plus que jamais nécessaire d'essayer de trouver des pistes pour rendre l'enseignement et l'acquisition/apprentissage des langues plus attractifs, plus motivants, mieux adaptés aux différents publics et finalement plus efficaces. L'interprétation des résultats se fait donc dans cet objectif : trouver des indices et des pistes qui pourront aider à mieux comprendre les processus d'acquisition/apprentissage afin de pouvoir relier ces connaissances aux réflexions didactiques.

5.1. Les tendances : élèves bi- ou multilingues – élèves monolingues

Les résultats des évaluations nationales ont montré un avantage pour les élèves des classes d'enseignement paritaire (Académie de Strasbourg, 1997) et des élèves multilingues fréquentant les sections internationales (Cabassut, 1997) par rapport aux

élèves monolingues, notamment au niveau des activités cognitives, des différentes compétences linguistiques ainsi que des compétences mathématiques. Ces avantages cognitifs ainsi que le niveau socio-culturel plus élevé ne se confirment cependant pas au niveau de **l'orthographe**, où les élèves des sections internationales font **66% d'erreurs** de plus que leurs camarades allemands. Tandis que la moyenne d'erreurs par élève et par dictée pour les élèves allemands varie entre **0,9** et **4,0**, elle se trouve entre **5,0** et **11,7** pour les élèves internationaux. Cette différence paraît énorme et il nous semble intéressant de réfléchir aux possibles causes de ce phénomène.

La classification selon les pourcentages des erreurs a permis de rassembler les types d'erreurs selon leur fréquence dans les deux groupes d'élèves, germanophones et bi- ou multilingues. Les analyses statistiques permettent de constater que certaines erreurs sont plus fréquentes dans l'un ou l'autre groupe d'élèves alors que d'autres erreurs sont commises avec une fréquence similaire dans les deux groupes. Les résultats des analyses font également ressortir que quelques groupes d'erreurs couvrent une majorité du total des erreurs, dans notre étude quatre groupes d'erreurs couvrent environ 50% du chiffre total d'erreurs. Certains types d'erreurs sont communs à tous les groupes, aussi bien aux élèves germanophones qu'aux élèves fréquentant les sections internationales. On peut cependant noter quelques différences entre les types d'erreurs des élèves de la section spéciale et nationale.

Dans les classes internationales, les groupes d'erreurs /le h/, /s-z/, /ch/, /sch/, /ajouts/ et /transcriptions/ sont plus fréquents que dans les classes allemandes. Ces groupes d'erreurs représentent des **difficultés spécifiques des élèves bi- ou multilingues** par rapport à la transcription en allemand entre ces phonèmes et les graphèmes correspondants. Ces difficultés peuvent être liées au fait qu'en français les phonèmes qui se rapprochent de ces phonèmes en allemand ne se transcrivent pas de la même manière qu'en allemand ou bien certains phonèmes n'existent pas en français. Parmi toutes ces erreurs, il y en a un certain nombre qui est commis de manière régulière par les élèves bi- ou multilingues et qui est totalement absent chez les élèves germanophones.

Nous allons d'abord analyser et essayer d'interpréter ces **erreurs spécifiques des élèves bi- ou multilingues**.⁷ Nous avons par exemple la catégorie d'erreurs /le h/. Le son du /h/ qui, en allemand est d'ailleurs plutôt expiré qu'aspiré, n'existe pas sous cette forme dans la langue française. Les erreurs de transcription existent dans les deux sens : ou bien le <h> n'est pas transcrit comme dans *Aus* à la place de *Haus* ou bien les élèves transcrivent un <h> là où il n'y en a pas comme dans *aber - haber, aus - haus, acht - hacht* ou *auf- hauf*.

Une difficulté semblable s'observe pour la catégorie /s-z/. Le graphème <z> correspond en français au phonème [z] alors qu'en allemand le phonème [z] correspond au graphème <s> et le phonème [ts] au graphème <z>. On a donc le même phonème [z] dans les deux langues, mais il se transcrit par un graphème différent. Ainsi on trouve des erreurs comme *sie – zi* ou bien *sofort – zofort*, parallèlement à l'orthographe en français *zèbre* ou *zoo*. Par contre la prononciation du <z> en allemand comme /ts/ n'existe pas en français comme dans *Zucker* ou *Zitrone* et on trouve pourtant des transcriptions dans les sens inverse : *Zoo – Soo, Zitrone – Sitrone*. Bien que les élèves entendent ici le phonème [ts] qui devrait se transcrire par <z>, ils font l'erreur et mettent un <s>.

Les élèves des classes internationales, notamment des classes spéciales, commettent également un plus grand nombre d'erreurs du type /ajouts/ que les élèves germanophones. Dans environ 50% des erreurs de ce type, les élèves bi- ou multilingues rajoutent un /e/ muet à la fin d'un mot. Ce type d'erreurs est inexistant chez les élèves germanophones. Ainsi on trouve dans les classes spéciales des erreurs comme : *Bus – Buse, Wurst – Wurste, Post – Poste*. D'autre part on retrouve beaucoup de lettres qui sont rajoutées à différents endroits, comme *Brot – Brort* et qui reflètent une certaine instabilité chez les élèves bi- ou multilingues par rapport à l'orthographe allemande.

⁷ Voir les tableaux comparatifs des erreurs dans les dictées des élèves multilingues et germanophones dans le chapitre 4.4.6.2., tableaux 48 – 53.

Une partie des erreurs du type /sch/ reflète également des difficultés de transcription du phonème [ʃ] qui se fait en français sous forme de <ch> comme dans *chat* ou *chapeau*, alors qu'en allemand ce même phonème se transcrit sous forme de <sch>. Ceci explique les erreurs comme *Schere* – *Chere*, *Schokolade* – *Chokolade* ou *schlafen* – *chlafen*. On peut rajouter ici le groupe d'erreurs /sp-st/ dont la fréquence est plus importante chez les élèves fréquentant les sections internationales par rapport aux élèves allemands. Dans la majorité des cas on retrouve un sch devant le p ou le t, parfois même un ch, comme par exemple dans *spielen* – *chpielen*.

Les erreurs du type /ch/ reflètent aussi différentes difficultés au niveau de la transcription selon les différentes prononciations. Le graphème <ch> transcrit en allemand en effet différents phonèmes qui n'existent pas en français comme le [ç] dans « ich » et le [ç̃] dans « ach ». Ainsi les élèves bi- ou multilingues commettent surtout des erreurs au niveau du [ç̃] palatal qu'ils transcrivent sous forme de <r> comme par exemple dans *Sachen* – *Saren*, *Schach* – *Schar*.

A côté de ces quelques groupes d'erreurs concernant des erreurs précises, il reste encore les erreurs du type /transcriptions/, qui regroupe toutes les erreurs de transcriptions entre phonèmes et graphèmes qui ne sont pas répertoriées dans une catégorie à part. Cette catégorie rassemble par exemple des erreurs de confusions de lettres, des altérations vocaliques ainsi que des erreurs concernant la graphie continue ou discontinue et occupe avec 15,1% la première place dans les groupes des élèves nationaux et spéciaux. Dans les dictées des classes allemandes, 153 erreurs de ce type ont été relevées contre 560 erreurs dans les classes internationales.

La majorité des erreurs de ce type sont des confusions de lettres qui pourraient être liées à des difficultés phonétiques, comme par exemple dans *Donnerstag* – *Donnastag*, *Blume* – *Brume*. Il est intéressant de constater que, même dans le groupe des nationaux où les élèves maîtrisent l'allemand à un très bon niveau, on retrouve toute une liste de confusions de lettres comme par exemple : *Kuh* – *Huh*, *darf* – *durf*, *Fisch* – *Tisch*. Une grande partie de ces erreurs relève probablement des

erreurs qu'on pourrait appeler erreurs d'inattention/ Flüchtigkeitsfehler. Il y a certainement un phénomène de concentration des élèves par rapport aux difficultés orthographiques, qui a comme résultat qu'ils transcrivent dans les dictées beaucoup des mots « difficiles » de manière correcte alors qu'en même temps ils font des erreurs de transcriptions dans des mots « faciles » qui ne représentent, a priori, aucune difficulté spécifique.

Certains types d'**erreurs sont présents dans les deux groupes d'élèves**, aussi bien chez les élèves bi- ou multilingues que chez les élèves monolingues. Ceci concerne par exemple les erreurs du type /s-ss- ß/, dont le pourcentage se rapproche dans les deux groupes et occupe 5,9% du total des erreurs orthographiques chez les enfants germanophones et 6,7% chez les enfants bi- ou multilingues. Dans tous les groupes on remarque que les erreurs se font plus souvent dans le sens où le <ß> est remplacé par <s> ou <ss> et beaucoup plus rarement dans le sens inverse. On constate de manière fréquente l'erreur entre l'article *das* et l'opérateur *dass* ainsi qu'un nombre étonnant d'erreurs concernant des pronoms ou prépositions comme *aus* – *auß*, *was* – *waß*, *bis* – *biß*. Pour d'autres mots on trouve un nombre impressionnant de variations comme par exemple dans la classe 3 allemande : *Soße* - *Sohße* (2 fois) / *Souße* / *Sohsse* / *Sosse* / *soße* (2 fois) / *sosse* / et *Sohse* (6 fois) ce qui fait 7 variations pour le même mot et une erreur chez 15 élèves sur 20.

Les questions orthographiques autour du problème des <s/ss/ß> sont souvent traitées dans des chapitres à part. Il est certain que la lettre <ß>, existant uniquement dans la langue allemande, pose un certain nombre de problèmes, ne serait-ce qu'au niveau des claviers d'ordinateurs. Ainsi dans le Duden (1996,58) on peut lire que les claviers qui ne disposent pas de cette lettre, peuvent mettre <ss> à la place du <ß> « Fehlt das <ß> auf der Tastatur einer Schreibmaschine oder eines Computers, kann man dafür <ss> schreiben. » En Suisse, le <ß> n'est pas utilisé, en lettre majuscules il disparaît également et est remplacé par <ss>. La réforme de l'orthographe a unifié et simplifié l'emploi de <ss> et <ß> par la règle : <ß> après voyelle longue ou diphtongue, <ss> après voyelle courte. Ceci soulève cependant le problème de la

prononciation de la « longueur » des voyelles⁸ qui peut être différente selon la région, mais aussi de la perception de cette « longueur », une notion qui peut être très subjective, notamment pour des apprenants de l'allemand comme langue étrangère.

Parmi les autres types d'erreurs, pour lesquels les tendances sont moins prononcées et qu'on retrouve dans les deux groupes d'élèves, il y a les transcriptions concernant /f-v-w/, /k-c-ck-g/ et /z-tz-ts/. Nous proposons quelques réflexions par rapport à certaines de ces difficultés afin de trouver de possibles explications.

Le phonème [k] se transcrit, par exemple, aussi bien en allemand qu'en français de différentes manières qui n'ont pas toujours de correspondances dans les deux langues. Hengartner/Niederhauser (1993,68) donnent une liste d'exemples pour la transcription de ce phonème en allemand :

[k] – *Kohl*

Zucker

Qualm

Camping

Chronik

Siguan (1996,116) donne une liste semblable pour le français:

[k] – *klaxon*

- *corps*

- *coq*

- *quand*

- *accord*

La présence du même phonème dans les deux langues mais avec différentes transcriptions possibles dans les deux langues, peut expliquer la présence de ce type d'erreurs dans les deux groupes d'élèves, avec quelques petites différences. Les élèves allemands confondent plus souvent des <g> et des <k> comme dans : *ging* –

⁸ Nous revenons sur ce point un peu plus loin dans ce chapitre avec une remarque de Wilde (2001)

king, Krieg- Grieg/Griek/Grig, kroch – groch. Dans ces cas, les élèves semblent avoir des problèmes de distinction entre le <g> comme occlusive sonore et le <k> comme occlusive sourde. Les élèves bi- ou multilingues confondent plutôt des <g> ou <k> avec des <c>, comme par exemple: *Gläser – Cläser, Karotte – Carotte, Schokolade – Schocolade*. Ceci est lié à la transcription différente du même phonème en allemand et en français. En français on trouve très peu de termes avec un <k> initial (seul quelques mots grecs et emprunts) et le phonème [k] se transcrit souvent par un <c> initial ou final. Ce type d'erreurs concernant une confusion entre <g>, <k> et <c> est totalement absent chez les élèves germanophones, bien qu'il existe en allemand quelques mots d'emprunts comme Camping, Coupon ou Cowboy.

Trois autres groupes d'erreurs, en occurrence /dédoublement/, /extension du i/ et /extension par h/ sont étroitement liés à la prononciation longue ou courte de voyelles. Dans les dictées des élèves allemands, ces trois groupes d'erreurs occupent 32,7% du total des erreurs, dans les dictées des élèves internationaux 22,2% du total des erreurs.

Dans les textes libres des élèves internationaux, nous constatons entre 17,3% et 29,3% d'erreurs concernant ce type. Ceci veut dire qu'en moyenne un quart des erreurs aussi bien chez les élèves monolingues que bi- ou multilingues relève de la catégorie /longueur des voyelles/. Ceci reflète bien la difficulté orthographique générale qui touche donc les deux groupes d'élèves. Les règles orthographiques concernant la longueur des voyelles sont en fait très complexes et les exceptions tellement nombreuses qu'on ne retrouve pas vraiment de système dans ce domaine précis. Gallmann (1992,214) donne l'exemple pour l'extension par <h>. Il affirme que la règle « ein Dehnungs-h steht oft nach einem langen Vokal, wenn darauf ein einfaches r,l,m,n folgt » n'est en fait valable que pour 50% des termes concernés. Wilde (2001) donne un exemple semblable en ce qui concerne la transcription du phonème [i:] qui, selon elle, se transcrit dans 80% des cas par le graphème <ie> et non pas par un simple <i>. Selon elle, on considère le graphème <i> injustement comme la norme pour transcrire le phonème [i:], alors que la norme devrait être <ie> et l'exception <i>. Dans ce contexte, Wilde (2001) remet d'ailleurs en question le concept de la voyelle « courte ou longue », qui pose selon elle un problème

terminologique. Les termes « court » et « long » se situent effectivement dans le domaine des mesures spatiales et non pas dans le domaine des sons. La perception des sons peut être très différente selon les individus et il est certain qu'il faut s'assurer que chacun a la même conception des termes utilisés.

La complexité des règles dans ce domaine est large et on a toujours une série d'exceptions qui sont source de nombreuses erreurs, comme l'illustre bien l'exemple de *Mann* et *man*, pour la règle que dans les racines avec une voyelle courte suivie d'une seule consonne, celle-ci est doublée, sauf en cas d'exception. En ce qui concerne les voyelles longues, il faut également savoir comment on les transcrit. Le phonème [a :] par exemple peut se transcrire par un simple <a> dans *Wal*, par un double <aa> dans *Saal*, ou par un <ah> dans *kahl*, et le phonème [o :] par un simple <o> dans *vor*, par un double <oo> dans *Moor* ou bien par un <oh> dans *Ohr*. Se rajoutent les homonymes qui se prononcent de la même manière mais qui se transcrivent différemment comme *mehr* – *Meer*, *viel* – *fiel* etc. Ces points orthographiques présentent donc des difficultés pour tous les apprenants.

Il en est de même pour les erreurs concernant l'emploi des majuscules dont les pourcentages s'élèvent à 21,59% chez les élèves internationaux et 24,29% chez les élèves allemands. Ces deux résultats se rapprochent du résultat statistique de Riehme/Heidrich de 1970 (dans Meyer-Schepers, 1991,123) qui note pour le même type d'erreurs relevé dans des classes 4 -10 au total 20,6%. On peut interpréter, qu'indépendamment du groupe testé, aussi bien monolingues que bi- ou multilingue, entre un cinquième et un quart des erreurs d'orthographe sont liées au problème de l'emploi des majuscules.

Il y a cependant des différences à l'intérieur de ce groupe d'erreurs entre les enfants de l'école allemande et de l'école à sections internationales. Les élèves bi- ou multilingues font plus souvent des erreurs dans le sens /Maj-min/ que les élèves germanophones, ce qui peut s'expliquer par le fait que le français est un système orthographique qui ne connaît pas l'emploi des majuscules. Ces élèves semblent donc avoir du mal à intégrer un système de majuscules pour l'orthographe allemande

et commettent un certain nombre d'erreurs. Les erreurs dans le sens /min-Maj/ sont moins fréquentes mais existent néanmoins dans certains cas où les élèves appliquent la règle de l'emploi des majuscules de manière erronée. Ceci arrive souvent pour des adjectifs qui suivent immédiatement un article comme dans *das Grüne Haus*. La même source d'erreurs existe pour les élèves allemands, comme le montre la phrase *Das essen alle Kinder gern*, dans laquelle 7 enfants sur 20 de la classe 3 allemande mettent une majuscule à *essen*.

Pour le moment, la réforme de l'orthographe n'a pas touché à ce point sensible de l'orthographe allemande, malgré des arguments sérieux qui soulignent l'allègement de l'apprentissage de l'orthographe sans cette norme spécifique de la langue allemande (Kopke, 1995,336). Les mêmes règles existaient au Danemark jusqu'à 1948 et l'emploi des majuscules a été supprimé suite à la réforme de la même année. (Maas, 1992,9). Ce changement a été accepté par la population danoise dans le contexte politique comme un acte symbolique de distinction par rapport à la langue allemande, mais il a certainement en même temps facilité l'apprentissage de l'orthographe. Le pourcentage très élevé d'erreurs liées à cette règle ne devrait pas être oublié et négligé dans des discussions autour de cette question et, en attendant, l'importance de cette difficulté devrait être pleinement considérée dans les discussions didactiques autour de l'enseignement de la langue allemande aussi bien comme langue maternelle que comme langue étrangère.

Nous avons donc pu faire la constatation que certains types d'erreurs concernent les deux groupes d'apprenants mais qu'il y a des types d'erreurs qui concernent exclusivement les apprenants bi- ou multilingues. Ces types d'erreurs ont un lien avec leurs connaissances des autres langues. Dans le prochain chapitre, nous allons voir de plus près, si on peut constater des tendances dans les deux groupes d'élèves de l'école à sections internationales pour qui les langues n'ont pas le même statut.

5.2. Les tendances : élèves de la section nationale – élèves de la section spéciale

Au sein du groupe d'élèves fréquentant l'école à sections internationales, on peut observer que les pourcentages des différents types d'erreurs ne sont pas pareils pour les deux groupes d'élèves.

Comme nous avons pu voir dans l'analyse des erreurs des textes libres dans les deux groupes, dans le groupe des **élèves fréquentant la section nationale, les erreurs orthographiques** sont avec **69,4%** du total de toutes les erreurs les plus fréquentes et trois fois plus nombreuses que **les erreurs morphologiques** qui n'occupent que **22,4%** du total des erreurs. Ceci veut dire que pour les élèves maîtrisant l'allemand comme langue première la plus grande difficulté par rapport à l'expression écrite se trouve au niveau de l'orthographe. L'apprentissage et la consolidation des règles d'orthographe semblent donc prendre plus de temps que l'apprentissage et la consolidation des règles morphologiques, sémantiques et syntaxiques. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les élèves dont la langue première est l'allemand rencontrent, entendent et utilisent les règles de ces trois derniers domaines non seulement au niveau de l'écrit mais surtout et de manière beaucoup plus fréquente au niveau de l'oral. De ce fait, il semble naturel que les élèves apprennent plus rapidement les règles morphologiques, sémantiques et syntaxiques que les règles orthographiques qui n'interviennent qu'au niveau de l'écrit.

Les élèves de la section spéciale font, dans les textes libres analysés avec **41,4%** du total des erreurs en moyenne, moins **d'erreurs d'orthographe** mais ils font avec **43,5%** beaucoup plus d'erreurs morphologiques que leurs camarades de la section nationale. Nous allons d'abord étudier les différentes tendances par rapport aux erreurs orthographiques.

Tandis que la moyenne des erreurs d'orthographe s'élève dans les textes libres à 9,5 par élève de la section spéciale, elle s'élève à 13,3 par élève de la section nationale.

Cette différence au niveau des erreurs orthographiques peut s'expliquer par la grande différence au niveau de l'expression entre les deux groupes. Les élèves de la section spéciale utilisent un vocabulaire beaucoup plus simple et restreint que les élèves de la section nationale et font, de ce fait, moins d'erreurs d'orthographe. Les élèves de la section nationale, par contre, utilisent un vocabulaire riche et détaillé et, de ce fait, on y trouve beaucoup de termes moins fréquents. Ceci peut, entre autres, expliquer le nombre plus élevé d'erreurs orthographiques et ceci confirmerait l'hypothèse que le nombre d'erreurs augmente avec le volume de l'expression.

Comme nous avons pu le constater, les tendances dans la fréquence des erreurs orthographiques se ressemblent pour beaucoup de types d'erreurs dans les deux groupes d'élèves des sections nationales et spéciales. En analysant certains chiffres, ainsi que les listes d'erreurs, on peut cependant relever quelques différences qui témoignent de différents niveaux langagiers et de différentes compétences. En cherchant les possibles explications pour la présence d'erreurs spécifiques, on s'aperçoit qu'un grand nombre d'erreurs peut témoigner d'une compétence langagière plus grande. Ceci peut s'expliquer relativement facilement pour les erreurs du type /s/ss/ß/. L'analyse des erreurs dans les textes libres et les cahiers de test donne les chiffres suivants (pourcentage d'erreurs par rapport à l'ensemble des erreurs d'orthographe) :

Tableau 65

erreurs s/ss/ß	CM1 national	CM2 national	CM1 spécial	CM2 spécial
textes libres	5,4%	3,8%	4,3%	2,7%
cahiers de test		8,7%		2,8%

On remarque donc que les élèves de la section nationale, qui ont une meilleure maîtrise de l'allemand que les élèves de la section spéciale, font plus d'erreurs de ce type que ces derniers, et même si la différence semble minime, elle est néanmoins présente pour chaque groupe. La présence de ce type d'erreur est clairement liée au niveau de l'expression, notamment à la construction et l'utilisation de phrases

subordonnées introduites par l'opérateur *dass* ou *daß* (selon l'année scolaire). Ainsi dans le groupe des nationaux, près de la moitié de ce type d'erreur concerne l'opérateur *dass/daß* qui est transcrit avec un simple <s>, ou bien l'article *das* qui est transcrit avec <ss/ß>. Comme l'opérateur *dass* est pratiquement absent dans les rédactions libres des élèves de la section spéciale, ces erreurs ne sont donc guère possible. On trouve cependant chez les élèves spéciaux des erreurs de transcription de l'article *das*. Les autres erreurs du type /s/ss/ß/ se trouvent chez les élèves de la section nationale dans des mots comme : *ich heise - heiße, ein bisien - bißchen, sie vergassen - vergaßen, er laß - las, er hies - hieß, ausser - außer, Nüße - Nüsse* etc. qui témoignent par exemple dans plusieurs cas de l'utilisation du prétérit. Dans les textes des élèves de la section spéciale, l'utilisation du prétérit est plutôt rare, les élèves s'expriment dans la majorité des cas au présent ou au parfait. Nous soulignons encore le mot /bißchen/ qui pose apparemment beaucoup de problèmes aux élèves des deux sections et on trouve de multiples variations de transcription comme par exemple : *bisien, bischen, Bissien* etc.

Deux autres types d'erreurs, respectivement ajouts et omissions, sont plus fréquents dans le groupe des élèves de la section spéciale. Le tableau suivant nous rappelle les chiffres (pourcentage d'erreurs par rapport à l'ensemble des erreurs d'orthographe):

Tableau 66

	CM1 national	CM2 national	CM1 spécial	CM2 spécial
textes libres				
ajouts	2,0%	1,9%	9,7%	9,8%
omissions	1,5%	5,6%	12,9%	12,6%
total	3,5%	7,5%	22,6%	22,4%
cahiers de test				
ajouts		2,3%		4,7%
omissions		8,5%		12,9%
total		10,8%		17,6%

Nous avons déjà pu constater une différence dans les tendances de ces types d'erreurs entre les élèves allemands et internationaux. En analysant plus précisément les chiffres des élèves internationaux, on remarque une différence dans la fréquence des erreurs selon la section fréquentée. Il ressort clairement que les élèves de la section spéciale font nettement plus d'erreurs du type ajouts et omissions que les élèves de la section nationale. Tandis que dans les textes libres les élèves du CM1 national ne font que 3,5% d'erreurs relevant de ces deux types, les élèves du CM1 spécial en font 22,6%. On retrouve environ le même écart dans la classe du CM2 où les élèves nationaux font 7,5% d'erreurs de ces deux types contre 22,4% dans le groupe des spéciaux. La tendance se confirme dans les cahiers de test du CM 2 où on obtient 10,8% d'erreurs pour les nationaux contre 17,6% pour les spéciaux.

Une étude plus précise des erreurs de ces deux types montre que dans un grand nombre de cas on est en présence d'interférences qui sont donc plus fréquentes chez les élèves dont la langue première est le français et pour qui l'allemand n'est que la langue seconde (ce qui correspond aux élèves de la section spéciale). Ces difficultés spécifiques de transcription qui se manifestent dans de nombreux ajouts de lettres ainsi que des omissions de lettres peuvent s'expliquer en partie à partir des connaissances de certaines règles des élèves de la langue française qu'ils transfèrent à la langue allemande. Ceci est le cas pour les nombreux <e> muet à la fin des mots que les élèves de la section spéciale ajoutent, alors que ce type d'erreurs est pratiquement inexistant chez les élèves de la section nationale et totalement inexistant chez les élèves allemands. Ainsi on trouve dans les textes libres des élèves spéciaux des erreurs comme : *der Zahne / der Balle / das Tiere / die Freundine etc.*

Le grand nombre de mots transcrits de manière phonétique mais dont la transcription reste souvent très loin de l'orthographe correcte est également un phénomène qu'on observe majoritairement dans le groupe des élèves de la section spéciale. Leur système langagier encore peu stable et moins riche de vocabulaire que celui des élèves nationaux se reflète dans des transcriptions approximatives. Parfois la compréhension de ces transcriptions n'est possible que dans le contexte et on peut deviner l'effort qu'a fourni l'élève en essayant d'écrire un mot dont il n'était pas sûr de

ni de la prononciation ni de l'orthographe. On trouve des exemples comme : *das Swimebade - das Schwimmbad, die Scheseter - die Schwester, die Obise - die Hobbys, die Schranden - die Schränke* ou encore *tren* pour *drei* etc. La présence de telles transcriptions qui sont loin de l'orthographe attendue peuvent donc indiquer un niveau encore relativement faible en allemand. Les élèves se rappellent apparemment d'une unité sonore correspondant à un mot, mais leurs connaissances ne sont qu'approximatives, ce qui peut expliquer leurs difficultés de transcriptions. Dans une perspective de communication, la stratégie d'essayer de s'exprimer, même si ce n'est qu'approximativement, est cependant très positive et dans la majorité des cas efficace, surtout au niveau de l'oral. L'utilisation d'un mot, même approximatif, permet souvent de se faire comprendre et garantit ainsi la communication. Il faudrait donc encourager les élèves à s'exprimer, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, même s'ils ne sont pas tout à fait certains de l'exactitude des termes. Cette stratégie est toujours mieux que de ne pas s'exprimer du tout, mais on devrait logiquement, dans le même contexte, nuancer la prise en compte des erreurs. On ne peut pas en même temps encourager les élèves à s'exprimer pour ensuite les sanctionner pour les éventuelles erreurs faites.

En ce qui concerne **les erreurs morphologiques**, les tendances sont inversées. Pendant que les **élèves de la section nationale** font **22,4%** d'erreurs morphologiques par rapport au nombre total des erreurs, les **élèves de la section spéciale** en font **43,5%**. Les erreurs morphologiques occupent ainsi la première place chez ces élèves et leur moyenne s'élève dans les textes libres analysés à 10 par élève de la section spéciale contre 4,3 par élève de la section nationale. Dans les cahiers de test, la différence est encore plus grande. On y obtient une moyenne de 15,5 erreurs morphologiques par élève de la section nationale contre une moyenne de 42,8 erreurs par élève de la section spéciale. Les élèves de la section spéciale, pour lesquels l'allemand n'est pas la langue première ou dominante, sont exposés de manière moins fréquente et moins régulière à l'allemand que leurs camarades de la section nationale. Ils ont donc moins de contact au niveau de l'oral avec les règles morphologiques, sémantiques et syntaxiques que les élèves de la section nationale et ils ont moins de possibilités d'entendre, d'utiliser et d'apprendre ces règles. Il semble naturel que dans ces conditions l'apprentissage et la consolidation de ces

règles prennent plus de temps que dans les conditions plus favorables des élèves de la section nationale.

En analysant les erreurs plus en détail, on peut, une fois de plus, faire le lien entre les différents types d'erreurs morphologiques et le niveau de langue. Pour les deux groupes d'élèves, les erreurs de déclinaisons sont les plus nombreuses. Dans les cahiers de test au niveau du CM2, nous avons pu relever 173 erreurs de déclinaison pour le groupe des nationaux contre 241 erreurs de déclinaison pour le groupe des spéciaux. L'analyse détaillée montre d'abord qu'il n'est pas toujours clair s'il s'agit d'une véritable erreur de déclinaison ou bien d'une erreur d'article. Dans les deux exemples *unter die Radiergummi* et *auf das Teppich*, il pourrait très bien s'agir d'erreurs d'articles, tandis que dans le cas de *er setzt der Bär ins Bett* ou bien *er schreibt auf den Papier*, il s'agit plus clairement d'erreurs de déclinaisons. Pendant que dans le groupe des spéciaux on rencontre beaucoup d'erreurs de déclinaison dans les groupes prépositionnels, notamment dans le cadre du locatif et directif, comme par exemple *er wartet vor die Schule*, *unter das Baum*, *sie ist in die Küche etc.*, dans le groupe des nationaux, les erreurs de déclinaisons sont plus diverses et concernent souvent les objets à l'accusatif ou datif comme par exemple *ich erzähle meine Eltern*, *sie fragte ihm*, *ich schaue mir eine Film an*, *er gab den Bub ein Ohrfeige etc.*

La différence entre la maîtrise de la langue allemande des élèves des sections spéciales et nationales apparaît également au niveau des erreurs de conjugaison. Dans les cahiers de test, on ne relève que 23 erreurs de ce type pour le groupe des nationaux contre 185 pour le groupe des spéciaux, ce qui confirme les tendances dans les textes libres qui contiennent dans la section nationale 1, 4 et 5 erreurs de conjugaisons selon les niveaux de classe contre 21 et 13 dans les deux classes de la section spéciale. Là aussi le contact ainsi que l'utilisation beaucoup plus fréquente de la langue allemande pour les élèves nationaux semble favoriser l'apprentissage des règles de conjugaison. Les difficultés rencontrées par les élèves spéciaux concernent aussi bien les terminaisons, comme par exemple dans *er trägst*, *ihr sprechen*, *er schreib*, *es gefälltst mir etc.*, que l'inflexion ou les changements de voyelles du radical

des verbes forts comme dans *er trifft, er wascht etc.* ou encore des confusions entre le singulier et le pluriel comme dans *sie kauft (pluriel), die Polizei sind etc.*

Le type d'erreurs morphologiques, pour lequel la différence est la plus grande entre les deux groupes d'élèves, concerne les articles. Pendant que dans le groupe des nationaux ces erreurs sont très rares, au nombre de 6 dans les cahiers de test et 9 dans les textes libres, on en rencontre beaucoup plus dans le groupe des spéciaux, respectivement 184 dans les cahiers de test et 22 dans les textes libres. Il faut cependant prendre en considération le problème de la saisie des erreurs d'articles qui n'est pas toujours très facile en ce qui concerne les erreurs d'articles déclinés, comme nous l'avons déjà remarqué auparavant. La très grande majorité des erreurs d'articles chez les élèves de la section spéciale sont néanmoins des erreurs d'articles au nominatif et seulement une minorité concerne des erreurs d'articles déclinés. Les résultats illustrent donc bien les difficultés que rencontrent les individus parlant une autre langue première qui ne possède pas trois articles comme l'allemand, d'apprendre dans celle-ci les trois articles existants. Aussi bien les individus qui acquièrent/apprennent l'allemand comme première langue que ceux qui l'acquièrent/apprennent comme deuxième langue sont obligés d'acquérir/apprendre le système des trois genres qui déterminent chaque nom.

Selon Christen (2000,167), il n'existe pas de règles suffisamment simples qui permettraient une sélection des noms selon les genres. Il faut tout simplement apprendre le genre avec chaque nom et il faut aussi apprendre quels éléments doivent être marqués en relation avec le genre. La grande différence par rapport au français qui ne possède que les deux genres féminin et masculin est l'existence en allemand d'un troisième genre qui est le neutre. Pour cette raison il n'est donc déjà pas possible de transférer tout simplement les genres des noms français au noms allemands, mais les genres ne concordent de toute façon pas de manière parallèle entre les noms français et allemands comme l'illustrent quelques exemples : *le soleil - die Sonne, la lune - der Mond, la table - der Tisch, la chaise - der Stuhl, la cuillère - der Löffel etc.*

Il est très délicat de vouloir trouver un système dans les erreurs d'articles. On trouve certainement des erreurs d'articles en allemand qui correspondent aux articles en français et qu'on pourrait donc répertorier comme erreurs d'interférence, comme par exemple *die Löffel – la cuillère, die Radio – la radio, der Salz – le sel* etc. Dans certains cas, il s'agit probablement d'erreurs d'interférence, mais beaucoup d'erreurs d'articles témoignent plutôt d'une difficulté générale d'attribuer l'article correct en allemand. On remarque surtout une grande hésitation face à l'article neutre qui est source de nombreuses erreurs et qui apparaît assez souvent de manière incorrecte. Ainsi des erreurs comme *das See, das Schnee, das Ball, das Baum, das Hunger, das Zucker, das Berg* etc. témoignent d'un côté d'une réflexion par rapport à cette question, parce que les élèves n'ont pas choisi la solution de la traduction qui aurait conduit dans certains cas à la bonne solution (*le lac – der See*), dans d'autres à des erreurs qu'on aurait qualifiées d'interférence (*la neige – die Schnee*). Les élèves ne choisissent donc pas forcément cette solution « facile » qui pourrait s'imposer de manière naturelle, mais montrent par ces erreurs qu'ils sont conscients de deux faits : d'un côté de l'existence de l'article neutre en allemand et de l'autre côté de la non-concordance des articles entre le français et l'allemand.

Les résultats concernant les erreurs d'articles nous permettent de dire que l'acquisition/apprentissage des genres prend apparemment plus de temps et pose plus de difficultés à des apprenants de l'allemand comme langue seconde qu'à des apprenants de l'allemand comme langue première. Ceci ne veut pas dire que cette acquisition/apprentissage est facile et évident pour les apprenants de l'allemand comme langue première qui, eux aussi, font encore des erreurs dans ce domaine. Christen (2000,167) explique justement la complexité de cette acquisition/apprentissage et relativise cette thèse de l'acquisition/apprentissage « sans peine » pour les apprenants de langue première.

De manière générale nous pouvons donc dire que les tendances des erreurs dans le groupe des élèves maîtrisant l'allemand comme langue première et les élèves dont l'allemand n'est pas la langue première sont différentes. Afin de préciser ces tendances, nous allons comparer les erreurs des élèves bi- ou multilingues avec les erreurs des élèves francophones.

5.3. Les tendances : élèves des sections internationales – élèves de terminale

Afin de pouvoir tirer des conclusions d'une comparaison des tendances des erreurs d'élèves au début et en fin de leur scolarité, il faut prendre en compte différents facteurs qui caractérisent ces deux groupes d'élèves.

Parmi ces facteurs, il y a tout d'abord l'âge, qui joue un rôle important dans l'acquisition/ apprentissage des savoirs en général et aussi des langues. Avec l'âge grandissant, les capacités cognitives se développent de plus en plus et les savoirs généraux dans toutes les matières s'accumulent et deviennent plus précis. L'enseignement des différentes matières, dont l'enseignement des langues, change et s'adapte à cette évolution générale des élèves. Mais déjà à l'âge de l'école primaire, les élèves n'apprennent plus, dans le cadre scolaire au moins, une langue de manière « naturelle ». Le matériel langagier qu'on offre aux élèves est didactisé et suit donc, par exemple, une progression choisie par l'enseignant et l'acquisition/apprentissage de la langue en question est guidé par ces choix didactiques.

Un autre facteur important est la situation langagière des élèves. Le groupe des élèves fréquentant l'école à sections internationales est, sans exceptions, un public bi- ou multilingue possédant au moins deux langues à différents niveaux. Les élèves fréquentant la terminale d'un lycée technique sont, en grande majorité, également des élèves bi- ou multilingues. Une grande partie des élèves est d'origine étrangère, parlant comme une des langues premières l'arabe ou le turc. Il n'y a cependant qu'une minorité des élèves qui choisissent une de ces deux langues comme langue étrangère, la grande majorité choisit l'anglais et l'allemand comme LV1 ou LV2. On peut donc considérer ce groupe d'élèves dans sa grande majorité également comme un public bi- ou multilingue possédant au moins une et souvent deux langues premières ainsi qu'au moins deux langues étrangères. La compétence linguistique et métalinguistique devrait, par conséquent, être bien développée chez ces élèves tout comme chez les élèves fréquentant l'école à sections internationales.

Une différence essentielle se trouve dans la place de l'allemand chez les élèves en terminale et chez les élèves fréquentant l'école à sections internationales. Tandis que pour les élèves de la section nationale l'allemand est la langue première ou une de leurs langues premières et que pour les élèves de la section spéciale l'allemand est une langue plus ou moins présente dans la vie des élèves et apprise de manière précoce dans et parfois aussi en dehors du système scolaire, l'allemand est pour tous les élèves de terminale une langue étrangère, dont l'acquisition/apprentissage a débuté en classe de 6^{ième}, donc à l'âge de 11 ans. L'approche didactique est alors une approche de langue étrangère, qui se constitue autour des quatre compétences d'une langue.

La comparaison des erreurs de ces deux groupes d'élèves peut donner des indications par rapport aux difficultés spécifiques des élèves liées à leur situation spécifique mais aussi par rapport à leur manière d'acquérir/apprendre une langue. Rappelons que nous avons analysé 100 textes d'expression libre d'élèves de terminale et 77 textes d'expression libre d'élèves des sections internationales pour obtenir le résultat suivant :

Tableau 67

	erreurs orthographiques	erreurs morphologiques	erreurs sémantiques	erreurs syntaxiques	total
élèves terminale	204 / 26,1%	299 / 38,3%	224 / 28,7%	53 / 6,8%	780 / 100%
élèves nationaux	643 / 69,4%	207 / 22,4%	40 / 4,4%	35 / 3,8%	926 / 100%
élèves spéciaux	276 / 41,4%	290 / 43,5%	49 / 7,3%	52 / 7,8%	666 / 100%

La première constatation qu'on peut faire est par rapport aux **erreurs orthographiques**. Les élèves qui semblent avoir le plus de difficultés avec l'orthographe sont les élèves apprenant l'allemand comme une de leurs langues

premières, les erreurs orthographiques occupent avec **69,4%** une grande majorité de la totalité des erreurs. Les élèves de terminale, bien qu'on puisse constater l'utilisation d'un vocabulaire relativement riche, précis et adapté à la situation, semblent avoir moins de difficultés orthographiques et ces erreurs n'occupent que **26,1%** du total des erreurs. Apparemment ils ont donc relativement bien assimilé la transcription entre les phonèmes et les graphèmes et donc l'orthographe des termes allemands qui est souvent bien différente de l'orthographe du français.

On peut néanmoins constater des tendances par rapport aux différents types d'**erreurs orthographiques**, qui indiquent des difficultés spécifiques aux différents groupes d'élèves.

Aussi bien les élèves de la section spéciale que les élèves de terminale qu'on pourrait appeler des élèves de dominance francophone font plus d'erreurs concernant la transcription de certains phonèmes que les élèves de dominance germanophone. Ces erreurs pourraient être regroupées sous la catégorie « erreurs d'interférence » parce que la spécificité de ces erreurs semble directement liée à la présence du français comme langue première avec ses normes et règles.

Parmi ces difficultés spécifiques on trouve la transcription du <h>, <ch>, <s/z>, <sch> et l'ajout de lettres comme un <e> muet à la fin des mots qui occupent 14,3% des erreurs en terminale et 19,8% des erreurs dans la section spéciale contre 5,6% dans la section nationale et 4,0% dans les classes allemandes. Toutes ces erreurs sont liées ou bien à une transcription différente entre les mêmes phonèmes en français et en allemand, comme par exemple le <s/z> ou bien le <e> muet, ou bien au fait que certains phonèmes et /ou graphèmes n'existent pas en français comme le <ch>, <sch> ou le <h>. Le fait de retrouver ces mêmes difficultés au niveau de l'école primaire et en fin du parcours de lycée montre que l'acquisition/apprentissage concernant ces points spécifiques semble indépendant de l'âge. Même les élèves plus âgés au niveau de la terminale semblent encore avoir des difficultés à assimiler ces spécificités orthographiques. Ainsi on retrouve les mêmes erreurs dans les deux

groupes d'élèves comme *haus- aus, allo – hallo, Herbe – Erbe, das Tiere, die Mause etc.*

On peut également constater des tendances semblables chez les élèves de l'école internationale et de terminale en ce qui concerne l'utilisation des majuscules dont les pourcentages s'élèvent à 19,6% chez les élèves des sections internationales et à 17% en terminale. Alors qu'on pourrait penser que des élèves plus âgés et avec un niveau cognitif bien développé aient moins de problèmes à identifier les mots qui prennent une majuscule en allemand que les élèves plus jeunes, ceci ne semble pas être le cas. L'habitude orthographique française qui ne connaît les majuscules que pour les noms propres serait-elle tellement présente et forte que même en terminale son influence reste bien visible ? Et la question qui s'impose dans ce contexte reste toujours la même, à savoir, par quel moyen didactique et pédagogique peut-on finalement remédier à de telles erreurs ?

Les erreurs concernant la longueur des voyelles occupent une place importante dans tous les groupes d'élèves, aussi bien francophones que germanophones, entre 17,7% et 32,6% du total des erreurs orthographiques. On pourrait donc considérer ces difficultés comme « générales » et indépendantes du fait que l'allemand est appris comme langue première ou étrangère. Le traitement de ces points spécifiques devrait donc occuper une place semblable aussi bien dans l'enseignement de l'allemand comme langue première qu'étrangère.

La différence perceptible qui existe cependant entre le comportement langagier d'élèves possédant l'allemand comme une des langues premières ou bien comme langue étrangère se trouve au niveau des **erreurs morphologiques, syntaxiques et surtout sémantiques**.

Les **erreurs morphologiques** sont plus fréquentes chez les élèves à dominance francophone, aussi bien au niveau de l'école internationale qu'au niveau de la terminale avec respectivement **43,5%** et **38,3%** du total des erreurs contre **22,4%**

chez les élèves de la section nationale. Bien qu'à l'intérieur de ces chiffres on puisse constater que, pour les trois groupes d'élèves, les déclinaisons sont la source d'erreurs prédominante, le nombre total de ces erreurs est néanmoins beaucoup plus élevé chez les élèves à dominance francophone. Ceci peut entre autre s'expliquer par l'absence d'un système de cas et de déclinaisons dans la langue française.

Les difficultés des élèves se trouvent à deux niveaux : ils doivent d'abord identifier les cas pour ensuite marquer les différents mots en question (article, adjectif/adverbe, nom) par la bonne désinence. L'identification des cas, notamment de l'accusatif et du datif, pose beaucoup de problèmes à ces élèves surtout quand le régime des verbes allemand ne correspond pas au français comme pour *aider quelqu'un – jemandem helfen*, ou bien encore après les différentes prépositions, notamment celles qui sont suivies par l'un ou l'autre cas selon la nature des verbes. Après cette première étape d'identification qui n'est pas évidente, il faut ensuite appliquer la bonne déclinaison qu'on présente généralement aux élèves sous forme d'un tableau. La présence d'une erreur de déclinaison peut donc avoir deux raisons possibles : une erreur d'identification du cas ou bien une erreur de marques. Une identification erronée peut donc être liée à une interférence entre les deux langues comme dans les exemples *ich glaube dich – je te crois, jetzt warte ich einen Bus – maintenant j'attends un bus*. Généralement les élèves sont conscients de la présence d'un système de cas et de déclinaisons mais en analysant leurs productions écrites, on a souvent l'impression qu'ils placent les marques de manière assez arbitraire.

On constate beaucoup d'erreurs concernant la forme correcte des pronoms personnels comme dans *bei dich (dir), du mußt dich (dir) keinen sorgen machen*. Il y a notamment l'expression *Wie geht es dir/ihnen ?- Mir geht es gut*, qui pose problèmes aux élèves. Parmi 40 élèves de terminale qui ont utilisé cette expression, 27 ont fait une erreur comme *Wie geht es du ? – Ich gehe gut. – Es geht mich gut*, et seul 13 l'ont utilisée de manière correcte. Mais là aussi, l'influence du français et les interférences sont perceptibles et les élèves ne se détachent que difficilement d'un schéma qui est très présent en français : *Comment vas-tu ? - Je vais bien, Wie geht es du ? – Ich gehe gut*.

Au niveau des **erreurs sémantiques**, les tendances sont également très claires. Le nombre total des erreurs sémantiques s'élève à **28,7%** chez les élèves de terminale et seulement à **7,3%** et **4,4%** chez les élèves de sections spéciale et nationale. Mais on peut néanmoins dire qu'aussi bien les élèves de la section spéciale que les élèves de terminale font un certain nombre d'erreurs qu'on pourrait qualifier d'interférences pendant que ce groupe d'erreurs est pratiquement absent chez les élèves de la section nationale. Ces interférences sont souvent des traductions mot à mot du français en allemand comme par exemple dans *Mach Achtung um dich – Fais attention à toi, Ich muß dich lassen – Je dois te laisser*. Par rapport aux deux autres groupes d'élèves, on peut également constater chez les élèves de terminale des emprunts qui viennent aussi bien du français que de l'anglais. Dans l'utilisation d'emprunts comme dans *wenn man träumt of manche Land – mit imagination – hast du was visitiert ? – nicht déçu sein – ich habe keine regret*, on pourrait supposer que certains emprunts sont des erreurs d'inattention comme pour l'utilisation du *of* anglais à la place de *von* allemand alors que d'autres semblent être le résultat d'un choix conscient qui représente pour les élèves la seule alternative à la solution de laisser un trou. Cette stratégie de communication qui est souvent très efficace au niveau de l'oral reste cependant sanctionnée au niveau de l'écrit.

Il n'est pas toujours facile d'attribuer les erreurs sémantiques à un groupe d'erreurs, souvent on peut simplement soupçonner l'influence du français. Des entretiens individuels par rapport à ces erreurs pourraient donner plus de clarifications par rapport à celles-ci. Il y a aussi le contexte qui joue un rôle important et beaucoup de ces erreurs ne s'expliquent que dans et par le contexte. Souvent on se retrouve également devant la difficulté de devoir attribuer ces erreurs à l'un ou l'autre groupe. Dans l'exemple *Ich bin glück für dich* on pourrait considérer *glück* comme un adjectif auquel il manque le suffixe *-lich* et ce serait donc une erreur morphologique. Mais on pourrait aussi le considérer comme une erreur de champ sémantique dans le sens où le terme *glück* n'est pas utilisé dans son sens premier *das Glück – Glück haben, la chance- avoir de la chance* mais qu'il est utilisé ici pour exprimer le sentiment d'être heureux ou content. Dans d'autres exemples l'erreur concernant le champ sémantique est plus claire comme par exemple dans *Wie getzt du ? Schön ?* ou bien dans *Noch ein bißchen kilometer*.

Une particularité des expressions produites par des élèves apprenant l'allemand comme langue étrangère se trouve au niveau de leur compréhension. Parfois on est en présence de phrases difficilement compréhensibles, alors que ces élèves utilisent et manipulent un nombre relativement grand de termes allemands. Deux exemples vont illustrer ce phénomène :

Wir können denken im jedes Reise bis in lange Welt und großes Palmier, aber wir können auch denken zu ein schöne Freund und wir können nicht deçu sein. Aber Reise kann auch wirklich schön sein, wenn in das Kopf passiert, weil ihr bleiben das aber wir denken will. Wir können auch viel denken für jeden, aber dann haben wir keine regret und könnte auch die denke noch viel mal machen. Und aber daß kostet auch kein Geld. Aber wenn man denken im dem Kopf haben wir keine souvenir mehr in die Seite.

Il est tout à fait possible de deviner le sens d'une partie de ce texte par le contexte, mais certaines parties restent néanmoins assez incompréhensibles et peu transparentes comme par exemple *weil ihr bleiben das aber wir denken will*. L'expérience de l'analyse des erreurs d'élèves de différents groupes nous permet cependant d'interpréter par exemple les erreurs à la fin de ce texte *in die Seite*. Le terme que l'élève voulait transcrire dans son texte est le terme *die Zeit* auquel il rajoute encore un <e> muet à la fin. On est en plus en présence d'une erreur de transcription concernant le son [z] qui se transcrit en français par <z> comme dans *zoo* alors qu'en allemand ce son se transcrit par <s> comme dans *sofort* tandis que c'est le son [ts] se transcrit par <z> comme dans *Zoo*. Les élèves ont quelques difficultés à stabiliser ces règles et on rencontre de nombreuses confusions dans les deux sens comme dans *zofort- sofort, zu Hauze – zu Hause, Soo - Zoo, Schwans – Schwanz*.

La confusion peut s'expliquer d'autant plus que le terme *die Seite* existe également en allemand et les élèves ont du mal à distinguer les termes *die Seite, die Zeile et die Zeit*. Alors que les deux premiers peuvent être considérés comme sémantiquement relativement proches, le dernier n'a sémantiquement rien en commun avec les deux

autres termes. La phrase reprend donc un sens, avec une nouvelle préposition, et on obtient *an diese Zeit*. Cet exemple montre à quel point il est difficile et délicat d'interpréter les erreurs et qu'il faut une bonne connaissance des comportements langagiers des élèves afin de pouvoir comprendre leurs erreurs pour pouvoir finalement les aider dans leur acquisition/apprentissage de la langue.

Ces exemples montrent qu'un travail sémantique est important dans l'enseignement des langues et notamment des langues étrangères. Et comme beaucoup d'erreurs semblent liées à des interférences, un travail contrastif et comparatif peut avoir sa place dans un travail langagier à ce niveau.

Le dernier groupe d'erreurs concerne **les erreurs syntaxiques**, dont la majorité des erreurs, aussi bien chez les élèves de la section spéciale que chez les élèves de terminale, concerne la place du verbe. Ce groupe d'erreurs n'est que peu représenté chez les élèves de la section nationale. Là aussi, l'influence de la structure des phrases françaises conduit à des interférences. Les élèves de terminale ont notamment l'habitude de séparer, tout comme en français, un premier élément de la phrase par une virgule pour continuer dans l'ordre sujet – verbe ce qui donne des erreurs en allemand du style :

Gestern, wir haben gearbeitet. – Hier, nous avons travaillé.

A part cela, les erreurs syntaxiques concernent aussi bien les phrases indépendantes que dépendantes, affirmatives qu'interrogatives et le lien avec la structure des phrases françaises est souvent visible.

So ich denke – ainsi je pense

Ich wollte sagen, daß ich bien sehr froh – Je voulais dire que je suis très contente.

Die Reise ist noch lang ? – Le voyage est encore long?

Wir können treffen alles die Leute – Nous pouvons rencontrer tous les gens.

Toutes ces analyses montrent donc que dans les groupes d'élèves pour lesquels le français est la ou une des langues premières et l'allemand une langue seconde, les

tendances dans la fréquence des erreurs se distinguent de celles constatées chez les élèves pour lesquels l'allemand est la ou une des langues premières. On peut cependant également constater certaines tendances communes qui sont présentes dans tous les groupes d'élèves. Les approches didactiques devraient prendre en compte ces tendances afin de construire des unités pédagogiques qui offrent une aide réelle aux élèves afin qu'ils puissent surmonter leurs difficultés spécifiques.

5.4. Tendances par rapport à l'âge

A partir du corpus analysé, il est possible de suivre entre autre l'évolution de certains groupes d'erreurs par rapport à l'âge grandissant. Ceci permet de suivre l'acquisition/apprentissage des langues et surtout la mise en place de différents contenus et structures. L'évolution des erreurs peut montrer comment les connaissances langagières se stabilisent et se consolident.

En ce qui concerne **les erreurs d'orthographe**, nous pouvons comparer les erreurs de deux corpus : les dictées et les textes libres. Le tableau numéro 76 illustre les chiffres. Contrairement aux éventuelles attentes, les élèves commettent plus d'erreurs d'orthographe dans les textes libres que dans les dictées. Alors que les élèves sont contraints pendant les dictées d'écrire ce qu'on leur dicte, et théoriquement les textes des dictées représentent toujours un grand nombre de difficultés orthographiques, dans les textes libres ils peuvent choisir ce qu'ils écrivent et quels termes ils utilisent. Ceci n'empêche apparemment pas un certain nombre d'erreurs orthographiques.

Tableau 68

classe	dictées (moyenne par élève)	textes libres (moyenne par élève)
CE1n	5,6	
CE1s	5,7	
CE2n	5,0	18,8
CE2s	11,7 (CE2s/CM1s)	
CM1n		14,6
CM1s		10,3
CM2n	8,5 / 6,0	9,6
CM1s	10,1	9,2

Une explication possible peut être le fait que les élèves se concentrent dans les dictées d'avantage sur l'orthographe alors que dans les textes libres ils se concentrent sur la rédaction des idées et se relâchent au niveau de l'orthographe. Mais on remarque dans les dictées des deux sections une légère hausse des erreurs d'orthographe alors que dans les textes libres leur nombre diminue dans les deux sections et par exemple de moitié entre le CE2 national et le CM2 national. Cette différence peut s'expliquer par la nature des textes des dictées incluant progressivement de nouvelles difficultés orthographiques qui ne sont pas encore maîtrisées alors que certaines autres règles d'orthographe se stabilisent en même temps. Une dictée au niveau du CM2 autour du problème des termes avec <e>i ou <ai> peut donc conduire à un taux élevé d'erreurs alors que beaucoup d'autres termes sont transcrits de manière correcte. Cette légère hausse des erreurs dans les dictées ne veut donc pas dire qu'il n'y a pas d'apprentissage au niveau de l'orthographe.

L'apprentissage et la consolidation de l'orthographe se montre dans la dictée qui a été faite à différents niveaux de l'école primaire et pour laquelle la moyenne des

erreurs par élève chute rapidement de 14,7 au CE1 à 0,5 au CM2. Mais la consolidation de l'orthographe peut s'observer également dans les textes libres qui deviennent de plus en plus complexes avec l'utilisation d'un vocabulaire de plus en plus riche et en même temps de moins en moins d'erreurs d'orthographe.

Les tendances ne sont pas les mêmes pour **les erreurs morphologiques**. L'analyse des différents corpus permet un certain nombre de constatations. Le premier corpus analysé dans la présente recherche contient des erreurs au niveau de l'oral à l'âge préscolaire. Les erreurs morphologiques occupent avec 69% du total des erreurs une place très importante. Parmi ce type d'erreurs il y a quatre groupes qui sont les plus fréquents : les erreurs de déclinaisons avec 24%, les erreurs concernant la formation du participe passé avec 20,4%, les erreurs concernant les prépositions avec 15,9% et les erreurs concernant la formation du pluriel avec 14,4%.

Si on compare ces chiffres avec les chiffres des erreurs morphologiques au niveau de l'écrit à l'école primaire on peut dire que ce type d'erreurs occupe toujours une place importante avec une moyenne de 31,2% du chiffre total des erreurs. Les erreurs morphologiques sont cependant plus fréquentes dans la section spéciale avec 43,5% contre 22,4% dans la section nationale. Le tableau suivant illustre la répartition des groupes d'erreurs morphologiques les plus fréquentes au niveau préscolaire et au niveau de l'école primaire.

Tableau 69

	niveau préscolaire	niveau école primaire
déclinaisons	24,0%	50,3%
participe passé	20,4%	7,8%
prépositions	15,9%	13,4%
pluriel	14,4%	5,2%
conjugaisons	4,2%	8,8%
total	78,9%	85,5%

Il faut bien sûr prendre en considération le fait qu'il s'agit au niveau préscolaire d'erreurs au niveau de l'oral et au niveau de l'école primaire d'erreurs au niveau de l'écrit. Malgré cette différence il nous semble intéressant de comparer les chiffres et ensuite quelques exemples d'erreurs afin de trouver des indices par rapport à l'acquisition/apprentissage. On peut donc constater que ce sont toujours les mêmes cinq groupes d'erreurs qui sont les plus fréquents. Les erreurs de déclinaison sont dans les deux cas les plus fréquentes, suivies des erreurs concernant la formation du participe passé, de l'emploi des prépositions et de la formation du pluriel et des conjugaisons.

Au niveau de l'âge préscolaire, les énoncés sont en général du point de vue de la structure relativement simple et le contenu se rapporte assez souvent au locuteur même. Le discours est donc souvent égocentrique et comporte le pronom personnel à la première personne. On retrouve ainsi un grand nombre d'erreurs de déclinaison du pronom personnel :

kannst du mich den Stift geben ?

er hat mir gestoßen.

ich habe mich gekauft

du hast mir vergessen

etc.

Au niveau de l'écrit à l'âge scolaire les énoncés sont plus complexes et plus souvent à la troisième personne. Les erreurs de déclinaisons concernent aussi bien les pronoms personnels aux différentes personnes que les articles ou adjectifs :

er hat ihn gesagt

hast du eine Bruder

sie spricht mit er

eine großer Schwester

etc.

Alors que le discours change du point de vue contenu et structure, la difficulté par rapport aux déclinaisons reste fortement présente, surtout chez les élèves de la section spéciale.

En ce qui concerne la formation des participes passé on retrouve les mêmes erreurs aussi bien au niveau préscolaire qu'au niveau de l'école primaire, notamment au niveau de la section spéciale. Quelques exemples vont illustrer cette constatation.

Tableau 70

niveau préscolaire	niveau école primaire (CM2s)
<i>esst</i>	<i>essen</i>
<i>bracht / gebringt</i>	<i>gebringen</i>
<i>gekauften</i>	<i>gekauften</i>
<i>gekommt</i>	<i>gekommt</i>
<i>gemachtet</i>	<i>gebringen</i>
<i>gefahrt</i>	<i>gefährt</i>
<i>gegeht</i>	<i>gelauft</i>
<i>geschrieben</i>	<i>geschpielen</i>
<i>geanzieht</i>	<i>angekommt</i>

Dans la majorité des cas dans les deux groupes d'élèves on retrouve le préfixe *ge-* qui est une marque du participe passé. Dans quelques rares cas le préfixe est absent. Les suffixes qui changent selon les verbes forts ou faibles ainsi que l'alternance vocalique pour les verbes forts posent apparemment le plus de difficultés. Ces règles semblent toujours aussi peu maîtrisées au niveau préscolaire qu'également dans la section spéciale de l'école primaire. Les élèves connaissent apparemment les différentes règles de la formation des participes passés, puisqu'on constate la présence des préfixes et des deux suffixes possibles, mais ils n'appliquent pas les bonnes règles aux bons verbes. L'utilisation régulière au niveau

de l'école et dans la majorité des cas au niveau familial de la langue allemande pendant au moins 5 à 8 ans ne semble pas non plus stabiliser la maîtrise de ces règles, vu que les participes passés des verbes d'une grande fréquence comme *spielen, laufen, kommen* etc. sont toujours incorrects au niveau du CM2 spécial.

Comme nous avons pu constater auparavant, le nombre **d'erreurs morphologiques** dans les textes libres augmente, contrairement au nombre d'erreurs orthographiques, avec le niveau de classe dans les deux sections. Leur nombre est cependant plus important dans la section spéciale où il augmente de la moyenne de 2,4 par élève au niveau du CM1 spécial à 10,4 par élève au niveau du CM2 spécial. Dans la section nationale la moyenne augmente de 1,8 par élève au niveau du CE2 national à 5,0 au niveau du CM 2 national.

Pendant que le système orthographique se stabilise visiblement au cours de la scolarité de l'école primaire, le système morphologique reste encore assez instable et conduit à un nombre grandissant d'erreurs. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves ne peuvent pas encore faire d'erreurs par rapport à des structures ou règles qu'ils ne connaissent et n'appliquent pas encore. Ceci veut dire aussi qu'un élève peut apprendre et faire des progrès malgré un grand nombre et même un nombre croissant d'erreurs. Le nombre d'erreurs reste une variable très relative qu'il faut examiner dans le contexte et par rapport aux énoncés produits.

6. Vers une approche didactique multilingue

Enseigner un savoir veut d'abord dire aider les élèves à apprendre ce savoir. Une des premières tâches de l'enseignant doit donc consister à créer et à assurer les conditions les plus favorables à cet apprentissage. Face à un public multilingue, comme nous avons vu dans le chapitre 2.2., une condition favorisant l'apprentissage peut être réalisée par une approche multilingue. Ce que Merten (1997, 113) demande pour l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère, est valable pour l'enseignement de toutes les langues, à savoir qu'un tel enseignement devrait partir des différentes langues et cultures d'origine pour essayer de construire des ponts entre le nouveau et le connu : « Der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache sollte, ausgehen von den Herkunftssprachen und –kulturen der Kinder, Brücken schlagen zwischen dem Bekannten und Gewohnten und der fremden Sprache und dem fremden Land. Die sprachlichen und kulturellen Unterschiede im Sach- und Lebensbereich « lernen » bieten dabei vielfältige Möglichkeiten zum interkulturellen Sprachunterricht.» Si une telle approche se base sur une analyse de la situation, elle doit logiquement d'abord s'appuyer sur les connaissances langagières des élèves en question, ensuite sur les erreurs spécifiques de ce groupe ainsi que leurs intérêts et besoins qui sont liés à leur âge et éventuellement à la filière scolaire choisie. Legrand (2000, 99) exprime cette idée fondamentale de la manière suivante : « On ne peut enseigner bien que ce que l'on connaît bien. Mais on peut enseigner mieux quand on connaît bien ceux à qui on enseigne.»

Une approche multilingue, qui prend en considération plusieurs langues et qui travaille de manière contrastive, n'a pas pour premier et seul objectif de diminuer le nombre d'erreurs, tout au contraire, les objectifs d'une telle approche sont multiples : des objectifs généraux de méthode d'apprentissage et de prise de conscience, des objectifs linguistiques et culturels, mais aussi des objectifs didactiques et pédagogiques. Il n'est certainement pas question de travailler toujours et uniquement selon une approche contrastive, mais de ne pas négliger cette possibilité et d'en profiter pour des points et des situations qui se prêtent à un tel travail et surtout face à un public qui possède déjà « naturellement » certaines bases sur lesquelles on peut facilement construire. Une approche multilingue répond entre autre à la

nécessité de présenter la ou les langues cibles de manière la plus variée et la plus riche possible, afin de pouvoir atteindre et stimuler le plus grand nombre d'élèves. Une approche multilingue répond également à la demande formulée par Jambin (1999), selon laquelle la langue doit devenir « un moyen et non une fin en soi ». En utilisant plusieurs langues, il y a nécessairement des langues qui sont le moyen de communication et qui vont aider à utiliser les autres également comme moyen de communication.

Tout d'abord, il y a un objectif général concernant les méthodes d'apprentissage et d'aide à l'apprentissage, « apprendre à apprendre », qui est encore trop souvent négligé dans le contexte scolaire. Les élèves doivent connaître et apprendre à utiliser des techniques et des stratégies adaptées à différentes situations pour, selon la finalité recherchée, pouvoir mettre en oeuvre des savoirs et des savoir-faire. Rampillon (1989, 1995) insiste sur l'importance des techniques et des stratégies d'apprentissage et elle définit les techniques d'apprentissage comme des procédés partant des apprenants qui préparent, dirigent et contrôlent l'apprentissage de la langue étrangère (Rampillon 1995,14) : « Wir verstehen unter Lerntechniken Verfahren, die von den Lernenden ausgehen und die von ihnen absichtlich und planvoll angewandt werden, um das fremdsprachliche Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren.» Les stratégies d'apprentissage se définissent comme une suite d'opérations et une interaction entre les différentes techniques d'apprentissage afin de favoriser l'apprentissage (Rampillon 1995,15) : « Unter Lernstrategien wird somit eine Folge von Operationen verstanden, bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken, um das Lernen synergetisch zu fördern. »

Dans une approche multilingue, on trouve un grand nombre de pistes dans cette direction : utilisation de différents dictionnaires, essayer de déduire le sens de termes ou de textes à l'aide des différentes langues, travailler avec des statistiques d'erreurs, déduction de règles grammaticales, élaboration de fiches comparatives thématiques et lexicales etc. La transmission des techniques et des stratégies d'apprentissage devrait se faire de manière progressive, systématique et répétitive. En s'appuyant sur les connaissances linguistiques, qui sont généralement bien développées chez des élèves multilingues, ainsi que leur facilité à réfléchir et à communiquer à un

niveau métalinguistique, on peut facilement travailler l'analyse logique de différents systèmes langagiers, qui sont régis par différentes normes. Un tel travail d'approche et d'analyse logique reflète d'un côté un aspect spécifique de l'apprentissage des langues étrangères, qui se trouve justement dans une réflexion théorique et métalinguistique ; d'un autre côté, on rejoint ainsi les méthodes d'autres disciplines, comme les mathématiques, la physique, mais aussi l'histoire ou la littérature, et on montre donc aux élèves la nécessité d'une analyse méthodique d'une situation dans différentes matières. On renforce, par conséquent, la cohérence de l'apprentissage général des élèves ainsi que les techniques d'apprentissage, qui peuvent servir pour l'apprentissage dans toutes les matières. Selon Röber-Siekmeyer (1997,63), l'apprentissage de la langue écrite renforce le développement des capacités cognitives, qui représentent en fait le vrai objectif de l'apprentissage scolaire. Nous pensons qu'une approche multilingue correspond encore mieux à cet objectif parce qu'une telle approche stimule la réflexion à différents niveaux.

Les objectifs linguistiques d'une approche contrastive comprennent tous les niveaux de la langue : la morphologie, la syntaxe, l'orthographe, la sémantique mais aussi les différents registres de la langue, les formules routinières nécessaires dans différentes situations de communication etc. Dans une approche multilingue, on ne pose pas simplement deux ou plusieurs langues les unes à côté des autres, mais on essaie d'expliquer le fonctionnement et l'utilisation des différentes langues. Ainsi, on peut constater des ressemblances et des différences concernant la formation des mots et des phrases, mais on peut également constater des différences au niveau du sens et de l'utilisation des termes. En traçant des parallèles entre les différentes langues et en répondant ainsi aux questions que les élèves multilingues se posent de toute façon de manière naturelle et souvent de manière inconsciente, on aide les élèves à structurer l'apprentissage, à mieux comprendre des mécanismes, des techniques et des normes. On rend en quelque sorte « conscient » ce que les élèves font de toute façon de manière inconsciente. Tout en s'orientant d'après les erreurs spécifiques du public en question, ainsi que pour prévenir certaines interférences probables, on peut mettre l'accent sur différents points linguistiques comme la dérivation et la composition, certaines spécificités orthographiques, le lexique, la structure etc. On procède ainsi, comme le propose Ingendahl (1999), à une réflexion de la langue ou des langues. Il faut cependant intégrer une telle réflexion dans des activités autour de

la langue afin de ne pas couper cette réflexion des besoins et de la réalité des apprenants.

Les réflexions théoriques, aussi bien linguistiques que didactiques, qui mènent à des unités pédagogiques seront illustrées par des exemples concrets. Ainsi on crée immédiatement le lien entre la théorie et la pratique, ce qui n'est pas toujours le cas mais ce qui nous semble pourtant indispensable, pour tous les apprenants : élèves comme enseignants. Les unités pédagogiques présentées peuvent être utilisées à différents niveaux de l'école primaire aussi bien qu'au secondaire, selon la situation langagière des élèves. A l'école à sections internationales tous les niveaux du CP au CM2 se prêtent à un travail contrastif autour de différents thèmes en adaptant bien sûr la pédagogie au niveau en question. Un travail contrastif peut se faire, comme également tout autre travail scolaire, de manière ludique et attrayante. Trop souvent, les enseignants perdent trop rapidement tout aspect ludique dans leur enseignement et leur approche devient rapidement « intellectuelle » et théorique. Là aussi, l'enseignant devrait essayer de changer de perspective et essayer de placer les élèves au centre, avec leurs intérêts, leur manière de penser, de réagir, de s'intéresser, de se motiver. Il ne faut certainement pas sous-estimer les élèves, mais il faut aussi savoir leur laisser un espace de fantaisie, de créativité, de jeux, de lucidité et de plaisir, même dans l'enseignement secondaire.

6.1. L'erreur comme outil de travail

Comme nous avons vu dans le chapitre 2.1., l'erreur peut et devrait occuper une place centrale dans l'élaboration et de la mise en pratique pédagogique de toute stratégie didactique en langue, notamment par rapport à un public spécifique. Mais pour pouvoir profiter des erreurs d'une manière positive et constructive, il faudrait changer les attitudes à leur égard, non seulement du côté des enseignants mais aussi du côté des élèves. Pour arriver à cette situation, une réflexion de base est nécessaire.

Comme nous avons déjà dit auparavant, la problématique autour de l'erreur dans un contexte scolaire n'est pas simple. Selon Astolfi (1997, 11), il existe un « syndrome de l'encre rouge » qu'il explique ainsi : « Dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. Nous nous livrons ainsi à d'interminables et épuisantes corrections, sans illusion sur leur efficacité ni même seulement sur le fait que les élèves les prendront en compte, mais nous persévérons quand même ». Et les enseignants persévèrent dans cette direction parce que les erreurs, synonymes de lacunes, d'incapacités, de non-compréhension, d'un manque de savoir ou d'un manque de travail, sont la mesure pour définir le niveau scolaire du savoir enseigné et, par conséquent, la note des élèves. Et comme il faut bien arriver à donner des notes, ce qui veut dire évaluer les connaissances des élèves à un moment donné par rapport à un niveau défini, les erreurs représentent un moyen simple et efficace d'atteindre cet objectif. Cette pratique par rapport à l'erreur néglige cependant deux aspects intéressants et importants : la possibilité d'une analyse positive des connaissances et des stratégies appliquées par les élèves ainsi que l'avantage qu'on peut tirer de cette analyse pour la didactique. Il ne suffit pas de changer de terme au niveau scientifique et d'appeler les « fautes » maintenant « erreurs » pour changer les pratiques quotidiennes dans les écoles et les attitudes face à l'erreur ; il ne suffit même pas de donner de bons arguments scientifiques qui expliquent les avantages d'un changement d'attitude. Trop rares sont les recherches qui proposent une application pratique des réflexions théoriques pour rendre ainsi leurs réflexions accessibles aux personnes du terrain. Ce qu'il faut, ce sont des stratégies didactiques et des outils pédagogiques concrets avec des propositions faciles à mettre en place par des enseignants qui, jusqu'à présent, ont, majoritairement, pratiqué une approche traditionnelle par rapport aux erreurs.

La question est donc : comment peut-on profiter de la créativité et de l'énergie positive qui se trouvent dans l'erreur ? Il faut d'abord des outils scientifiques que peuvent fournir les spécialistes linguistes, mais il faudrait qu'ils soient simples et efficaces et il faudrait qu'ils soient accessibles aux enseignants. L'élaboration de tels outils devrait se faire en collaboration proche entre les chercheurs linguistes et

didacticiens d'un côté et les enseignants qui sont confrontés quotidiennement à la pratique du terrain de l'autre côté. La collaboration entre spécialistes chercheurs et spécialistes enseignants ne devrait d'ailleurs pas se limiter à l'élaboration d'outils mais aussi à l'évaluation de leur efficacité. La question de savoir si une analyse d'erreurs, l'adaptation des approches didactiques et les réponses pédagogiques se basant sur cette analyse ont une influence sur l'acquisition/apprentissage, reste pour le moment pratiquement sans réponses. De multiples possibilités de recherches s'ouvrent dans ce domaine et leur succès dépendra de la collaboration entre les différentes parties : spécialistes scientifiques et spécialistes enseignants.

Après avoir procédé à un travail d'analyse à l'aide d'outils scientifiques comme les catégorisations d'erreurs ou bien les explications des causes etc., l'enseignant a obtenu les bases qui lui permettent de mettre en pratique une nouvelle approche didactique. Selon Narcy (1992,346) « sensibiliser aux erreurs, ou les reprendre de façon efficace, impose à l'enseignant d'agir sur l'ensemble du processus de production et non sur ses dernières étapes (structuration, par simple répétition de la correction de l'enseignant et réarticulation plus proche de la « norme ») ». L'objectif est donc de ne plus se satisfaire de simplement marquer les erreurs en rouge et de laisser les élèves seuls et sans explications, mais d'aller bien au-delà, d'aider les élèves à prendre conscience des règles et de leurs infractions contre ces règles, d'aider les élèves à réfléchir systématiquement en utilisant les connaissances qu'ils ont déjà dans au moins une et souvent plusieurs langues, d'aider les élèves à avoir recours à des stratégies d'apprentissage et d'autocorrection. Chaque enseignant peut choisir la manière de réfléchir autour des erreurs, ainsi que le meilleur moment pour le faire. Le plus important, c'est de ne pas simplement marquer et oublier les erreurs. Une expérience conduite par Narcy (1992) concernant un système de correction d'erreurs, montre, de manière assez prudente, que la sensibilisation aux problèmes linguistiques a permis à des apprenants de réduire le taux de leurs erreurs.

Ce n'est que la réaction et l'interaction qui suscitent la conscience des erreurs chez les individus, comme le constate Lipold (1991,117) : « Zur Fehlerbewußtheit führt erst die Interaktion. Das Erleben des Abweichens wird über die in der Interaktion wirksam werdenden sozialen Kontrolle erlernt. » L'enseignant a, dans ce contexte, un rôle très

important à jouer, parce qu'il doit trouver les bons moments et la meilleure manière de rendre les élèves conscients de leurs erreurs dans une perspective positive et constructive. En essayant de comprendre les causes de certaines erreurs, qui sont liées à la langue d'origine, on peut créer une telle perspective positive. Selon Kuhs (1987,179), on initie ainsi les élèves à mieux apprendre leur langue d'origine, ce qui peut conduire à une connaissance plus large des langues : « Auf diese Weise wird ein Kennenlernen der Herkunftssprachen initiiert, das zwar zunächst eng « fehlerbezogen » ist, zugleich aber einen ersten konzentrierten Weg zu einem vielleicht später breiteren Wissen über die Sprachen darstellt ». Une perspective positive peut cependant aussi inclure des situations dans lesquelles il vaut mieux s'abstenir de rendre les élèves conscients de leurs erreurs pour ne pas les démotiver et les freiner dans leurs productions langagières. L'adaptation de cette tolérance des erreurs selon les situations par l'enseignant est très importante dans le cadre d'un enseignement scolaire pour créer un climat motivant qui encourage les élèves à s'exprimer sans craintes. L'enseignant doit donc constamment jongler entre, d'un côté, son rôle de professeur, transmettant et enseignant des normes et des règles d'une langue et, de l'autre côté, son rôle d'un interlocuteur pour qui la communication reste le plus important.

Il est probablement primordial, comme le dit Springer (1999,49) de « différencier les activités didactiques des activités communicationnelles, faire un choix entre l'accent mis sur la forme et l'accent mis sur le message», et ceci, entre autres, dans le but de transmettre aux élèves un rapport constructif par rapport aux erreurs. Selon Apeltauer (2001, 678), celui qui se concentre trop sur l'évitement des erreurs, empêche l'avancement de son apprentissage: « Wer zu sehr um Fehlervermeidung bemüht ist, hindert sich selbst am Weiterlernen. » Ceci représente donc une tâche supplémentaire pour l'enseignant, qui consiste à aider les élèves à différencier les situations dans lesquelles l'aspect formel est important des situations dans lesquelles la communication est plus importante, à adopter une attitude sans craintes par rapport aux erreurs, à les encourager, stimuler et même parfois décomplexer par rapport à leurs capacités « imparfaites » dans la langue étrangère.

Il est, en général, très important, comme le dit Astolfi (1997,74-75), de dialoguer avec les élèves, de les écouter de manière positive, de leur poser des questions, de

discuter avec eux. Par contre, il est certain que dans un contexte scolaire, devant une classe souvent bien chargée et parfois même surchargée, face à un programme contraignant et préparant éventuellement un examen final, l'enseignant n'a pratiquement jamais le temps de discuter avec chaque élève chacune de ses erreurs. C'est entre autre pour cette raison que l'enseignant analyse et regroupe les erreurs et fait un certain choix, basé sur ses réflexions personnelles liées à la situation concrète. Dans une classe de l'école à sections internationales, son choix portera en partie sur les difficultés spécifiques des élèves multilingues. Il peut ensuite dialoguer avec les élèves par rapport à des erreurs fréquentes et commises par un grand nombre d'élèves pour les amener à réfléchir sur les raisons qui ont mené à l'erreur, pour trouver la règle ou le raisonnement systématique qui a conduit à une application fausse. Les élèves vont apprendre à identifier, à comparer et à chercher des analogies et apprendre ainsi des stratégies d'apprentissage qui portent dans ce contexte sur un apprentissage à partir des propres erreurs. Certaines des propositions d'unités pédagogiques comparatives qui vont suivre, notamment celles qui concernent la morphologie, la syntaxe ou l'orthographe, vont donner des exemples et des idées dans ce sens.

En ce qui concerne les corrections des erreurs il faut d'abord, selon Kleppin (2001,992), réfléchir sur qui corrige qui (l'enseignant ou les élèves), qui corrige quoi et comment, ainsi que sur la question de ce qu'on fait après la correction. Il est probablement également important que l'enseignant différencie les erreurs selon différents critères qui peuvent avoir une influence sur la mise en place d'une éventuelle correction. Kleppin (2001,987) propose les critères suivants : exactitude langagière, compréhensibilité, adéquation culturelle dans une situation donnée, erreurs dépendant de l'enseignement ou de l'apprenant. Il est certain que, selon la situation, les critères peuvent avoir une importance différente, notamment entre le niveau de l'écrit et de l'oral. Au niveau de l'écrit, l'exactitude langagière ou la compréhensibilité aura une autre valeur qu'au niveau de l'oral. Il ne faut non plus oublier que les erreurs ne constituent qu'une (petite) partie du comportement langagier des apprenants et qu'en général les apprenants produisent également des formulations correctes. Et il ne faut pas non plus oublier qu'au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, la capacité à se faire comprendre et à comprendre, la communication, doit être un objectif primordial. Il faudrait, par

conséquent, distinguer et réagir différemment selon les groupes d'erreurs et apporter une correction de préférence par rapport à des erreurs qui empêchent la communication. Certaines erreurs, comme le souligne Knapp (2001,11), « en particulier les erreurs morphologiques, n'entravent que très rarement la communication ou l'intelligibilité de ce qui est dit. Les erreurs qui peuvent mener à l'échec de la communication ou de l'interaction sont plutôt d'ordre lexical et phonético-intonatif. »

Il est également important, en ce qui concerne la correction, de distinguer le niveau oral et écrit. Au niveau de l'écrit, l'enseignant peut, très concrètement, par exemple changer la perspective de son évaluation et ne pas compter ce qui est faux, donc les erreurs, pour enlever ensuite des points relatifs au nombre d'erreurs, mais compter ce qui est juste et accumuler des points. Une telle « correction positive » est sûrement plus facilement à mettre en place à l'école primaire qu'au collège ou au lycée, où les élèves ont déjà un vécu scolaire qu'on ne peut plus négliger et où la pression de la réussite joue un rôle de plus en plus important. En mettant l'accent sur ce qui est juste, on valorise les productions des élèves et on enlève déjà un peu de l'angoisse et de l'image négative liée à l'erreur. Pour arriver à une telle évaluation, l'enseignant peut souligner ou marquer les termes qui sont justes, et nous proposons de faire ceci avec une autre couleur que le rouge, dont l'association est trop liée à l'image négative de la faute. Ensuite, les élèves essaient eux-mêmes de trouver ce qui ne va pas avec les termes qui ne sont pas soulignés, qui ne correspondent donc pas aux normes. Ceci peut être fait collectivement, en petits groupes ou par deux, en échangeant ou pas les textes. L'enseignant peut intervenir ou pas dans le choix des problèmes et attirer l'attention des élèves sur certains points et difficultés. Selon Gey (1987, 156) une évaluation positive reflète les progrès des élèves, mais elle est difficilement praticable face aux exigences des épreuves et des examens scolaires. Il propose une évaluation mixte, (Gey 1987, 164), qui « aide à dégager une pédagogie par objectifs, dans le cadre d'un enseignement optimiste et dynamisant. »

Au niveau de l'oral, l'enseignant doit décider, selon la situation, comment et à quel moment il réagit face aux erreurs. Il y a certainement des situations dans lesquelles la meilleure réaction est l'ignorance des erreurs, aussi longtemps que le discours est compréhensible et la communication possible. Dans d'autres situations, l'enseignant

peut corriger de différentes manières (Lipold 1991, 133). Premièrement, il peut corriger lui-même de manière implicite, à la fin des propos des élèves, en reprenant les structures incorrectes de manière correcte et, en même temps, il peut reconforter l'élève par rapport au contenu. Ensuite, il peut corriger de manière explicite, en interrompant l'élève et en désignant l'erreur. Il peut, par contre, également désigner une autre personne ou bien l'élève lui-même pour procéder à une correction. Dans ce cas, l'enseignant doit être sûr que les normes et les règles sont déjà connues et intégrées.

En général, les élèves ne sont pas habitués à analyser leurs propres erreurs, il y a donc déjà un travail de base à faire par rapport aux attitudes des élèves face à leurs erreurs. Ingendahl (1999,160) présente une approche métacognitive par rapport aux erreurs. Il propose une discussion sous le thème « Qu'est-ce qu'une erreur ? », en partant de deux définitions contraires, l'une négative, l'autre positive. Après cette discussion, qui représente déjà une première prise de conscience linguistique et métalinguistique, Ingendahl propose de laisser les élèves chercher des erreurs dans leurs cahiers pour les attribuer à différentes catégories, qu'il leur a présentées préalablement. Ainsi, les élèves apprennent à réfléchir par rapport aux erreurs, mais il faut qu'ils apprennent également à s'interroger par rapport à leurs connaissances, ce qui peut les valoriser. Médioni (1999, 185) propose une recherche d'erreurs dans un devoir dans lequel les erreurs ne sont pas soulignées, mais répertoriées dans une fiche. Une telle recherche nécessite, selon elle, un « regard critique » sur leur propre travail. L'objectif devrait être d'emmener l'élève à la compréhension des processus qui se passent dans sa tête et qui le conduisent à l'erreur afin qu'il puisse, au moins dans certains cas, s'autocorriger. L'erreur peut ainsi devenir un outil de travail pour l'enseignant et pour l'élève.

Dans une étape suivante, on peut, à partir de la créativité langagière d'une erreur, construire une unité pédagogique autour de ce point, en laissant libre cours à la créativité et l'imagination. En jouant avec la langue et en commettant volontairement des infractions contre les normes, les élèves peuvent, tout en s'amusant, s'approcher de la langue et s'approprier des mécanismes et des normes. Dans la poésie, on peut trouver des exemples d'un rapport extrêmement libre avec la langue et la poésie peut

représenter un espace créatif et libre pour les élèves. Les travaux du groupe OULIPO (Oulipo, 2000) donnent également de multiples exemples d'un contact très créatif avec la langue, dont on peut admirer quelques-uns aux stations du tram de Strasbourg, et dans le recueil «Troll de Tram». On peut trouver ici des idées pour un travail avec les élèves. Lapprand (1998) donne quelques exemples des contraintes avec lesquelles les auteurs du groupe, les « oulipiens », travaillent, dont beaucoup relèvent des mathématiques. Ainsi, ils construisent des poèmes avec chaque Xième mot d'un certain dictionnaire ou bien ils ne travaillent qu'avec des mots qui comportent certaines voyelles ou qui n'en comportent pas etc. Nous en proposerons quelques exemples dans les chapitres suivants.

Les élèves se rendent d'ailleurs bien souvent compte des erreurs des autres, beaucoup plus facilement que de leurs propres erreurs, notamment des erreurs de personnes ayant une autre langue première, et, inconsciemment, ils connaissent souvent l'origine des erreurs. Ceci se vérifie, entre autre, dans les blagues dans lesquelles ils se moquent des erreurs typiques des étrangers, comme par exemple dans une version du conte « Hänsel und Gretel », dans laquelle les deux enfants sont remplacés par des enfants turcs parlant allemand avec des d'erreurs du type : « *Du Frau, du kochen fur misch !* » ou bien « *Wie geht den mit den Dönerbrotofen ?* »

Un des objectifs doit aussi être d'amener l'élève à un rapport équilibré avec l'erreur. Selon Henrici (1986,116), l'élève ne doit pas être indifférent par rapport à une exactitude formelle de la langue, mais il ne doit pas non plus se bloquer complètement et ne plus rien dire par peur de faire des erreurs. Pour encourager les élèves à s'exprimer et pour les aider à surmonter leurs difficultés et angoisses, Henrici (1986,117) propose d'enseigner aux élèves des stratégies, comme par exemple la compétence de paraphraser, si un terme leur manque, des stratégies de reformulation, si cela s'impose, d'autocorrection en cas d'erreurs ou de malentendus et il propose même d'offrir aux élèves la possibilité d'avoir, en cas de besoin, recours à des termes de leur langue primaire. Il encourage ainsi, aussi bien les enseignants que les élèves, à adopter une attitude moins stricte par rapport aux erreurs, au bénéfice d'une amélioration de la situation de communication. Dans une situation de communication réelle on rencontre constamment des stratégies de communication.

Knapp-Potthoff/Knapp (1982,141) divisent ces stratégies en trois catégories, « Reduktionsstrategien » / stratégies de réduction, « lernersprachbezogene Strategien » / stratégies centrées sur la langue de l'apprenant, « Kompensationsstrategien » / stratégies de compensations et elle qualifie une partie de ces stratégies comme « nicht lernfördernd » / ne pas favorisant l'apprentissage, comme les stratégies de réduction, et « potentiell lernfördernd » / potentiellement favorisant l'apprentissage, comme les stratégies de compensation et la majorité des stratégies centrées sur la langue de l'apprenant. Kramsch (1991,84) divise les mêmes stratégies de communication utilisées par l'apprenant d'une langue étrangère en deux catégories. Selon elle, il y a premièrement les stratégies interactives comme la paraphrase, l'invention de mots nouveaux, la traduction littérale, les changements de code, l'insertion d'éléments de la langue maternelle, l'adaptation de mots, la requête d'assistance, le mime ainsi que les stratégies d'évitement de thèmes, de formes lexicales, grammaticales ou syntaxiques et deuxièmement il y a les stratégies psycho-linguistiques comme des variables temporelles par exemple des ralentissements, des pauses d'hésitations, vocalisées (*euuh, hm*) ou pas, ou bien des répétitions, ainsi que des auto-corrrections. Par contre, les élèves ne sont ni habitués, ni entraînés à de telles stratégies, notamment pendant les cours de langues, ce qu'exprime Springer (1999,50) quand il constate « un manque d'entraînement à la gestion complexe de la prise de parole » qui devrait donc inclure un entraînement à ces différentes stratégies de communication, notamment celles que Knapp-Potthoff/Knapp (1982) qualifient de « potentiellement favorisant l'apprentissage ».

Cependant, comme l'expriment bien différents auteurs comme par exemple Astolfi (1997) ou Henrici (1986), l'enseignant ne peut que proposer et offrir des informations, des connaissances, des explications, mais il ne peut pas apprendre à la place des élèves. Il doit être conscient que c'est l'élève qui traitera les informations à sa manière, qui apprendra peut-être rapidement ou bien moins rapidement, qui arrivera à intégrer certaines règles plus ou moins vite pour arriver à réduire certaines erreurs avec plus ou moins d'efficacité. L'enseignant peut, à la limite, influencer et guider l'apprentissage, mais il ne peut pas le diriger. C'est ainsi que peut s'expliquer le succès très variable et différent d'un apprentissage de différents apprenants ayant fréquenté le même cours de langue avec le même enseignant. Ainsi, l'objectif de l'enseignant doit être de trouver un large éventail d'explications, de réflexions et

d'informations afin de créer un climat motivant et faciliter au maximum l'apprentissage de sa matière au plus grand nombre possible d'élèves.

C'est dans ce contexte que nous voyons la place d'un enseignement multilingue qui offre des possibilités supplémentaires d'élargir l'éventail des approches pédagogiques, pour pouvoir fournir des explications et des réflexions supplémentaires aux élèves d'un point de vue qui leur est inconsciemment familier, de les valoriser par rapport à leurs connaissances déjà acquises et de les motiver ainsi par rapport à l'apprentissage des langues. Nous ne pensons pas qu'une approche multilingue puisse être appliquée pendant tous les cours de toute l'année scolaire, mais elle devrait plutôt compléter ponctuellement et éventuellement régulièrement l'enseignement des langues.

Afin de concrétiser les réflexions théoriques et de construire ainsi des ponts entre la théorie et la pratique, ce qui nous semble un élément trop souvent négligé mais absolument nécessaire pour le développement constructif de la didactique, nous proposerons successivement les concrets d'un travail multilingue et contrastif. Quelques réflexions et explications théoriques précèdent les différents exemples.

6.2. Une approche contrastive autour d'un texte littéraire

La langue n'est pas seulement un code et un instrument qui sert d'outil de communication, comme le dit à juste titre Bailly (1999,8) : « Il ne serait en effet pas tolérable de la réduire à n'être qu'un simple outil, à ne comporter qu'une dimension strictement codique et instrumentale (univoque, mécanique, exclusivement dénotative), utilitaire, ce qui reviendrait ipso facto à la mutiler et la dénaturer radicalement. » La langue est, en effet, beaucoup plus riche et témoigne de toute l'histoire et de la culture d'un peuple et d'un pays et on peut dire que la langue est étroitement liée à la culture, l'histoire et les valeurs humaines. Nous rencontrons la langue avec toute sa richesse et sa beauté surtout dans la littérature et il est d'autant plus important d'inclure des textes littéraires dans l'enseignement d'une langue étrangère qu'ils permettent un travail autour de textes authentiques, transmettant un certain nombre de valeurs et d'informations culturelles ainsi que des structures,

parfois complexes, reflétant les richesses esthétiques et artistiques de la langue qui ne sont souvent perceptibles que dans la langue d'origine. Selon Bailly (1999,11) « les oeuvres littéraires, entre autres, sont vouées à perdre beaucoup de leur signification lorsqu'on les arrache à leur médium d'origine. » Il est donc important et souhaitable, afin de faire découvrir aux élèves la langue dans toute sa complexité et richesse, de travailler, entre autre, des textes littéraires, à condition de choisir des textes adaptés au niveau des élèves et de les préparer de telle manière que les élèves soient capables de comprendre les formes, de saisir leurs sens et leurs contenus et de pouvoir sentir et apprécier la beauté de la langue.

Un texte littéraire offre donc, dans une perspective multilingue, des possibilités d'un travail pédagogique sur différents niveaux ; premièrement un travail thématique au niveau littéraire, culturel et civilisationnel qui devrait, de préférence, représenter un sujet intéressant pour le groupe d'apprenants en question, deuxièmement un travail linguistique à tous les niveaux, étroitement lié au sujet et à la réalité langagière vécue et apprise par les apprenants dans ce contexte littéraire. Le texte qui a été choisi comme exemple pourrait être traité à l'école à sections internationales en section nationale au niveau du CM2, tandis qu'au niveau secondaire on place ce texte dans les manuels scolaires au niveau de la 1^{ère}. Le choix d'un texte dépend par contre toujours de l'appréciation de l'enseignant qui, après une étude du niveau et une analyse des capacités et des difficultés du groupe en question, peut décider si le texte en question se prête à un travail fructueux.

6.2.1. Réflexions thématiques: le multilinguisme

Un texte qui se prête particulièrement bien à un travail avec un public multilingue et pour une approche contrastive et multilingue est le début de l'œuvre autobiographique de Elias Canetti « Die gerettete Zunge » dans lequel il retrace la situation multilingue assez complexe dans sa famille et dans son environnement pendant son enfance. La description de cette situation est faite dans la perspective du jeune Canetti qui exprime entre autre ses sentiments par rapport aux différentes langues et aux différentes personnes. On trouve des extraits de ce texte (qui ne sont

pas toujours les mêmes) dans des manuels scolaires comme « Chancen 1^{er} » (sous le titre « Zaubersprache ») ou bien « Warum » Terminale (sous le titre « Multikulti ») mais les objectifs restent dans les deux cas « monolingues » et se limitent à l'analyse d'un texte littéraire et l'apprentissage de différents moyens d'expression concernant par exemple les comportements et le but. Les activités et les exercices proposés correspondent dans les différents manuels à ces objectifs monolingues. Par contre Gogolin (1993) donne l'exemple d'un extrait du même texte de Elias Canetti qui a été utilisé dans le cadre d'un projet scolaire dans une école primaire intitulé « Sprachliche Vielfalt an unserer Schule : Sprachen kennenlernen, sprachliche Neugier wecken » et dont un aspect était le travail littéraire de ce thème. Ici l'approche n'est plus monolingue mais multilingue et multiculturelle. Ces exemples montrent également que le même texte peut être utilisé à différents niveaux scolaires, de l'école primaire au lycée. Il est cependant essentiel d'adapter l'approche et le travail pédagogique autour du texte selon le niveau scolaire, en fixant des objectifs adaptés à l'âge et aux connaissances des élèves.

Pour les exemples d'unités pédagogiques s'appuyant sur une approche contrastive et multilingue, nous avons choisi différents extraits du début de l'autobiographie de Elias Canetti qui forment une unité thématique, incluant la description de la situation multilingue, les sentiments et les réactions du jeune Elias face à cette situation ainsi que sa petite vengeance personnelle qui rajoute un côté humoristique à cet extrait :

„ Meine Eltern untereinander sprachen deutsch, wovon ich nichts verstehen durfte. Zu uns Kindern und zu allen Verwandten und Freunden sprachen sie spanisch. Das war die eigentliche Umgangssprache, allerdings ein altertümliches Spanisch, ich hörte es auch später oft und habe es nie verlernt. Die Bauernmädchen zuhause konnten nur Bulgarisch, und hauptsächlich mit ihnen wohl habe ich es auch gelernt. Aber da ich nie in eine bulgarische Schule ging und Rustschuk mit sechs Jahren verließ, habe ich es sehr bald vollkommen vergessen. Alle Ereignisse jener ersten Jahre spielten sich auf spanisch oder bulgarisch ab. Sie haben sich mir später zum größten Teil ins Deutsche übersetzt. Nur besonders dramatische Vorgänge, Mord und Totschlag sozusagen und die ärgsten Schrecken, sind mir in ihrem spanischen Wortlaut geblieben, aber diese sehr genau und unzerstörbar. Alles übrige, also das

meiste, und ganz besonders alles Bulgarische, wie die Märchen, trage ich deutsch im Kopf.

Wenn der Vater vom Geschäft nach Hause kam, sprach er gleich mit der Mutter. Sie liebten sich sehr in dieser Zeit und hatten eine eigene Sprache unter sich, die ich nicht verstand, sie sprachen deutsch, die Sprache ihrer glücklichen Schulzeit in Wien. Am liebsten sprachen sie vom Burgtheater, da hatten sie, noch bevor sie sich kannten, dieselben Stücke und dieselben Schauspieler gesehen und kamen mit ihren Erinnerungen darüber nie zu Ende.

Ich hatte also guten Grund, mich ausgeschlossen zu fühlen, wenn die Eltern mit ihren Gesprächen anfangen. Sie wurden überaus lebhaft und lustig dabei und ich verband diese Verwandlung, die ich wohl bemerkte, mit dem Klang der deutschen Sprache. Ich hörte ihnen mit der größten Anspannung zu und fragte sie dann, was dies oder jenes bedeute. Sie lachten und sagten, es sei zu früh für mich, das seien Dinge, die ich erst später verstehen könne. Es war schon viel, daß sie mir das Wort „Wien“ preisgaben, das einzige. Ich glaubte, daß es sich um wunderbare Dinge handeln müsse, die man nur in dieser Sprache sagen könne. Wenn ich lange vergeblich gebettelt hatte, lief ich zornig davon, in ein anderes Zimmer, das selten benutzt wurde, und sagte mir die Sätze, die ich von ihnen gehört hatte, her, im genauen Tonfall, wie Zauberformeln, ich übte sie oft für mich, und sobald ich allein war, ließ ich alle Sätze oder auch einzelne Worte, die ich eingelernt hatte, hintereinander los, so rasch, daß mich sicher niemand verstanden hätte. Ich hütete mich aber davor, die Eltern das je merken zu lassen, und erwiderte ihr Geheimnis mit meinem.

Ich fand heraus, daß der Vater einen Namen für die Mutter hatte, den er nur gebrauchte, wenn sie deutsch sprachen. Sie hieß Mathilde und er nannte sie Mädi. Einmal stand ich im Garten, verstellte so gut ich es vermochte, meine Stimme und rief laut ins Haus hinein: „Mädi! Mädi!“ So rief sie der Vater vom Gartenhof aus, wenn er nach Hause kam. Dann rannte ich rasch ums Haus herum davon und erschien erst nach einer Weile wieder mit unschuldiger Miene. Da stand die Mutter ratlos und fragte mich, ob ich den Vater gesehen hätte. Es war ein Triumph für mich, daß sie meine Stimme für die des Vaters gehalten hatte, und ich hatte die Kraft, die Sache, die sie ihm als unbegreiflich gleich nach seiner Heimkehr erzählte, für mich zu behalten.

Es fiel ihnen nicht ein, mich zu verdächtigen, aber unter den vielen heftigen Wünschen dieser Zeit blieb es für mich der heftigste, ihre geheime Sprache zu verstehen. Ich kann nicht erklären, warum ich dem Vater nicht eigentlich dafür grollte. Wohl aber bewahrte ich einen tiefen Groll gegen die Mutter und er verging erst, als sie mir Jahre später, nach seinem Tod, selber Deutsch beibrachte.“

Une première approche de ce texte peut se faire à partir d'une analyse du texte lui-même et du lexique utilisé ainsi que de la situation concrète que l'auteur nous décrit par rapport aux langues. Ceci permet de rassembler un certain nombre d'informations intéressantes qu'on pourra vérifier et discuter ensuite. Cette première analyse permet notamment de relier certains mots au contexte et de faire un travail sémantique au niveau du lexique étroitement lié au contexte.

Il y a donc premièrement le fait que les parents utilisent entre eux la langue allemande qui n'est pas destinée aux enfants. Les parents excluent de manière volontaire les enfants afin de pouvoir garder et partager leurs souvenirs exclusivement entre eux. Cette langue est pour les parents le symbole de leurs souvenirs de jeunesse et d'une scolarité heureuse à Vienne, ainsi que de leurs visites au Burgtheater, où ils ont pu voir les mêmes pièces en allemand avec les mêmes acteurs. Ainsi la langue allemande n'est pas uniquement liée à des souvenirs mais elle est très concrètement liée et symbolisée par ce lieu du Burgtheater. Dans son autobiographie, Canetti fait ressortir que ce lien entre la langue allemande et le Burgtheater est encore beaucoup plus étroit puisque aussi bien la mère que le père souhaitaient devenir acteur. Ces rêves, qu'ils partageaient à cette époque en allemand, ne pouvaient pas se réaliser à cause de l'opposition familiale au mariage des deux jeunes gens pour des raisons de prestige. Et c'est en allemand que le couple discute et fait face à cette situation en acceptant le choix professionnel, mais en imposant son propre choix pour le mariage. Dans le court extrait choisi, on ne peut que soupçonner l'importance de la langue allemande liée aux souvenirs communs.

Et cette langue allemande empêche l'enfant de comprendre et de partager justement ces souvenirs heureux avec ses parents. L'enfant remarque non seulement l'attitude

joyeuse et vivante des parents quand ils parlent de leurs souvenirs en allemand, mais il pense même que ces choses merveilleuses qui rendent ses parents tellement heureux ne peuvent se dire qu'exclusivement dans cette langue inaccessible pour lui. La langue allemande représente donc pour le garçon le moyen d'exprimer des attitudes et des sentiments heureux, gais et joyeux auxquels il n'a pas accès. On peut bien comprendre que l'allemand obtient ainsi le statut de « langue secrète – Geheimsprache » qui signifie ici surtout l'inaccessibilité de celle-ci pour le jeune Canetti. Comme le garçon n'a pas accès au sens des mots, malgré tous ses efforts, il a une réaction étonnante. Il s'accroche à la seule chose possible et accessible: la forme acoustique. Il retient et mémorise ainsi les sons et s'exerce à les reproduire en imitant la « tonalité – den Tonfall » entendue. Il n'est pas étonnant que le garçon considère la suite acoustique de ces mots et phrases, dont il ignore le sens, comme des « formules magiques – Zauberformeln », ce qui renforce encore les mystères de cette langue. Et ce terme de « Zauberformeln » prend ici deux significations : d'une part, ce sont des formules magiques incompréhensibles pour lui et, d'autre part, ces mêmes formules magiques transforment ses parents en gens heureux. Le garçon est déjà trop âgé pour pouvoir apprendre une langue comme un tout petit enfant en partant de la forme acoustique qui doit cependant être liée à une action concrète. De toute façon, ceci n'est pas du tout le cas dans la situation de la famille Canetti où les parents ne parlent pas cette langue dans le but de l'enseigner aux enfants, mais tout au contraire, où ils veulent garder cette langue comme moyen de communication exclusivement réservé à eux-mêmes. Dans le texte, Canetti souligne donc cet acte de récitation rapide de mots d'une langue incomprise par la construction d'une phrase assez longue, accumulant plusieurs phrases indépendantes et dépendantes qui suggèrent ainsi l'exercice langagier du garçon. Ceci permet ici de relier de manière compréhensible la forme de l'expression littéraire au contenu pour faire découvrir aux élèves cet aspect de la littérature et de la langue.

Par rapport à la place et la valeur des différentes langues, le texte donne d'autres indications. La langue quotidienne et familière – « die Umgangssprache », qui était la langue familiale commune, était une forme ancienne de l'espagnol. Elle n'est donc pas la langue nationale du pays où on habite, comme elle n'est pas non plus obligatoirement la langue nationale « standard » ou « académique ». Dans beaucoup

de cas, cette langue quotidienne est un dialecte, comme notamment dans la majorité des régions en Allemagne ou dans quelques régions en France comme l'Alsace. La langue quotidienne est en premier lieu une langue orale et dans le contexte des dialectes, les initiatives de les transcrire traduisent surtout le souci de vouloir les préserver. Mais la langue quotidienne et familière peut aussi être une langue étrangère comme c'est le cas dans une grande majorité de familles immigrées, et cette langue reste assez souvent, surtout pour les enfants nés dans le pays d'accueil, une langue orale. Les élèves multilingues peuvent donc facilement s'identifier à cette situation qui distingue la langue quotidienne et familiale de la langue extérieure.

Le jeune Canetti n'a jamais oublié cette langue quotidienne, qui était visiblement sa langue première, malgré le fait qu'il n'avait probablement pas souvent l'occasion de l'entendre et de la parler en dehors de son cadre familial. Il a, par contre, oublié la langue bulgare, utilisée par les filles paysannes pendant ses six premières années. Canetti constate également que ses souvenirs d'enfance se sont traduits en allemand, surtout tout ce qui s'était passé en bulgare, comme par exemple les contes alors que, comme Canetti le souligne, tous les événements se sont déroulés en espagnol ou en bulgare. Ce qui ressort clairement, c'est que Canetti lie donc les langues aux événements et donne ainsi une fonction concrète aux langues. Celles-ci ne représentent pas des systèmes théoriques, mais elles sont, tout au contraire, inséparables des actions de la vie. Il est cependant intéressant d'observer comment Canetti formule cette phrase « Sie (die Ereignisse) haben sich mir später zum größten Teil ins Deutsche übersetzt ». Ce n'était donc pas un acte volontaire de traduire la majorité des événements de leur langue d'origine, dans laquelle ils se sont déroulés, en allemand, mais ceci s'est passé de manière inconsciente et involontaire, comme si les événements s'étaient traduits eux-mêmes. Ceci est d'autant plus étonnant que l'allemand est la langue que Canetti n'a appris que tardivement à l'âge de sept ans après la mort de son père et ceci de manière assez « brutale » avec sa mère comme professeur impitoyable, sévère et très peu pédagogique, comme il le décrit un peu plus loin dans son autobiographie *Die gerettete Zunge* : « So zwang sie mich in kürzester Zeit zu einer Leistung, die über die Kräfte jedes Kindes ging, und daß es ihr gelang, hat die tiefere Natur meines Deutsch bestimmt, es war eine spät und unter wahrhaftigen Schmerzen eingepflanzte Muttersprache. » Mais cette langue

maternelle implantée tardivement et douloureusement lie le jeune Canetti de manière très proche à sa mère puisqu'il a maintenant la possibilité de partager les souvenirs et les réflexions littéraire avec sa mère, tout comme le faisait son père avant son décès. Mais Canetti répète quand même à plusieurs reprises dans son livre qu'il ne peut pas s'expliquer comment cette « traduction » du bulgare et de l'espagnol en allemand s'est faite. Les évènements qui lui sont restés, par contre, dans la langue d'origine, l'espagnol ancien, et ceci de manière « indestructible – unzerstörbar », sont des évènements dramatiques qui l'ont beaucoup effrayé ou qui ont « fait couler le sang – Mord und Totschlag ». Cette constatation peut sembler étonnante mais souligne de manière forte et claire le lien étroit entre les langues et le vécu, entre les mots, et l'affectivité ou les sentiments, notamment les sentiments forts comme la peur ou l'amour. Malgré le temps passé, malgré le fait que Canetti n'a entendu et parlé cette langue que pendant les six premières années de son enfance et malgré le fait que Canetti ne pratique plus cette langue, il en garde un souvenir étroitement lié à certains évènements. Canetti utilise d'ailleurs dans ce contexte en allemand le terme « *Wortlaut* », composé de deux noms *das Wort* – le mot et *der Laut* – le son, qui souligne bien l'idée qu'il a gardé en mémoire aussi bien la mélodie et la tonalité de la langue que le contenu lié à ces événements dramatiques. On n'a pas de terme correspondant en français traduisant ces deux aspects présents dans le terme allemand. Les questions concernant la composition seront développées dans le chapitre 6.2.2.

Cette première analyse du texte illustre donc la place, la valeur et l'importance des langues par rapport au vécu, notamment affectif et sentimental, des personnes. Ceci peut conduire à une réflexion avec les élèves bi- ou multilingues par rapport à leur vécu personnel concernant les différentes langues. Quelle est leur langue quotidienne et familière et quelle langue relient-ils à quelle situation ou à quels contenus et pourquoi ? Dans quelle langue parlent leurs parents ou eux-mêmes quand ils sont fâchés ou heureux, dans quelle langue rêvent-ils ? Dans quelle langue connaissent-ils des contes, des chansons ou encore des expressions idiomatiques ? On pourra donc vérifier si la situation personnelle des élèves correspond à la description de Canetti, les élèves pourront éventuellement faire une enquête auprès d'autres personnes parlant plusieurs langues pour vérifier ces informations. Avec un

tel travail on remplit les mots de sens et les termes comme « Muttersprache, Umgangssprache, Fremdsprache, etc. » ne restent plus des termes théoriques, mais leur signification s'approche du vécu des élèves. Un élève qui, au cours d'un tel travail, demande pourquoi on n'utilise pas aussi le terme de « *Vatersprache* » a probablement, au niveau sémantique, bien compris le sens des mots.

Une deuxième approche possible de ce texte se trouve au niveau d'une réflexion générale concernant la situation des langues chez les individus. La prise de conscience concerne tout d'abord le fait qu'une telle situation, dans laquelle se trouvent tous les élèves de l'école à sections internationales et un bon nombre des élèves dans des établissements scolaires « ordinaires », n'est pas unique, mais arrive beaucoup plus souvent que ce que les élèves n'ont peut-être imaginé. Ils se rendent compte que leur expérience individuelle d'enfants issus de familles binationales, de communautés étrangères ou de minorités ethniques, tous parlant une autre langue que la langue du pays dans lequel ils vivent, est une situation partagée par bien d'autres individus. Ensuite, la prise de conscience concerne la position ou la valeur des différentes langues, qui peut mener à une réflexion partant de la situation de l'auteur du texte à la situation individuelle des élèves. Que signifie langue maternelle, première, seconde, dominante, familiale etc. ? Qui parle quelle langue avec qui, dans quelle situation et avec quel objectif ? On peut aborder ce sujet sous des angles différents selon la situation de la classe en question et selon les réactions des élèves. Les situations langagières dans les familles sont d'ailleurs souvent assez diverses, comme le sont également les opinions des élèves par rapport à l'utilisation des différentes langues. On peut, cependant, constater que l'aspect affectif est très important et que les élèves d'origine étrangère considèrent comme leur langue maternelle la langue du pays d'origine des parents tout en étant conscient que ce n'est pas forcément la langue qu'ils maîtrisent le mieux. Les réactions sont assez variées, notamment en ce qui concerne l'utilisation d'une langue comme « langue secrète » qui n'est comprise que par les parents et non par les enfants, comme le décrit Canetti, et souvent c'est la première fois que les élèves se posent des questions par rapport à leur propre situation multilingue et à l'éventualité de devoir faire un choix au moment de l'éducation des enfants. Alors qu'il semble encore relativement « naturel » que dans un couple parlant deux langues premières

différentes chacun parle avec les enfants sa propre langue, les décisions deviennent plus complexes si les parents sont déjà eux-mêmes bilingues et/ou parlant d'autres langues que celle du pays dans lequel ils vivent. Une prise de conscience de telles situations peut susciter de vives discussions et échanges d'opinions.

Les élèves apprennent donc à décrire une situation multilingue, qui correspond à leur propre expérience et à leur vécu personnel, avec la terminologie adaptée. On crée ainsi des conditions de communication très favorables, proches d'une situation « naturelle », parce que les élèves ont quelque chose à dire et ont une raison pour le dire. L'implication personnelle dans la thématique ainsi que les opinions assez diverses sur ce sujet peuvent même conduire à un échange qui sort du schéma de communication traditionnelle scolaire « enseignant-élèves » pour se transformer en échange direct entre les élèves. Il ne leur faut donc plus que les moyens langagiers pour pouvoir exprimer ce qu'ils veulent dire.

Mais le texte de Canetti va encore plus loin et offre la possibilité d'une réflexion en profondeur de ce sujet, en donnant des exemples de sentiments qui sont liés au vécu d'une telle situation. On peut vivre un multilinguisme avec de l'anxiété ou de la souffrance, avec de la curiosité et de la frustration, avec la peur de perdre une langue, comme une habitude, comme une situation naturelle et riche, ou bien encore, selon Gogolin (1993,139), comme une expérience tellement précieuse qu'on la décrit dans des livres qui sont distingués par des prix littéraires: « als Erfahrung, die von manchen Menschen so hoch geschätzt wird, daß sie darüber wunderbare Bücher schreiben, die mit Preisen ausgezeichnet werden. » Toujours en comparant le texte avec la situation individuelle de chaque élève, on peut poursuivre les réflexions. Que pensent-ils de la situation décrite par Canetti dans le texte, dans laquelle les parents utilisent une langue comme langue secrète qui n'est pas comprise par l'enfant ? Qui devrait parler quelle langue avec qui ? Comment cela se passe-t-il dans leur situation individuelle ? Quelles sont les différences par rapport aux situations d'autres élèves ? Quels avantages et quels inconvénients présente le multilinguisme ? Les élèves apprennent ici à prendre position, à juger, à donner leur avis par rapport à une question qui les concerne eux-même. Cette implication personnelle dans la thématique augmente considérablement la motivation d'apprendre et offre, comme

nous venons de l'expliquer, la possibilité d'une situation de communication « naturelle » puisqu'un échange autour de ce thème peut dépasser un échange scolaire et devenir un « véritable » échange. Les élèves auront des questions qui les concernent directement et qui sont liées à leur propres expériences et ils peuvent exprimer leur opinion personnelle par rapport à ces questions.

Ce travail d'analyse du texte et de comparaison avec la propre situation dépasse largement l'enseignement d'une simple compétence langagière. On a commencé à transmettre des compétences métalinguistiques qui, évoquant le multilinguisme, vont servir ultérieurement à des analyses plus théoriques sur le plan linguistique. On a également travaillé la prise de conscience de la propre situation des élèves, de leur capacité langagière, de leur richesse culturelle et même des liens interculturels entre les langues et les pays. Notre propre expérience avec ce texte dans une classe de terminale avec une large majorité d'élèves d'origine étrangère a montré que les élèves sont en général très intéressés et motivés par ce sujet, probablement parce qu'ils sont directement concernés et surtout parce qu'une discussion autour de ce thème valorise leur propre situation langagière avec toutes ses richesses. Une telle valorisation est souvent une nouvelle expérience bien positive pour les élèves d'origine étrangère.

6.2.2. Réflexions linguistiques : la composition

Suite à un travail thématique, on peut donc aborder une réflexion théorique et comparative qui est directement liée au sujet traité auparavant. Ainsi on ne coupe pas la réflexion théorique du vécu langagier mais on intègre cet aspect de la langue dans un contexte et une réflexion plus large ce qui rend cette partie du travail autour de la langue plus intéressante, plus motivante, plus vivante et plus cohérente.

Les mots sont les éléments de base d'une langue et il faut connaître des mots si on veut s'exprimer. Un travail autour du lexique est donc indispensable. Selon

Löschmann (1993, 20), le travail lexical dans le cadre d'un concept intégratif est de plus en plus courant. Il souligne cependant qu'un tel travail lexical doit être systématique et orienté vers différents aspects : „Innerhalb des jeweils gegebenen textuellen Gefüges ist allerdings Wert auf gezielte systemorientierte Wortschatzarbeit zu legen, die sich kognitiv wie emotional, intralingual wie interlingual, intrakulturell wie interkulturell ausrichtet.“ Pour un travail lexical, comme pour tout travail langagier, le contexte est donc très important, ainsi que le fait de diversifier les approches et d'inclure le cadre langagier référentiel des élèves : leur(s) langue(s) premières ou dominantes. Ainsi, on va travailler de manière « intra- et interlingual » et « intra- et interculturel ». Un travail lexical doit cependant non seulement enrichir les connaissances des apprenants mais également leur donner les connaissances et les outils nécessaires afin de pouvoir s'approprier de manière autonome du sens de mots inconnus qu'ils rencontreront inévitablement.

Dans ce contexte, un aspect important d'un travail lexical avec lequel, selon Erben (1995,545), tous les apprenants de la langue allemande devraient se familiariser, est, au sein de la formation, la composition des mots qui représente un phénomène relativement fréquent en allemand, aussi bien en ce qui concerne un grand nombre de termes déjà existants qu'un nombre non négligeable de nouvelles créations lexicales qu'on rencontre dans tous les domaines. La compréhension du fonctionnement langagier est nécessaire pour découvrir le sens des mots composés en allemand, notamment en ce qui concerne ces nouvelles créations lexicales présentes dans tous les domaines. Erben (1995 et 2000) donne des exemples de telles créations lexicales présents dans la langue quotidienne qui sont la conséquence du progrès scientifique (*Weltraumspaziergang / Herzspender*) ou bien des créations lexicales qui indiquent des changements de valeur dans la société (*Raumpflegerin / Gastarbeiter*) etc. Mais on trouve également des créations lexicales dans la publicité où elles ont souvent la fonction d'attirer l'attention, dans la presse et même dans la littérature, comme le montre l'exemple tiré du roman « Der Butt » de Günter Grass qui construit tout un passage de son texte autour d'un lexème de base, «Glumse», désignant un fromage, emprunt du polonais, dont il se sert pour toutes sortes de compositions qui ne sont accessibles et compréhensibles qu'avec des connaissances théoriques. Grass reste avec ce lexème de base tout d'abord dans le

domaine de la gastronomie « die Milch glumste, wurde glumsig, es gab Glumse mit Kümmel » mais utilise ce même lexème également dans un autre contexte. Ainsi il parle de « Glumpskopp, ein zärtliches Schimpfwort » ou encore « Doch nie hat er ein jambisch glumsendes Verslein geschrieben. Kein Reim auf Glumse ist ihm gelungen. » (Grass 1993,73). Grass forme aussi bien un verbe, qu'un adjectif et un mot composé à partir de ce lexème de base ce qui est, dans un contexte didactique et pédagogique, non seulement un bon exemple pour le fonctionnement de la langue, mais aussi un excellent exemple des possibilités de créativité langagières qu'on peut également exploiter avec des élèves.

La grande fréquence des compositions dans la langue allemande justifie la nécessité d'une étude détaillée et l'importance de la connaissance et de la compréhension du principe de la composition ressort dans les méthodes d'allemand récentes, où on trouve de plus en plus fréquemment des chapitres de réflexions langagières notamment par rapport à la composition, comme par exemple dans « Horizonte » (2001) pour la classe de seconde qui introduit dès la première leçon un chapitre concernant les mots composés dans lequel on explique justement la « direction » de la construction (de droite à gauche) qui est indispensable pour la compréhension.

Dans le texte de Canetti, on trouve également un grand nombre de mots composés qui peuvent servir d'exemples et à partir desquels on peut expliquer les principes théoriques de la composition et en même temps sensibiliser les élèves à ce phénomène en allemand devant lequel ils restent souvent bloqué. Il faut donc les conduire premièrement à une approche morphologique des mots composés qui explique la place du déterminant et du déterminé ainsi que la catégorie des différents composants pour leur permettre ensuite une approche sémantique au niveau du contenu à partir de ces différents composants. Ortner (1997, 25-43) souligne l'importance de l'aspect sémantique dans la recherche des mots composés et les différentes catégories qu'elle donne, comme par exemple des mots composés exprimant une appartenance « Zugehörigkeitskomposita » ou bien des caractéristiques « Kennzeichnungskomposita » ou encore les catégories « Teil-von-Relation – relation - partie de » ou bien « Besitzrelation – relation de possession » peuvent faciliter la compréhension des mots composés aussi bien directement dans

la langue étrangère qu'en passant par la langue première. C'est à l'enseignant de choisir dans une situation donnée et devant un public donné la manière dont il fait découvrir le sens des mots aux apprenants. Le passage par la langue première peut être un moyen efficace, notamment si ce passage est utilisé dans un objectif comparatif. Mais la compréhension morphologique et la compréhension sémantique sont nécessaires pour arriver à comprendre et à traduire un mot composé de l'allemand en français, deux langues qui, en ce qui concerne la composition, ne fonctionnent pas selon les mêmes principes. Le travail sémantique est étroitement lié aux spécificités culturelles du pays et peut donner lieu à des comparaisons interculturelles intéressantes.

Ainsi on peut approcher les mots composés du texte de Canetti sous différents aspects. Dans le terme composé *Bauernmädchen* – la fille paysanne on peut considérer la partie « *Mädchen -fille* » comme un élément du collectif « *Bauern - paysans* », ce qui représente donc une des possibles relations « partie de ». On peut de la même manière classer sémantiquement le mot « *Burgtheater* » dans lequel « *Burg* » peut représenter l'ensemble et « *Theater* » une partie de cet ensemble. Mais il est également important de découvrir, comme l'expliquent Lehmann / Martin-Berthet (2000, 173), que « La composition s'accompagne souvent (mais pas toujours) de particularités sémantiques. On n'obtient pas (ou pas tout à fait) le sens du composé à partir du sens des compositions : le sens du composé n'est pas compositionnel. » Il est donc important et presque indispensable de rajouter des informations culturelles qui vont par exemple expliquer la réalité concrète du *Burgtheater* à Vienne.

Un autre exemple intéressant est le mot « *Gartenhof* » que Canetti utilise dans son texte. Les deux termes sont relativement faciles à comprendre, *der Garten* – le jardin et *der Hof* – la cour, et la réalité qu'ils représentent est également relativement proche. Dans le cas d'une relation « partie de », ce terme représenterait donc une cour qui fait partie d'un jardin et dans ce cas « *la cour* » est une partie de l'ensemble « *jardin* ». Ce mot composé n'est néanmoins pas un terme composé très habituel. Dans les deux cas on parle généralement d'un espace à l'extérieur et à proximité de la maison. Alors qu'on a de nombreuses compositions avec le terme *Garten* comme

signifiant qui signifient aussi bien le lien géographique entre l'objet et le jardin comme dans *Gartenbeet*, *Gartenhaus*, *Gartenzaun*, ou bien leur lien d'appartenance comme dans *Gartenblume*, *Gartengerät*, *Gartenzweg*, on ne trouve pas le terme *Gartenhof* dans le Duden ou dans un dictionnaire et on pourrait l'interpréter comme une création de l'auteur par rapport à une réalité spécifique chez lui à la maison. En traduisant ce terme de *Gartenhof* on peut obtenir « une cour jardinée » ou encore « une cour fleurie » et ceci représente peut-être effectivement la situation d'une cour bien fleurie, d'une cour entourée d'un jardin ou bien encore l'opposition d'une cour par rapport à une autre cour devant la maison vers la rue, *der Straßenhof*, ou près du hangar, *der Scheunenhof*, etc. Dans la traduction française de l'autobiographie de Canetti par Bernard Kreiss et parue en livre de poche, on trouve le terme la « cour-jardin ». En étudiant le texte dans son ensemble, on découvre que Canetti utilise ce terme effectivement pour désigner une grande cour donnant vers le jardin et ceci par rapport à une deuxième cour plus petite sur laquelle s'ouvre une porte venant de la cuisine qu'il appelle « *der Küchenhof* » et où on stocke le bois. Ce mot composé, qu'on peut qualifier de création lexicale, représente donc une réalité géographique spécifique autour de la maison familiale de Canetti. On rejoint ici les créations lexicales présentées par Erben (1995 et 2000) comme par exemple le terme *Zeitinsel*, utilisé par rapport à la Suisse dans le contexte du changement d'horaire d'été et d'hiver. Dans la traduction de l'autobiographie de Canetti, on trouve comme traduction de ce mot composé « *der Küchenhof* » le terme français « l'arrière-cour » qui correspond en allemand à « *der Hinterhof* » et qui est beaucoup moins motivé et moins précis que le mot composé en allemand puisqu'il ne prend pas en considération le fait qu'on peut accéder à cette cour par une porte directe venant de la cuisine. Canetti parle d'ailleurs d'une cuisine ouverte « *eine offene Küche* » et cette cour fait partie de cet espace de la cuisine où se passent beaucoup d'activités liées à celle-ci. La création lexicale en allemand représente donc bien cette réalité qui se perd avec la traduction. Et ces deux termes « *der Gartenhof et der Küchenhof* » sont de bons exemples pour montrer aux élèves qu'il est parfois mieux d'essayer de comprendre la langue sans la traduire. Mais ceci n'est bien sûr possible que si les élèves ont déjà certaines notions et connaissances lexicales, comme ici la connaissance des trois noms présents dans les deux mots composés.

La composition des mots se prête à un travail comparatif entre l'allemand et éventuellement l'anglais d'un côté et le français de l'autre. (Herrenberger 1999, 86-89). L'objectif ici est de montrer aux élèves la différence dans les deux langues, voire trois ou même plus en ce qui concerne la composition. En français, la composition existe également, mais elle est beaucoup plus complexe qu'en allemand. Les principales questions concernent l'orthographe : Soudé ou pas, avec ou sans trait d'union ainsi que la formation du pluriel. Catach (1981) analyse et compare trois dictionnaires par rapport aux mots composés et relève de nombreuses différences dans les graphies mais aussi par rapport au traitement qu'on leur accorde dans les dictionnaires (sans ou avec définition, sans ou avec article ou pluriel, placé selon l'ordre alphabétique ou pas). Dans un contexte didactique et en vue d'une approche contrastive, l'objectif ne se trouve cependant pas dans une analyse détaillée de chaque irrégularité et exception mais plutôt dans la compréhension de principes de base.

En français, la graphie des mots composés est complexe et pose des problèmes de reconnaissance. Selon Catach (1981,8), « le seul critère sûr de la reconnaissance d'un mot composé retenu aujourd'hui est celui de son fonctionnement. » En allemand, on n'est pas confronté à ce problème, parce que l'ensemble du mot composé ne forme dans la majorité des cas qu'un seul mot soudé et est ainsi facilement reconnaissable comme un terme indépendant, qui se comporte dans la phrase comme un mot simple. L'allemand, comme l'anglais, fonctionne selon la même règle de base, qui place le déterminant avant le déterminé, autrement dit, dans un langage plus facilement compréhensible pour les élèves, le mot de base ou porteur de sens principal est le dernier et donne en allemand le genre au mot composé. Le détail, la nuance ou la particularité viennent en premier. « *Ein Froschmann* » ou bien « *frogman* » c'est bien un homme et non pas une grenouille, « *ein Bauernmädchen* » c'est bien une fille et non pas un paysan, en allemand comme en anglais il faut donc attendre la deuxième partie du mot composé pour savoir de quoi on parle, alors qu'en français on découvre le sens dès la première partie du mot composé, un « *homme-grenouille, un chou-fleur, un coffre-fort* ». Legros (1999) explique ce principe de la structure régressive dans son chapitre « Les allemands parlent à l'envers », une image qui est d'ailleurs assez parlante pour des

élèves. Paillard (2000,47) distingue les compositions de « type germanique » qu'on retrouve en allemand et en anglais des compositions de « type roman » comme on les trouve dans la langue française.

Un tel travail au niveau de la sémantique des mots est important et nécessaire pour les processus de compréhension et de réception de la langue. Notamment au niveau de la compréhension de l'oral, qui est un domaine très difficile pour l'apprenant d'une langue, cette structure régressive de l'allemand, avec toutes les élargissements « à gauche », augmente considérablement les difficultés de compréhension. Le récepteur doit stocker des informations sans pouvoir les relier à un contexte en attendant une information de base qui ne vient qu'à la fin d'une unité lexicale ou bien syntaxique et qui éclaire finalement le sens de la structure langagière. Dans une phrase comme « *Alles übrige, also das meiste, und ganz besonders alles Bulgarische, wie die Märchen, trage ich deutsch im Kopf* » le récepteur doit attendre la fin d'une construction bien longue avant de rencontrer le verbe et d'apprendre l'information essentielle qui est directement liée aux deux premiers mots de la phrase. Il est donc très important de transmettre des connaissances théoriques par rapport à ce phénomène et d'entraîner les élèves régulièrement à cette technique d'attente, de stockage et d'analyse de mémoire et à rebours qui est moins problématique pour un mot composé relativement court, mais qui devient plus difficile s'il s'agit d'une phrase entière. Ceci est valable, notamment pour les apprenants de l'allemand comme langue étrangère, au niveau de l'écrit mais surtout au niveau de l'oral où on n'a que la mémoire auditive pour se souvenir des différents éléments langagiers dont il faut rassembler rétrospectivement le sens.

Un entraînement à cette compétence réceptive correspond au modèle d'une grammaire réceptive de Heringer (1989,2), selon lequel une telle grammaire doit faciliter le cheminement de la forme au sens, pendant lequel le récipient doit passer par différentes étapes, afin d'arriver à la compréhension d'un énoncé : « Die kommunikative Aufgabe des Rezipienten ist aber, aus der lautlichen oder graphischen Form einer Äußerung zu einer Deutung zu kommen. Die rezeptive Grammatik muß darum explizit den Weg von der sprachlichen Form zum Sinn nachzeichnen. (...) Die einzelnen Stufen werden immer darin bestehen, - die Form

wahrzunehmen, - die Struktur zu erkennen, - die Bedeutung aufzubauen, - den Sinn zu erfassen. » Cette approche prend donc en compte la difficulté du récepteur à comprendre un énoncé oral ou écrit et propose des aides et des stratégies pour faciliter cette compréhension. Et c'est exactement cette difficulté du récepteur, apprenant d'une langue étrangère, face à la structure régressive de l'allemand qu'il faut essayer de diminuer.

Dans le cas des mots composés, ceci veut dire que les élèves doivent apprendre premièrement à identifier un mot composé avec ses différents composants. Dans ce contexte, cette première étape est absolument nécessaire afin d'avoir accès au sens. Sans la reconnaissance de la forme et de la structure, l'identification peut conduire à un contre-sens. L'identification est probablement plus facile pour des mots composés contenant deux mots connus, comme c'est le cas pour *Schulzeit* et plus difficile pour des mots composés contenant deux mots moins connus ou plus rares comme par exemple dans *Zauberformel* ou *Heimkehr*. Mais dans tous les cas, les différentes étapes proposées par Heringer sont inévitables pour arriver à la compréhension. La reconnaissance de la forme signifie ici qu'il faut reconnaître qu'il s'agit bien de deux mots, par exemple *Schule* et *Zeit*, malgré le fait que le premier terme a perdu son <e> final, comme c'est le cas pour de nombreux substantifs féminins, ou bien qu'on rajoute parfois des éléments de liaisons comme par exemple le <s> dans *Umgangssprache*. La reconnaissance de la structure doit signifier que le récepteur active ses connaissances par rapport à la place du signifié et du signifiant dans les mots composés en allemand. Ce n'est qu'à partir de là qu'il va pouvoir arriver à construire la signification, en allemand de droite à gauche, pour enfin saisir le sens, que par exemple dans *Schulzeit* on parle bien d'une période temporelle qui se situe au niveau du temps de la scolarité ou bien que le *Burgtheater* représente un théâtre qui pourrait, à la rigueur, se situer dans un château fort.

Au niveau des phrases, il est encore plus difficile pour les récepteurs de saisir toutes les informations et de comprendre le sens. Le travail langagier au niveau des mots, comme par exemple les mots composés, prépare de manière progressive les constructions plus complexes des phrases. La compréhension des formes et de la structure doit passer ici également par les différents mots, mais doit dépasser ce

niveau afin d'arriver à la compréhension de la structure de la phrase complète. On est loin de comprendre une phrase si on reste au niveau de la compréhension de chaque unité lexicale de manière séparée, sans mettre les différentes unités lexicales en relation les unes avec les autres. La structure régressive allemande qui sépare notamment le groupe verbal, ainsi que le fait que la place des différents éléments dans la phrase est contrairement au français beaucoup plus variable, pose un réel problème aux apprenants qui ont souvent du mal à retrouver et à identifier les différents éléments de la phrase, notamment du groupe verbal. Souvent les particules séparables qui se retrouvent loin derrière leur verbe de provenance ne sont pas correctement identifiées, surtout s'il s'agit de verbes avec des préverbes qui ne sont pas tellement courants, comme par exemple dans la phrase « ... *und sagte mir die Sätze, die ich von ihnen gehört hatte, her, im genauen Tonfall, ...* ». Il faut passer ici par une analyse détaillée afin de mettre en lien la particule « *her* » avec le verbe « *sagen* » et de pouvoir comprendre le sens de « *hersagen – réciter* ». Dans la phrase « *Alles übrige, also das meiste, und ganz besonders alles Bulgarische, wie die Märchen, trage ich deutsch im Kopf* », le verbe et le sujet n'apparaissent que dans la toute dernière partie de la phrase qui commence par un complément à l'accusatif ainsi que trois explications supplémentaires concernant ce complément. L'apprenant doit donc d'abord identifier la forme des différents mots, comme par exemple du pronom personnel « *ich* » qui est ici le sujet, pour passer ensuite par la ou les structures, afin de reconstituer le sens des mots et de l'ensemble de la phrase. En général, les élèves ne sont pas beaucoup habitués à analyser la langue, ni au niveau de la forme et de la structure, ni au niveau du sens. Il faut donc leur montrer régulièrement les stratégies d'analyses qui les conduisent vers une meilleure compréhension de la langue pour qu'ils puissent en profiter dans des situations dans lesquelles ils se retrouvent seuls en langue étrangère aussi bien au niveau de l'écrit que de l'oral.

La composition existe en allemand surtout pour les substantifs, mais également pour les adjectifs et les verbes. Schanen/Confais (1989,362) distinguent d'un point de vue formel comme « véritables composés » nominaux uniquement « substantif + substantif », comme par exemple *das Bauernmädchen*, et « verbe + substantif », comme par exemple *der Schauspieler*, qui ont toujours les caractéristiques

suivantes : « le genre et le pluriel sont ceux du dernier élément, qui est nécessairement un substantif, et le premier élément est figé. » Les mots composés sont donc formés par au moins deux lexèmes qui peuvent exister également de manière autonome, *der Bauer* et *das Mädchen* ou encore *schauen* et *der Spieler*. Les apprenants de la langue allemande trouvent d'ailleurs souvent un certain plaisir à composer des mots de plus en plus longs une fois qu'ils ont compris le principe qui garde pour eux une certaine fascination: *der Schauspieler – die Schauspielschule – der Schauspielschuldirektor*. Pour traduire ces mots composés, on a souvent recours en français à des prépositions : *le directeur du conservatoire d'arts dramatiques*.

Les mots composés offrent donc la possibilité d'un travail formel mais également d'un travail **sémantique** au niveau des mots. Ce dernier est spécialement important pour les capacités et compétences productives et créatives. Selon Schoenke (1991,95) des réflexions sémantiques peuvent augmenter la sensibilité pour la langue : « Semantische Überlegungen auf der Wortebene können die Sensibilität der Schüler gegenüber Sprache erhöhen und einen kreativen Umgang mit Sprache erleichtern. » Schoenke propose également de combiner un travail lexical sur le niveau sémantique avec une analyse morpho-syntaxique et d'inclure ces réflexions dans un contexte pour ne pas isoler cet aspect. Un autre aspect intéressant dans le contexte de la composition est celui de l'accent (Hirschfeld, 1995,16) qui, en allemand, est placé dans les mots composés sur le déterminant, *die Schulzeit*, *das Bauernmädchen*. En allemand, l'accent détermine également par exemple les préverbes séparables et inséparables (la différence entre « umfahren » et « umfahren » renverser et contourner), et intervient également dans la composition des antonymes comme « *ungenau/genau – imprécis/précis* ». On le trouve sous forme d'accent contrastif comme dans « *be- und entladen* » charger et décharger.

En ce qui concerne un travail comparatif des mots composés par rapport au texte de Canetti, nous proposons le terme « *Sprache / langue* » qui est un des termes centraux de ce texte. Ce terme est particulièrement riche en compositions dont un bon nombre peuvent être utiles pour le vocabulaire actif des élèves. Ils ont besoin de ce vocabulaire pour pouvoir parler de leur propre situation multilingue, ce qui peut arriver dans un contexte personnel comme professionnel. En utilisant ce terme

directement lié avec le thème du texte et les possibles discussions autour de ce texte, on donne une signification concrète à la réflexion langagière qui remplace ainsi une réflexion et des exercices « vides de sens » et sans aucun lien avec des thèmes traités. Les élèves ont ainsi la possibilité de comprendre la signification du fonctionnement de la langue dans une perspective pragmatique et communicative.

En allemand il faut donc distinguer les mots composés dont le déterminant est le terme *Sprache* des mots composés dont il est le déterminé. L'approche peut être liée à un travail de dictionnaire en faisant chercher par les élèves les mots composés en allemand avec *Sprache*. Ils vont trouver dans le dictionnaire sous la lettre <s> alphabétiquement un certain nombre de compositions dont le déterminant est *Sprache*. En comparant ces termes avec les termes en français, les différences sont rapidement visibles et compréhensibles et les élèves vont découvrir que dans tous les termes qu'ils ont ainsi trouvé, le mot de base, le déterminant, n'est justement pas *Sprache* mais chaque fois un autre terme. On peut ainsi lier un travail lexical, des réflexions théoriques avec un apprentissage de l'utilisation du dictionnaire qui représente un outil de travail qu'il faut savoir utiliser. Les connaissances théoriques par rapport à la langue, comme par exemple les connaissances concernant la composition des mots, sont nécessaires afin de pouvoir utiliser efficacement le dictionnaire. Ceci est notamment important dans le contexte des phrasèmes qui comportent plus ou moins d'unités lexicales et qui ne sont pas toujours classés dans les différents dictionnaires selon les mêmes critères. Une des choses à transmettre et à faire comprendre aux élèves est donc qu'il ne faut pas se contenter de chercher à un seul endroit, mais qu'il faut chercher à plusieurs endroits et vérifier toujours dans les deux langues.

Dans le tableau suivant, nous soulignons le déterminé qui est le mot porteur de sens premier ou le mot de base mais qui n'est pas la partie accentuée dans l'unité lexicale composée. La liste suivante peut bien sûr être complétée par d'autres termes qui semblent intéressants à l'enseignant.

Tableau 71

allemand	Français
<i>der Sprach<u>atlas</u></i>	<i>l'<u>atlas</u> linguistique</i>
<i>der Sprach<u>fehler</u></i>	<i>le <u>défaut</u> de langue</i>
<i>der Sprach<u>lehrer</u></i>	<i>le <u>professeur</u> de langue</i>
<i>der Sprach<u>unterricht</u></i>	<i>le <u>cours</u> de langue</i>
<i>die Sprach<u>schule</u></i>	<i>l'<u>école</u> de langue</i>
<i>das Sprach<u>studium</u></i>	<i>les <u>études</u> des langue</i>
<i>die Sprach<u>wissenschaft</u></i>	<i>la <u>science</u> des langues</i>

Les élèves auront d'abord du mal à trouver dans le dictionnaire des mots composés dont le déterminé est *Sprache*, parce que généralement ces mots se trouvent éparpillés et rangés sous la lettre correspondante de leur déterminant. Une réflexion théorique peut amener les élèves à chercher sous le terme français « langue » qui se trouve, contrairement à l'allemand, en première position comme déterminé. Là, ils trouveront un certain nombre de mots composés en allemand avec le déterminé *Sprache* à la fin. Dans ce contexte, les élèves font aussi l'expérience d'un travail avec un dictionnaire bilingue et ils voient par ces exemples concrets qu'il est important de chercher, de regarder, de comparer et de vérifier les termes dans les deux langues. Ils auront ainsi appris et expérimenté dans une situation concrète une des nombreuses techniques d'apprentissage qui sont utiles et nécessaires dans un contexte bi- ou multilingue. Quelques exemples illustrent la variété des mots composés dont le déterminé est *Sprache* :

Tableau 72

allemand	Français
<i>die Mutters<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> maternelle</i>
<i>die Fremds<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> étrangère</i>
<i>die Zweits<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> seconde</i>
<i>die Geheims<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> secrète</i>
<i>die Fach<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> technique</i>
<i>die Jugends<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> des jeunes</i>
<i>die Amtss<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> administrative</i>
<i>die Ziels<u>prache</u></i>	<i>la <u>langue</u> cible</i>

Ces quelques exemples ont montré comment on peut intégrer une réflexion théorique dans un contexte concret et comment on peut conduire les élèves à une réflexion théorique langagière contrastive. Mais il ne faut pas oublier que seul le contact régulier et répété avec la langue, ses structures et son fonctionnement peut élargir et consolider les connaissances. Si l'analyse et la compréhension d'un mot composé doivent devenir un automatisme, il faut régulièrement attirer l'attention des élèves sur ce fonctionnement auquel ils ne sont pas habitués dans leur langue première.

6.3. Une approche contrastive autour d'un thème

Pour un travail contrastif il y a des thèmes généraux, aussi bien de civilisation que de culture qui s'y prêtent et on peut choisir de quelle langue on va partir. Parmi les thèmes généraux qui peuvent intéresser les élèves et dont on trouve généralement des exemples dans les manuels scolaires il y a au niveau de l'école primaire : la famille, les animaux, les contes, les saisons, les fêtes et les traditions, la vie quotidienne, les loisirs, les relations entre les hommes, les sentiments etc. Certains de ces thèmes peuvent être également utilisés au niveau du secondaire où on peut rajouter d'autres thèmes plus spécifiques comme les systèmes scolaires de différents pays, la musique, la mode, les mouvements de jeunes, le racisme, le progrès technique etc. Plus un thème intéresse les élèves, plus leur motivation sera grande et plus on pourra développer les connaissances et les moyens langagiers concernant ce thème pour arriver à des situations de communication réelles et naturelles.

En ce qui concerne la procédure concrète d'un travail contrastif ou inter-langues, Herrenberger (1999,112) propose les formules suivantes : « Les documents peuvent être étudiés en langue A et B en parallélisme direct, en parallélisme décalé, en alternance, en juxtaposition, en mini-exposés, en formules combinées des précédentes.» C'est à l'enseignant de choisir, selon le groupe d'apprenants que lui seul connaît le mieux, la manière d'approcher un travail contrastif. On trouve chez Herrenberger quelques exemples concrets de projets pédagogiques autour des fêtes dans différents pays, de la recherche d'un emploi et du romantisme en littérature et en peinture qui peuvent s'adresser à des élèves de différents niveaux.

Dans Gelmi/Saxalber (1992b) et Martorano/ Rizolli Teutsch (1992) on trouve des exemples d'unités pédagogiques bilingues allemand – italien autour de proverbes, de contes, légendes et fables, d'animaux, de recettes et de poèmes. Ces exemples peuvent fournir des idées intéressantes qui sont adaptables à d'autres langues et à différents niveaux de classes.

Parmi les thèmes qui peuvent être intéressants et en même temps utiles pour les élèves il y a les couleurs, omniprésentes dans le monde qui nous entoure ainsi que dans la langue qui sert entre autre à décrire ce monde. Ainsi ce n'est pas étonnant que dans l'apprentissage d'une langue étrangère les termes des couleurs fassent partie du vocabulaire appris relativement au début. Nous proposerons à la suite différentes activités autour des couleurs qui travaillent de manière contrastive d'abord les images liées aux couleurs, les phrasèmes qui contiennent des couleurs, les nuances qui existent dans les deux langues et la composition des adjectifs. On pourra ensuite aller plus loin en comparant les couleurs et les images associées aux couleurs par exemple dans la poésie.

6.3.1. Les couleurs

Tous les élèves travaillent au début de la scolarité de manière pratique et créative avec des couleurs en faisant des peintures et des dessins, mais malheureusement ces expériences se réduisent de plus en plus au courant de leur scolarité. Les couleurs ne quittent pourtant pas la vie quotidienne, elles sont présentes partout autour de nous et on fait constamment attention à elles de manière consciente ou inconsciente. Les couleurs offrent une variété riche de nuances et de multiples possibilités de combinaisons. La question de leur harmonie fait partie de notre vie quotidienne, non seulement par rapport à tout ce qui concerne notre aspect extérieur (habits, bijoux, maquillage, couleur des cheveux etc.), mais également par rapport à la décoration intérieure (décorations des murs, meubles, rideaux, draps etc.). Selon les saisons et les créateurs de mode, les couleurs à la mode changent et même les termes qui les désignent, comme le montre Stoeva-Holm (1996), et tout le monde est plus ou moins influencé par ces différents courants concernant les couleurs.

Bogaards (2000, 107) rappelle que du point de vue physiologique de la perception « les couleurs sont codées selon trois paramètres ou paires d'oppositions, à savoir *clair / foncé, rouge / vert et bleu / jaune* ». A partir de ces paramètres, on peut avoir une échelle assez large de gradations qui est représentée dans les différentes langues par des termes exprimant l'éventail extrêmement large des possibles nuances. Généralement, tout le monde connaît un grand nombre de couleurs et de nuances et également un grand nombre de termes exprimant ces nuances dans les couleurs. Et l'on connaît également un grand nombre d'images qui sont liées aux couleurs notamment parce que ces images sont très présentes et souvent utilisées dans différentes situations langagières.

Un travail autour des couleurs peut donc s'appuyer sur les connaissances normalement assez larges des élèves dans leur langue première et même parfois dans les langues étrangères. On va rapidement constater qu'un travail autour des couleurs représente une dimension beaucoup plus large que le simple remplacement d'une liste de mots dans une langue par la même liste dans une autre langue. Selon Berthoud / Py (1993, 13), c'est justement dans le cadre scolaire que l'on travaille encore autour des « indications chiffrées sur le nombre de mots » et où on distribue des listes de vocabulaire à apprendre qui feront l'objet de contrôles. On a, indiscutablement, besoin de mots pour pouvoir s'exprimer, mais apprendre une

langue doit aller bien au-delà d'une simple mémorisation de listes de mots, traduction d'une liste d'une autre langue. Sans approfondir la discussion, cité par Berthoud/Py (1993,14), autour des conceptions philosophiques liées aux mots des différentes langues, on peut cependant dire qu'il est important pour l'acquisition/ apprentissage d'une langue d'inclure les éventuelles différences sémantiques liées à des réalités culturelles différentes. Les représentations et images liées à différents mots ou expressions doivent faire partie de tout enseignement d'une langue.

En ce qui concerne les couleurs, on peut, dans une première étape, chercher des images liées aux couleurs, qu'on trouve facilement dans un dictionnaire bilingue, en partant des images en français. Par rapport à ces images, on constate qu'il y a certaines équivalences mais aussi des différences. Les différentes images utilisées offrent en plus la possibilité d'expliquer certains termes comme *Pech* ou *jais* et on travaille et élargit ainsi les connaissances lexicales aussi bien dans la langue première que dans la langue étrangère. On dépasse ainsi un simple travail lexical en intégrant un travail sémantique et un travail culturel, puisque les images varient et changent selon les langues. Quelques exemples vont illustrer de manière contrastive ces images dans les deux langues :

rot wie eine Tomate – rouge comme une tomate
gelb wie eine Zitrone – jaune comme un citron
weiß wie Schnee – blanc comme neige
grün wie Gras – vert comme une pomme
schwarz wie ein (Kohl-)Rabe – noir comme aile de corbeau
schwarz wie Pech – noir comme jais
blau wie der Himmel – bleu comme le ciel
grau wie eine Maus – gris comme une souris

De telles comparaisons phraséologiques plus ou moins figées, assez fréquentes dans la langue, sont facilement compréhensibles pour les élèves et ils ont généralement peu de problèmes d'en trouver ou de créer de nouveaux exemples comme *lent comme un escargot – langsam wie eine Schnecke, rapide comme un éclair - schnell wie der Blitz, bête comme un âne – dumm wie ein Esel, belle comme une princesse – schön wie eine Prinzessin etc.*

Ensuite, on peut étudier les nuances existantes pour les différentes couleurs dans les deux langues et travailler ainsi « l'expression nuancée » (Lühe-Tower 1998,47). On revoit en même temps la composition en allemand qui suit les mêmes règles pour les substantifs que pour les adjectifs/adverbes, le déterminé se trouve donc à la fin, contrairement au français. Ainsi, on inclut un travail grammatical dans un ensemble thématique et on répète le phénomène de la structure régressive dont nous avons souligné l'importance pour l'acquisition/apprentissage de l'allemand. Selon Stoeva-Holm (1996, 49), qui a analysé l'utilisation des couleurs dans les textes concernant la mode, les compositions avec les couleurs représentent des degrés de motivation assez variables, mais la motivation est relativement forte en ce qui concerne les compositions liées à la couleur d'une plante, de feuilles, de fleurs ou de fruits. Ainsi on peut trouver *moosgrün- vert mousse, olivgrün – vert olive, schilfgrün- vert roseaux, tannengrün – vert sapin, ou bien rosenrot – rouge rose, himbeerrot – rouge framboise, tomatenrot – rouge tomate, kirschrot – rouge cerise etc.*

Quelques exemples vont illustrer les possibilités presque inépuisables de l'expression des nuances de couleurs. Notamment le principe de la composition en allemand facilite de telles expressions et offre ces possibilités, même pour des créations nouvelles, contextuelles ou situationnelles. On peut également se poser ici la question comment il faut réagir et évaluer de telles créations de la part d'apprenants de l'allemand comme langue étrangère. Un élève, capable de créer un nouveau mot composé exprimant une nuance de couleur, comme par exemple *mittelmeerblau*, a probablement franchit une étape importante dans l'apprentissage. Mais encore faut-il reconnaître cette étape, et ceci non seulement ponctuellement par un seul enseignant, mais de manière plus large par exemple par toute une équipe.

gelb: *zitronengelb – jaune citron, ockergelb – jaune ocre, kanariengelb – jaune canarie, maisgelb – jaune maïs, dottergelb – jaune comme un jaune d'oeuf, goldgelb – jaune doré, sonnengelb – jaune soleil*

weiß: *schneeweiß – blanc neige, blütenweiß – blanc comme une fleur,*

rot: *feuerrot – rouge feu, purpurrot – rouge pourpre, korallenrot – rouge corail, knallrot – rouge incarnant, dunkelrot – rouge foncé, scharlachrot – rouge écarlate, blutrot – rouge sang, zinnoberrot – rouge vermillon*

blau: *hellblau – bleu clair, dunkelblau – bleu foncé, stahlblau – bleu acier, himmelblau – bleu ciel, marineblau – bleu marine, königsblau – bleu roi, kornblumenblau – bleu bleuet, taubenblau – bleu pigeon,*

schwarz: *tiefschwarz – noir foncé, pechschwarz – noir comme jais, kohlrabenschwarz – noir comme l'encre / l'ébène*

grün: *blassgrün – vert pâle, zartgrün – vert tendre, flaschengrün – vert bouteille, apfelgrün – vert pomme, olivgrün – vert olive, lindgrün – vert tilleul*

braun: *kaffeebraun – brun café, rehbraun – brun comme un chevreuil,*

Racle (1983, 114-115) explique d'ailleurs l'influence et l'importance des couleurs dans notre environnement et celui des apprenants ainsi que l'influence culturelle de la perception des couleurs et il dit dans ce contexte : « le langage lui-même est coloré : rire jaune (est-ce la bile ?), voir rouge (sang qui monte à la tête?), se mettre au vert (pour se calmer), voir la vie en rose (équilibre de détente et de stimulation), broyer du noir, faire grise mine et en voir de toutes les couleurs. » En travaillant autour des couleurs avec des élèves, il n'est certainement pas interdit d'utiliser vraiment des couleurs, d'essayer de peindre les différentes nuances possibles d'une couleur du plus clair au plus foncé, d'écrire avec différentes couleurs, de jouer avec les mots et en même temps avec les couleurs, d'écrire le mot rouge en rouge ou bien au contraire d'écrire le mot rouge en vert. En utilisant une telle approche « ludique », on augmente les possibilités de créativité et de plaisir autour de la langue et on stimule encore plus l'acquisition/apprentissage.

Dans l'étape suivante, on peut chercher des phrasèmes contenant des couleurs, que les élèves connaissent et dont ils utilisent un certain nombre dans leur langue maternelle et dont la liste peut être complétée à l'aide d'un dictionnaire, par

l'enseignant, ou bien par une recherche personnelle auprès de membres de la famille ou d'autres personnes parlant l'allemand et/ou le français. La nécessité d'introduire des phrasèmes également dans la langue étrangère jaillit tout naturellement de cette situation, parce que tôt ou tard l'élève aura le besoin de « traduire » ou de trouver la correspondance des phrasèmes qu'il utilise fréquemment dans la langue première. En introduisant des phrasèmes dans l'enseignement de la langue étrangère, on fait en plus un pas vers un enseignement d'une langue authentique, vivante et riche. Comme, selon Nahon (1997, 163), les manuels scolaires évitent souvent les phrasèmes et que même, selon Kispál (1999, 246), dans les dictionnaires leur traitement est plutôt insuffisant, l'enseignant a un rôle fondamental à jouer, aussi bien dans le choix didactique et la manière pédagogique d'introduire et de traiter des phrasèmes qu'également en ce qui concerne les traductions ou équivalences qui ne se trouvent pas toujours facilement dans les différents dictionnaires. Là aussi, une collaboration plus étroite entre linguistes chercheurs et spécialistes didacticiens dans la théorie et dans la pratique s'impose afin d'élaborer les outils nécessaires qui permettent un enseignement efficace de ces structures. Le spécialiste didacticien du terrain ne peut pas, à lui tout seul, fournir un travail théorique de recherche pour ensuite l'appliquer dans la pratique en comblant les manques des manuels scolaires.

En ce qui concerne les phrasèmes comportant des couleurs, il est, là aussi, intéressant et souvent amusant de comparer les images et de voir les différences. Tandis qu'en français on est *rouge comme un coq* en allemand on est *rouge comme un dindon / rot wie ein Puter*, en français on est *vert de peur*, en allemand on est *pâle de peur / bleich vor Angst*. Les élèves découvriront la différence entre le sens littéral et figuré de ces images et ces exemples montrent aux élèves que les phrasèmes, dont Gréciano (1983) a donné la définition, ne se traduisent pas mot par mot, justement à cause de la différence entre le sens littéral et le sens figuré. Une discussion autour des différents phrasèmes permettra une réflexion par rapport aux images utilisées dans les deux langues. La liste des expressions (phrasèmes et mots composés) contenant des couleurs est longue et, selon Hammer (1999, 199), ceci n'a rien d'étonnant, parce que les couleurs qui représentent un moyen d'orientation primaire et universel sont utilisés toujours à nouveau dans les phrasèmes afin de « visualiser » d'autres domaines d'expérience : « Da Farben zu den primären und

universellen Orientierungsmitteln des Menschen gehören, liegt es nahe, daß Farbbezeichnungen zur « Visualisierung » anderer Erfahrungsgebiete phraseologisch immer wieder neu eingebunden werden, wie es heute vielfach in Presse und Werbung geschieht. » Un travail autour des couleurs représentées dans les images publicitaires ainsi que dans les slogans publicitaires qui utilisent souvent des phrasèmes peut intervenir à tous les niveaux scolaires, même post-bac.

Quelques exemples illustrent les nombreuses possibilités dans les deux langues, dans lesquelles les couleurs remplissent, selon Nahon (1997,160), différentes fonctions : adjectif (*un jour rouge*), adverbe (*voir rouge*), complément circonstanciel (*voir tout en rose*), comparande (*rouge comme une écrevisse*). Elle constate également, comme nous l'avons déjà vu, que « l'allemand jouit d'une plus grande liberté dans le processus de formation des mots ». Ainsi on a en allemand la possibilité de renforcer les couleurs par des compositions multiples comme le montre l'exemple de *rabenschwarz – kohlrabenschwarz – pechkohlrabenschwarz*. Il n'est pas évident de transférer ce processus dans une autre langue, mais il est relativement compréhensible pour les apprenants de la langue allemande qui ont appris le fonctionnement de la composition.

rouge

rouge de colère – rot vor Wut

rouge comme un coq – puterrot

rouge comme une écrevisse – krebsrot

jour rouge pour les vacanciers – brenzliger Tag für den Reiseverkehr

être dans le rouge – in den roten Zahlen sein

voir rouge – rot sehen

poisson rouge – Goldfisch

le téléphone rouge – das rote Telefon

le tapis rouge – der rote Teppich

perdre le fil rouge – den roten Faden verlieren

noir

marché noir- Schwarzmarkt

travail au noir – Schwarzarbeit
voyager sans billet – schwarzfahren
malchance noire – höllisches Pech
broyer du noir – Trübsal blasen
voir tout en noir – schwarz sehen, alles schwarz malen
c'est écrit noir sur blanc – etwas steht schwarz auf weiß
être dans le noir – im Dunkeln tappen
das schwarze Schaf – la brebis galeuse

gris

un temps gris – trübes Wetter
la matière grise – graue Zellen
fais marcher ta matière grise – streng mal deine grauen Zellen an
la grisaille du quotidien – der graue Alltag

vert

se mettre au vert – ins Grüne fahren
vert de peur – blass vor Angst
c'est du pareil au même – das ist dasselbe in Grün
battre qn comme plâtre – jdn grün und blau schlagen
vert j'espère – Grün ist die Hoffnung
avoir le feu vert – grünes Licht haben

blanc

jd n sieht weiße Mäuse – qn voit des éléphant roses
être tout blanc – eine reine Weste haben
mariage blanc – Scheinheirat
examen blanc – Probeklausur
voter blanc – einen leeren Stimmzettel abgeben
la quinzaine du blanc – weiße Woche
chèque en blanc – Blankoscheck
connu comme le loup blanc – bekannt sein wie ein bunter Hund

bleu

bleu de froid – blau vor Kälte

la grande bleu – das Mittelmeer

être soûl / rond / noir - blau sein

sécher les cours – blau machen

un oeil au beurre noir – ein blaues Auge

bleu de travail – Blaumann

jaune

rire jaune – gezwungen lachen

le feu est à l'orange - die Ampel steht auf gelb

qn n'est pas ce qu'on fait de mieux – das ist nicht das Gelbe vom Ei

La comparaison des phrasèmes dans différentes langues fait, selon Gréciano (1997, 99), partie de la comparaison contrastive des langues. Dans la perspective de l'enseignement d'une langue étrangère, un des aspects les plus intéressants est probablement la comparaison des images et ensuite éventuellement leur utilisation contextuelle dans différentes situations, comme par exemple dans des textes publicitaires. Ainsi on retrouve des convergences au niveau des images comme dans *schwarz arbeiten – travailler au noir*, mais aussi des divergences comme dans *jdn sieht weiße Mäuse – qn voit des éléphants roses*, alors que dans les deux cas le sens figuré coïncide. Ceci représente donc une des possibles pistes de travail avec des élèves. Dans une thématique donnée, comme par exemple les couleurs, on peut chercher, comparer et classer les phrasèmes dans les deux langues, afin de pouvoir constater qu'il y a différentes catégories comme par exemple les phrasèmes qui convergent dans les deux langues au niveau littéral et au niveau du sens figuré et les phrasèmes qui convergent au niveau du sens figuré mais pour lesquels le niveau littéral est différent.

Hammer (1999, 203) donne un exemple de l'utilisation de la couleur dans différentes expressions dans un contexte par exemple politique, écologique ou d'agriculture. Ainsi on retrouve la couleur verte aussi bien en allemand qu'en français dans des expressions comme: *die grüne Woche, die grüne Tonne, der grüne Minister – le ministre vert, das grüne Programm – le programme vert. Der grüne Punkt* et avec lui

la couleur verte en général sont devenus en Allemagne le symbole d'une tendance écologique. Parfois le contexte culturel permet des expressions parallèles dans différentes langues, comme c'est le cas dans le domaine du sport *jdñ die rote Karte zeigen* – distribuer un carton rouge, *le maillot jaune* – *das gelbe Trikot* ou bien encore dans la politique *le téléphone rouge* – *das rote Telefon*, alors que dans d'autres cas on peut constater une différence entre les langues, qui nécessite la connaissance approfondie du contexte culturel afin de comprendre le sens des expressions comme l'illustrent les deux exemples suivants : *une classe verte* (*eine Klasse im Schullandheim*) ne représente rien pour un allemand alors qu'en France cette expression est utilisée et bien connue dans le contexte scolaire ; de même l'expression *ein blauer Brief* (*une lettre avec un avertissement scolaire*) n'est pas comprise par un français alors qu'en Allemagne elle fait partie des expressions connues et a probablement ses origines dans le fait de l'utilisation d'enveloppes bleues, à une époque donnée, par l'administration scolaire et l'administration en général.

Les couleurs sont souvent liées à des sentiments, des idées ou des valeurs et ces liens peuvent varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre. Dans les pays et cultures d'Europe centrale, ces liens sont probablement relativement proches et on associe par exemple le noir au mal et à la peur, le blanc à la pureté et à l'innocence et le rouge au danger et à l'amour. Löschmann (1993,22) donne des exemples de cultures très différentes qui associent des valeurs différentes aux couleurs, comme par exemple la Chine, où le rouge est symbole de la joie, du bonheur et de la fécondité. Ainsi, la robe de mariage en Chine est rouge alors que dans les pays Européens elle est blanche. Ce genre de connaissances culturelles peut être utile pour la compréhension de certaines expressions notamment phraséologiques.

Un moyen d'utiliser dans un contexte scolaire de manière concrète un certain nombre de ces expressions peut être la réalisation d'un texte avec la consigne d'en inclure certains, prédéterminés ou pas, selon le choix de l'enseignant ou des élèves. Ceci peut conduire à la production de textes bien amusants, beaucoup plus amusants que les textes le sont d'habitude dans un contexte scolaire.. Une première étape de l'apprentissage par rapport aux phrasèmes peut être déjà la reconnaissance de ces structures ainsi que la conscience de leur aspect figuré. Une telle sensibilisation par

rapport à la valeur imagée des phrasèmes évitera probablement des traductions mot à mot qui n'auront aucun sens et les élèves seront incités à réfléchir sur d'éventuelles expressions correspondantes dans leur langue première. Nous développerons cet aspect plus en détail dans le prochain chapitre.

Ce travail thématique peut trouver une application concrète et une prolongation dans un travail autour du poème suivant. On voit ici, comment les différentes approches et les différents aspects d'une langue et de son enseignement se mélangent : une approche thématique ne peut pas se contenter d'une simple énumération de termes ou de faits, il faut trouver une application concrète, il faut trouver le lien avec l'homme et ses intérêts, ses sentiments, ses besoins et son environnement. Un travail de réflexion langagière doit s'intégrer de la même manière dans une réflexion plus large, intégrant des thèmes et leur application concrète. Le poème de Josef Guggenmos « *Ich male mir ein Bild* » est en quelque sorte une peinture faite avec des mots.

L'auteur décrit la saison de l'hiver par des images incluant des couleurs.

Ich male mir ein Bild

(Josef Guggenmos)

*Ich male ein Bild
ein schönes Bild
ich male mir den Winter.
Weiß ist das Land,
schwarz ist der Baum
grau ist der Himmel dahinter.*

*Sonst ist da nichts,
da ist nirgends was,
da ist weit und breit nichts zu sehen.
Nur auf dem Baum,
auf dem schwarzen Baum
hocken zwei schwarze Krähen.*

*Aber die Krähen,
was tun die zwei,
was tun die zwei auf den Zweigen?
Sie sitzen dort
und fliegen nicht fort.
Sie frieren nur und schweigen.*

*Wer mein Bild besieht,
wie's da Winter ist,
wird den Winter durch
und durch spüren.
Der zieht einen dicken Pullover an
vor lauter Zittern und Frieren.*

Un travail avec les élèves qui prolonge donc la thématique des couleurs peut partir des associations que chacun se fait des différentes saisons et des couleurs. Les couleurs qu'on associe souvent à l'hiver, comme dans le poème de Guggenmos, sont le blanc, le noir et le gris. La couleur habituellement associée au printemps est le vert, les couleurs de l'été sont le jaune et le bleu et celles de l'automne le marron, le rouge et l'orange. Une analyse du poème de Guggenmos peut montrer comment l'auteur, à l'aide des adjectifs et des verbes, exprime l'image de l'hiver qui se caractérise par le manque de couleurs, l'immobilité et le froid. *Weiß ist das Land*, la neige blanche recouvre toutes les couleurs de la terre et des plantes, il ne reste que la silhouette noire de l'arbre, *schwarz ist der Baum*, et même le bleu du ciel s'est transformé en gris. Les verbes exprimant l'immobilité sont *sitzen*, *nicht fortfliegen*, *frieren*, *schweigen* et par ces verbes l'auteur souligne l'image de l'hiver qu'on commence à sentir – *spüren* rien qu'en lisant le texte.

En s'inspirant de ce poème, les élèves peuvent ensuite, à l'aide d'une expression semi-guidée, écrire leur propre poème d'une autre saison pour lequel il faut changer les images et les couleurs. L'immobilité de l'hiver deviendra mouvement en automne, les élèves chercheront des verbes exprimant le mouvement puis décideront de ce qu'ils veulent faire bouger (les oiseaux, les feuilles, le vent, les personnes), le noir et le blanc de l'hiver deviendront d'autres couleurs selon les saisons. En s'appuyant sur

un modèle, les élèves ont la liberté de rester plus ou moins proche de ce modèle ou au contraire de s'en éloigner. Ceci permet notamment aux élèves plus faibles, soit au niveau de la langue soit au niveau de l'expression créative, de se sentir soutenus et ils peuvent arriver, avec peu de changements, à produire quand même leur propre poème. Les élèves qui ont plus d'aisance dans la langue allemande peuvent mettre leurs connaissances en pratique en utilisant d'autres images s'appuyant sur un vocabulaire spécifique qu'ils choisiront selon leurs capacités.

Le poème offre également la possibilité d'une analyse formelle, la construction des vers et des rimes. Il relève, bien sûr, du choix personnel de chaque enseignant de décider des différentes étapes pédagogiques et de leur ordre. Les deux exemples suivants qui ont été écrits par des élèves de Seconde apprenant l'allemand comme première langue étrangère, illustrent comment d'un côté des élèves peuvent rester proche de l'original et quand même appliquer leurs connaissances sous une forme créative et comment d'un autre côté ils peuvent aussi s'éloigner de l'original parce qu'ils se sentent déjà plus sûrs en ce qui concerne l'expression langagière créative.

Ich male mir den Herbst

Ich male ein Bild

ein schönes Bild

ich male mir den Herbst

braun ist das Land

bunt ist der Baum

grau ist der Himmel dahinter.

Sonst ist viel zu sehen

die Äpfel zu essen

spazieren zu gehen

*über das Land mit
vielen Blättern auf dem Boden
der Wind weht und es regnet.*

*Aber die Leute
gehen über das Land
suchen Kastanien und
braten sie dann im Backofen
um sie dann vor dem Fernseher zu essen.*

*Wer mein Bild besieht
kann den Herbst fühlen
frisch und kühl
und wie es gut zu Hause ist
bei einem guten Tee oder
einem schwarzen Kaffee.*

Ich male mir Weihnachten

*Ich male ein Bild
ein schönes Bild
ich male mir Weihnachten
goldgelb sind die Sterne
grün ist der Tannenbaum
und schwarz ist der Himmel dahinter.*

*Wir gehen auf den Weihnachtsmarkt
trinken Glühwein
essen Lebkuchen
und kaufen Dekorationen.*

*Wir dekorieren den Tannenbaum
mit bunten Kugeln, Kerzen und Sternen.
Unter dem Tannenbaum
liegen Geschenke,
die der Weihnachtsmann gebracht hat.
Wir essen Plätzchen, Mandarinen und Nüsse
und wir singen Weihnachtslieder.*

Cet exemple d'une unité pédagogique illustre bien comment on peut lier un travail thématique comparatif à une réflexion langagière et à une application concrète sous forme d'expression créative semi-guidée qui donne notamment aux élèves plus faibles et timides la possibilité de s'exprimer. Ainsi on développe non seulement la compréhension des élèves par rapport aux différents systèmes de langues mais on leur montre aussi ce qu'on peut faire avec des mots, les images qu'on peut peindre avec les mots et les images qui sont liées aux différents mots. Et finalement on leur montre, de manière assez ludique, qu'ils sont capables de s'exprimer et de produire eux-mêmes quelque chose, ce qui peut leur donner de l'assurance pour une prochaine expression moins guidée, plus libre et plus créative.

6.3.2. La Gastronomie

Tout comme les couleurs, la gastronomie fait partie de notre vie quotidienne. L'homme doit, comme tout être vivant, se nourrir afin de procurer à son corps l'énergie nécessaire pour vivre. Mais l'homme, grâce à son intelligence développée, ne se satisfait pas, du moins dans la majorité des cas, d'une simple absorption de

nourriture dans un but physiologique. Il a su raccrocher à ce besoin primaire son besoin d'avoir des plaisirs, de s'exprimer, de développer ses relations sociales ainsi que les caractéristiques de sa culture. Ainsi, chaque peuple a, selon les spécificités et les ressources de sa région, développé ses propres traditions culinaires qui se caractérisent par de multiples variations. Les techniques de conservation, de préparation et de consommation ainsi que les règles d'un savoir-faire et d'un savoir-goûter font partie de la gastronomie.

La gastronomie aujourd'hui peut être considérée comme « l'art de la cuisine » et elle reflète des cultures, des traditions et un art de vivre. Dans l'Encyclopédie Encarta (2001), on définit la gastronomie, comme « l'art de cuisinier qui repose sur la valorisation et sur l'appréciation des aliments, un art, découlant d'une quête esthétique et gustative. » Chaque région a ses propres recettes et ses propres traditions en ce qui concerne la manière de préparer les repas et de les consommer, liées entre autre aux aliments cultivés dans la région. « La gastronomie met donc en rapport la pratique culinaire avec un style de vie. » (Encyclopédie Encarta, 2001) et, selon Martinon (1995), la cuisine est accompagnée de « comportements sociaux » qui comprennent aussi bien les gestes et les manières de se comporter à table que le choix du vin qui doit accompagner un repas.

On retrouve donc, tout naturellement, un éventail assez riche d'aspects culturels, de civilisation, mais aussi linguistiques dans le domaine de la gastronomie et, de ce fait, ce thème se prête non seulement à la transmission de savoirs généraux et culturels, mais également à la transmission de savoirs linguistiques. Ce thème n'est pourtant pas très souvent exploité dans le cadre scolaire, notamment parce qu'il n'est que très rarement présent dans les manuels scolaires, alors qu'il offre de nombreuses possibilités d'exploitation à tous les niveaux. Tous les élèves connaissent, plus ou moins, les traditions culinaires de leur pays d'origine et éventuellement du pays où ils habitent, mais généralement, les élèves ne connaissent que très peu les traditions culinaires des autres pays, aussi bien au niveau familial qu'au niveau de la restauration. Ils se rendent compte de ce manque de connaissances dans des situations concrètes, dans lesquelles ils ne sont, par exemple, pas capables de comprendre les expressions utilisées sur le menu d'un restaurant.

Un travail thématique et contrastif autour de la gastronomie peut aborder par exemple les aspects suivants : les habitudes alimentaires, les repas familiaux, les recettes typiques, les menus dans les restaurants ou encore les expressions et phrasèmes dans le domaine gastronomique. Nous proposerons donc à la suite un travail contrastif à l'aide de quelques exemples qui relient une réflexion langagière à l'acquisition/apprentissage de connaissances culturelles et thématiques. Dans le domaine de la gastronomie, on trouve facilement des exemples illustrant que les termes dans différentes langues et leurs traductions ou équivalents dans une autre langue ne représentent pas forcément la même réalité. Une prise de conscience de telles différences n'élargit pas seulement les connaissances culturelles des élèves mais les sensibilise également par rapport au sens des mots dans les différentes langues. Une telle sensibilité est importante dans une langue, mais surtout par rapport à plusieurs langues dans un contexte contrastif et peut aider les élèves à prendre de la distance par rapport à leur premier réflexe face à une langue étrangère: essayer de traduire tous les mots, mot à mot, en croyant qu'une telle traduction mot à mot équivaut exactement à la même réalité. Comme le souligne De Man - De Vriendt (2000, 22), « la notion évoquée par le mot « sens » participe à la fois de la philosophie, de la logique, de la psychologie et de la linguistique. Elle est une des plus fécondes et des plus controversées de l'histoire de l'humanité » et on pourrait rajouter qu'elle est une notion très complexe et difficile à comprendre, notamment

par des élèves. A l'aide d'exemples concrets qui illustrent aux élèves qu'un mot et son équivalent dans d'autres langues peuvent correspondre à une réalité parfois proche, parfois bien différente, on peut les emmener à réfléchir de manière plus consciente autour des langues. Ils auront notamment besoin de comprendre la différence entre le sens propre, concret, abstrait et figuré des différents mots et expressions dans leur première langue tout comme dans les langues étrangères. Essayer de comprendre un message dans une langue, c'est essayer de reconstruire et de comprendre son sens. Les élèves y arriveront probablement mieux s'ils ont une certaine sensibilité et quelques connaissances de base dans ce domaine.

Bien qu'aujourd'hui, à l'époque des ouvertures des marchés, des échanges internationaux et de la mondialisation à différents niveaux, on se trouve face à un choix de produits alimentaires internationaux et de restaurants d'origines très diverses, les habitudes alimentaires dans les différents pays conservent beaucoup de leurs spécificités nationales. Ainsi on peut constater un certain nombre de différences dans les traditions gastronomiques entre la France et l'Allemagne qui se prêtent à un travail comparatif et contrastif.

Un bon exemple est le *pain/das Brot* dans les deux pays qui, malgré un choix de plus en plus large et plus « international », ne représente ni la même réalité, ni la même valeur alimentaire. Tandis qu'en France, le pain le plus consommé reste encore la traditionnelle *baguette*, un pain blanc sous forme d'un bâton long et mince de 250g, contrairement au même bâton de 500 g qu'on appelle souvent tout simplement *un pain*, en Allemagne *un pain* évoque une réalité plus diverse mais généralement sous forme d'une miche ovale ou ronde, assez compacte et de couleur plus foncée parce qu'on utilise fréquemment des mélanges de différentes farines. Les deux termes *pain/Brot* n'évoquent donc pas forcément la même image et la même réalité dans les deux langues qui sont, entre autres, également liées aux différentes lois régissant le traitement des farines et l'utilisation des ingrédients ainsi que les différentes façons de fabrication et de cuisson.

On trouve de nombreuses compositions avec le mot *pain/Brot* aussi bien en allemand qu'en français dont la traduction reste souvent vide de sens si on ne connaît pas la réalité correspondante. Quelques exemples vont illustrer cette difficulté complexe.

Tous les français peuvent certainement se représenter un pain au chocolat, un pain aux noix ou encore un pain viennois alors qu'une simple traduction *Schokoladenbrot/brötchen*, *Nussbrot* ou encore *Wiener Brot* ne donne pas d'indication sur l'objet réel. Ainsi dans le dictionnaire gastronomique de deTemmerman/Chedorge (1998) on trouve à la place de certaines traductions plutôt des explications courtes, décrivant la réalité concrète, comme pour *pain au chocolat* : *längliches Milchbrötchen mit Schokoladenstreifen gefüllt*. Mais même cette explication est insuffisante pour pouvoir se représenter un pain au chocolat parce que ni la forme (qui est plutôt rectangulaire) ni la pâte (une sorte de pâte feuilletée) ne sont suffisamment et clairement décrites et définies. Il en est de même pour le pain viennois pour lequel le dictionnaire gastronomique donne comme explication: *länglicher, dünner Laib aus Weizenmehl, Zucker, Milch und Hefe*.

En Allemagne, la variété des pains et petits pains est très différente et, tout comme en France, étroitement liée aux habitudes alimentaires très différentes dans les deux pays. Ainsi *ein Mischbrot*, *ein Vollkornbrot*, *ein Sechskornbrot*, *ein Pumpernickel* ne peuvent pas simplement se traduire par *pain mélangé*, *pain complet*, *pain à six céréales* ou *pain noir*, mais, pour faire comprendre ces mots, il faudrait également des explications et des descriptions détaillées. A cette réalité déjà bien diverse, se rajoutent des variations régionales qu'on peut constater en Allemagne notamment au niveau des petits pains qui n'ont ni la même forme, ni la même consistance, ni les mêmes dénominations selon les régions. Ainsi *ein Brötchen*, *ein Weck*, *ein Spitzweck*, *ein Doppelweck* ou *ein Kaiser* ne représentent pas le même petit pain, ni par la forme, ni par la pâte et le goût.

La représentation sémantique d'un terme est donc étroitement liée au contexte et à l'environnement culturel ainsi qu'aux expériences liées à cette réalité spécifique. Ceci veut dire qu'un français et un allemand ne se représentent pas la même chose en entendant le terme *pain*. Mais dans ce contexte, beaucoup de questions sont encore ouvertes, comme le remarque à juste titre Odlin (1989, 83) « It is still very much an open question just how closely language and thought are related. » Dans sa discussion autour de l'apprentissage de plusieurs langues, il conclut que des similitudes lexicales peuvent avoir une grande influence sur la compréhension et la production dans la seconde langue mais qu'il reste une grande incertitude en ce qui

concerne l'influence des structures sémantiques : « But there remains considerable uncertainty about how much influence semantic structures in one language can have on production and comprehension in another language. » (Odlin, 1989,83).

La complexité de cette question devient peut-être encore plus claire par l'exemple des deux termes *le soleil et la lune*. La représentation sémantique est étroitement liée au genre de ces deux mots, le soleil est masculin, la lune féminine. Dans de nombreuses chansons et histoires enfantines on représente donc « Monsieur le soleil » et « Madame la lune ». Et en allemand, c'est le contraire : *der Mond* c'est le gentil monsieur avec un bonnet de nuit et une pipe qui veille sur les étoiles, alors que *die Sonne* est une dame. Les représentations, qui sont liées ici au genre des mots, sont donc très différentes et on peut se poser la question, si ce genre de représentations sémantiques ont une influence sur l'apprentissage d'une autre langue, si par exemple dans ce cas précis, l'apprentissage des genres dans l'autre langue est influencé par la représentation sémantique liée au genre de la langue première.

Cette différence dans la représentation sémantique est, dans le cas du pain, liée à l'utilisation traditionnelle de celui-ci en France et en Allemagne. L'utilisation très différente du pain dans les deux pays influence directement la consistance et la forme. Tandis qu'en France le pain, sous forme de la baguette blanche avec peu de valeurs nutritives, accompagne un repas composé de différents plats froids ou chauds dont on sert pour « pousser » les aliments et « nettoyer » l'assiette, le pain en Allemagne, plus riche en valeurs nutritives, représente l'aliment de base notamment du repas du soir. Coupé en tranches, on le garnit de diverses charcuteries ou fromages et ainsi le terme *das Abendbrot* prend tout son sens. Pour ce terme, on trouve comme traduction dans le Harrap's Universal (1999) *repas froid du soir*, une explication qui ne transmet qu'une partie de la réalité. Là aussi, la représentation sémantique de ce terme est difficile pour une personne qui ne connaît pas la réalité correspondante.

Un travail comparatif et contrastif avec des élèves peut donc, dans ce domaine, lier étroitement un travail lexical et sémantique à un travail culturel et se baser sur les connaissances des élèves dans le domaine gastronomique de leur pays et de leur

culture. La gastronomie et les habitudes alimentaires, qui ne sont traitées que rarement et de manière rapide et superficielle dans les manuels scolaires, offrent pourtant de nombreuses possibilités. Ainsi, on peut comparer les différents repas avec leurs spécificités nationales: le petit déjeuner relativement « léger » en France avec le traditionnel « bol » français de café au lait, croissant et morceau de baguette, comparé au petit déjeuner allemand plus « consistant » avec des petits pains à la confiture, charcuterie ou fromage, accompagnés d'un oeuf à la coque et une tasse de café ou de thé. Le repas de midi, traditionnellement chaud en Allemagne, au cours duquel on sert toutes les parties du repas ensemble sur l'assiette (viande, légumes, féculents) alors qu'en France on les mange traditionnellement de manière séparée. Les élèves auront la possibilité de découvrir ces réalités et différences culturelles lors d'échanges scolaires avec des séjours dans des familles, mais ces expériences, notamment gastronomiques, ne sont que trop rarement exploitées dans le cadre scolaire.

Un travail lexical dans le domaine de la gastronomie représente pourtant un intérêt à plusieurs niveaux : premièrement, un élargissement des connaissances lexicales dans un domaine qui peut être fort utile lors de séjours dans le pays qui sont inévitablement accompagnés de repas, souvent aux restaurants. Deuxièmement, un élargissement des connaissances culturelles et donc forcément comparatives par rapport à sa propre culture et la culture étrangère dont on ignore souvent les aspects culturels du quotidien. Et, troisièmement, la possibilité d'un enrichissement langagier par les phrasèmes du domaine gastronomique qui offrent, ici comme dans d'autres domaines, de nombreuses pistes de travail autour des différentes langues, dont nous essayons de développer quelques-unes.

Un travail lexical peut donc, de manière contrastive, faire ressortir les spécificités de la terminologie allemande et française en ce qui concerne notamment des plats et la manière de les cuisiner, ce qui permettra une meilleure compréhension par exemple lors de la lecture de menus de restaurants. Les compositions lexicales sont d'ailleurs très fréquentes dans le domaine de la gastronomie et offrent de multiples possibilités d'un travail langagier. Les mots composés dans ce domaine peuvent être classés, selon Kauffer (1993), dans différents groupes, selon la classe référentielle du déterminé et du déterminant : aliment entier ou partie d'aliment, animal, végétal,

liquide, préparation ou lieu etc. Quelques exemples illustrent les nombreuses possibilités de compositions et d'un travail langagier :

Composition avec un déterminant / un déterminé : *Kartoffeln*

Butterkartoffeln

Streichholzkartoffeln

Petersilienkartoffeln

Röstkartoffeln etc.

Kartoffelknödel

Kartoffelauflauf

Kartoffelquiche

Kartoffelpuffer etc.

Compositions avec des déterminés de différentes classes référentielles :

végétal : *Spargelcremesuppe*

animal : *Gänseleberpastete*

liquide : *Weißweincreme*

préparation : *Schmorbraten etc.*

A l'aide de quelques exemples, nous allons montrer les nombreuses possibilités d'un travail pédagogique dans ce domaine. L'exemple du « café » qui peut se révéler facilement comme un piège pour les touristes allemands ou français séjournants dans le pays voisin, montre bien les différences culturelles. Tandis qu'en Allemagne, la seule différence qu'on trouve souvent sur les cartes des cafés-bars ou restaurants est une différence de quantité, *eine Tasse Kaffee oder ein Kännchen Kaffee*, servie avec la petite cruche de *Kaffeessahne*. En France, la variété des cafés est beaucoup plus importante. Entre un *express* ou un *double express* dans une tasse

« minuscule » pour les habitudes allemandes et *un café au lait* servi dans une tasse bien grande, il y a de nombreuses autres variétés de *café*, - *noir*, - *serré*, - *arrosé*, - *renversé* qu'il faut connaître si on veut boire la boisson souhaitée.

Dans le même contexte, on peut citer les différents termes désignant différentes pâtisseries. Il y a notamment le terme *tarte* qui est souvent confondu avec le terme allemand *Torte* qui ne représente pourtant pas la même chose. Pendant que *les tartes* se traduisent en allemand par *Obstkuchen* comme par exemple : *tarte aux pommes* – *Apfelkuchen*, *tarte à la rhubarbe* – *Rhabarberkuchen* etc., une *Torte* allemande se traduit par *gâteau à la crème*, *gâteau de la Forêt-Noire* – *Schwarzwälder Kirschtorte*. La galette des rois, le traditionnel gâteau en France de l'Épiphanie avec une fève, est inconnue en Allemagne. La traduction *Dreikönigskuchen*, sans explication supplémentaire, ne représente donc pas plus qu'un mot qui ne correspond à aucune réalité. Ceci est également valable pour la traditionnelle « *bûche de Noël* » pour laquelle on ne trouve pas de traduction en allemand.

La situation est semblable pour les différentes *galettes ou crêpes* qui représentent en France un plat typique breton. Aussi bien les galettes que les crêpes sont très fines, les galettes fabriquées avec de la farine de sarrasin se mangent salées tandis que les crêpes fabriquées avec de la farine de blé se mangent sucrées. Le plat correspondant allemand s'appelle *Pfannkuchen*. Fabriqués à partir de bases assez différentes, diverses farines ou encore à partir de pommes de terre, les *Pfannkuchen* allemands sont beaucoup plus épais et moins grands que les *galettes ou crêpes* françaises.

Le livre « Connaître pour communiquer » de Gisela Lange (1995), est un des rares manuels qui propose deux unités pédagogiques intitulées « Die Deutschen und ihre Eßgewohnheiten » et « Trinksitten » et s'adresse à l'enseignement en BTS Hôtellerie et Tourisme. Selon Lange (1995,3) « L'intérêt pédagogique majeur de cet ouvrage est de comprendre « les différences cachées », Das Fremde und das eigene mit anderen Augen sehen, » et cet intérêt conduit inévitablement à une approche contrastive. Ainsi on retrouve dans ce manuel (page 151) un exercice qui présente 24 phrasèmes allemands du domaine culinaire pour lesquels il faut trouver la bonne

« traduction » dans une liste parallèle « Gastronomische Sprichwörter. Finden Sie die entsprechende Übersetzung ». Ce terme est, bien évidemment, très mal choisi puisqu'il ne s'agit bien sûr pas de « traduction » mot à mot, mais d'équivalences phraséologiques dans l'autre langue qui peuvent être très proche mais aussi très loin du sens littéral des phrasèmes allemands mais dont le sens figuré concorde. Il manque donc dans ce manuel des explications supplémentaires concernant le sens figuré des phrasèmes et surtout des exemples pour leur utilisation. Le travail comparatif se limite ici à cette simple recherche des équivalences dans l'autre langue. Cette recherche n'est pas toujours très facile pour les phrasèmes en question, notamment à cause des différentes images utilisées dans les deux langues. Ainsi il est relativement facile de trouver les phrasèmes équivalents pour *Im Wein liegt die Wahrheit – La vérité est dans le vin* ou bien pour *Viele Köche verderben den Brei – Trop de cuisiniers gâtent la sauce* et il est beaucoup moins évident de trouver l'équivalence de *Die dümsten Bauern haben die dicksten Kartoffeln – Aux innocents les mains pleines*.

Par contre, il y a des phrasèmes avec des équivalences discutables. Pour le phrasème allemand *In der Not frißt der Teufel Fliegen* on trouve comme équivalence française *La faim chasse le loup hors du bois*. Le sens figuré est certainement assez proche mais pas tout à fait pareil, ce qui rend cet exercice d'autant plus difficile pour les élèves. Dans de Temmerman/Chedorge (1998), on trouve comme équivalence pour *In der Not frißt der Teufel Fliegen – Faute de grives, on mange des merles*, et le Harrap's donne comme équivalence du phrasème *La faim chasse le loup hors du bois – Not macht erfinderisch*. Un tel travail de recherche, si on réussit à le faire avec les élèves, fait néanmoins ressortir les divergences et les convergences des différentes images utilisées dans les phrasèmes des deux langues, ainsi que la difficulté de trouver parfois un équivalent.

Tout comme dans le domaine des couleurs, un travail autour des phrasèmes liés à la gastronomie ouvre et présente aux élèves une facette de la langue largement utilisée et présente dans tous les domaines, comme l'ont montré les nombreuses recherches en phraséologie. Les phrasèmes sont notamment très présents dans les contes, la littérature en général, dans la littérature et les magazines pour jeunes ainsi qu'à la télévision, comme le résume entre autres Burger (1998,159-168). Certains auteurs

de livres pour enfants et jeunes, comme par exemple Erich Kästner ou Christine Nöstlinger, utilisent un grand nombre de phrasèmes, sans ou avec modifications, ou bien en les adaptant au contexte de l'histoire ou au langage actuel des jeunes. Un travail contrastif autour de phrasèmes favorise aussi bien la maîtrise de la langue première que de la langue étrangère et donne en plus à cette dernière un aspect authentique. Mais un tel travail est surtout important et bénéfique pour le développement d'une approche réfléchie par rapport aux expressions dans les différentes langues.

Après la prise de conscience que le sens littéral des expressions diffère du sens figuré, les élèves peuvent adopter une attitude plus critique par rapport aux mots et mettre en place une réflexion plus approfondie par rapport aux différents termes et leur sens. Ainsi un travail pédagogique autour de phrasèmes est une des possibilités qui répond à l'intérêt pédagogique général ainsi qu'aux objectifs centraux de l'éducation dans le système scolaire : transmettre la nécessité et l'intérêt d'une approche critique et d'une réflexion critique et développer des capacités d'ouverture, de flexibilité et de réflexion pour arriver à trouver et à mettre en place des stratégies qui peuvent conduire à la solution et à la réussite. Ces capacités sont d'une nécessité fondamentale dans un monde, dans lequel on doit, aujourd'hui plus que jamais, distinguer entre le virtuel et le réel, entre le vrai, le faux et la manipulation, entre les vraies valeurs universelles et l'abus et le fanatisme.

Une approche réfléchie par rapport aux langues n'est pas seulement utile face à des phrasèmes mais elle peut se révéler utile et nécessaire dans beaucoup de situations langagières. Les élèves du secondaire ne possèdent plus naturellement les capacités d'analyser, de chercher et de mettre en lien les éléments afin de s'approcher de leur sens. Il faut les y emmener en leur montrant les différentes pistes de réflexion possibles dont une va forcément passer par la ou les autres langues qu'ils maîtrisent déjà. L'étude comparative de phrasèmes dans plusieurs langues offre donc de multiples possibilités.

Les exemples de phrasèmes liés à la gastronomie sont nombreux, comme l'illustrent les quelques exemples suivants.

Tableau 73

français	allemand
<i>une faim de loup</i>	<i>ein Bärenhunger</i>
<i>ne pas être dans son assiette</i>	<i>nicht auf dem Damm sein</i>
<i>faire son beurre</i>	<i>seine Schäfchen ins Trockene bringen</i>
<i>se beurrer</i>	<i>sich betrinken</i>
<i>vouloir le beurre et l'argent du beurre</i>	<i>alles gleichzeitig haben wollen</i>
<i>gagner son bifteck</i>	<i>seine Brötchen verdienen</i>
<i>rouler qn dans la farine</i>	<i>sich über jdn lustig machen</i>
<i>en faire un fromage</i>	<i>aus einer Mücke einen Elefanten machen</i>
<i>porter ses fruits</i>	<i>Früchte tragen</i>
<i>c'est du gâteau</i>	<i>das ist ein Kinderspiel</i>
<i>être serrés comme des harengs</i>	<i>zusammengepfercht wie Heringe</i>
<i>c'est la fin des haricots</i>	<i>jetzt ist alles aus</i>
<i>jeter de l'huile sur le feu</i>	<i>Öl ins Feuer gießen</i>
<i>une tête de lard</i>	<i>ein Dickschädel</i>
<i>une grosse légume</i>	<i>ein hohes Tier</i>
<i>tirer les marrons du feu</i>	<i>die Kastanien aus dem Feuer holen</i>
<i>nouille</i>	<i>Schlappschwanz</i>
<i>ne pas mettre ses oeufs dans le même panier</i>	<i>nicht alles auf eine Karte setzen</i>
<i>s'occuper de ses oignons</i>	<i>sich um seinen eigenen Dreck kümmern</i>
<i>avoir du pain sur la planche</i>	<i>alle Hände voll zu tun haben</i>
<i>se vendre comme des petits pains</i>	<i>reißenden Absatz finden</i>
<i>quand les poules auront des dents</i>	<i>wenn Ostern und Pfingsten auf einen Tag fallen</i>
<i>tuer la poule aux oeufs d'or</i>	<i>den Ast absägen, auf dem man sitzt</i>

Ces exemples, présents dans le « Gastronomisches Wörterbuch Französisch – Deutsch » de de Temmerman/Chedorge (1998), sont donc liés en français au domaine de la gastronomie par la présence de certains termes comme *assiette*, *beurre*, *fromage*, *haricots*, *oeufs* etc., par contre les phrasèmes équivalents en

allemand ne le sont majoritairement pas. Dans la liste des proverbes dans le manuel « Connaître pour communiquer » c'est le contraire, les 24 proverbes allemands sont tous liés au domaine de la gastronomie tandis que leurs équivalents en français ne le sont pas toujours. Dans les deux cas, la classification des phrasèmes se fait donc selon un critère thématique dans une des deux langues. On rejoint ici le même critère de classification déjà pratiqué dans la thématique des couleurs. On peut donc, ici aussi, comparer les images, essayer d'exprimer le sens figuré par d'autres mots, avant d'aller plus loin dans une analyse qui essaye de classer les phrasèmes selon d'autres critères, exprimant un jugement péjoratif, différents sentiments, différents comportements etc.

Le travail autour du sens figuré va faire ressortir que pour certains phrasèmes on peut déduire le sens global à partir du sens des différents éléments comme par exemple pour *être serrés comme des harengs - zusammengepfercht wie Heringe*, tandis que pour d'autres phrasèmes comme par exemple dans *ne pas être dans son assiette - nicht auf dem Damm sein* le sens global « qn se sent mal » ne peut pas se déduire du sens sémantique des différents éléments. Cette prise de conscience est très importante pour les élèves et probablement une première étape nécessaire pour arriver à comprendre le sens d'un phrasème. Et si ce travail se fait en plus de manière contrastive, on développe en même temps la connaissance langagière de deux ou plusieurs langues, la réflexion linguistique face aux langues ainsi que la sensibilité des apprenants par rapport aux expressions, leur signification et leur utilisation dans les différentes langues.

6.4. Une approche contrastive créative

Deux des grands problèmes de l'enseignement scolaire d'une langue étrangère sont le formalisme et la situation artificielle dans la classe. Le formalisme est lié aux exigences didactiques des enseignants qui essaient de s'approcher dans la communication le plus possible des normes et selon Astolfi (1992,40) « au point que, paradoxalement, cela compromet la possibilité de l'apprentissage recherché. » Mais ces exigences didactiques qui recherchent des comportements langagiers selon les

normes empêchent également une attitude positive face à des infractions créatives contre ces normes et Rösler (1994,136) remarque dans ce contexte : „Viel zu selten wird die kreative Systemverwendung durch die Lernenden, die sich z. B. in nicht normgerechten Ausdrücken wie *dampfung* (für das englische *humid*) zeigt, im Unterricht entsprechen gewürdigt (...); mit kreativen Lernäußerungen geht man im FU meist erst dann wieder souverän um, wenn man sicher sein kann, daß die Kreativität auch tatsächlich auf bewußten Normverstößen beruht wie in literarischen Texten von Ausländern.“ En général, dans le souci d’enseigner une langue correcte, l’enseignant ne différencie pas les erreurs, alors que beaucoup d’erreurs n’empêchent ni la communication ni la compréhension contrairement à d’autres qui rendent la communication difficile ou même impossible.

Le deuxième problème est la situation artificielle dans la classe et le caractère complexe des activités. Toute communication dans la langue étrangère entre les élèves et l’enseignant, même si celui-ci est natif, reste artificielle, on ne peut qu’essayer de simuler des situations « authentiques ». Dans un contexte scolaire, on demande aux élèves de maîtriser des formes de manière décontextualisée et selon Ganonac’h (1991,155) « le langage est conçu à l’école comme étant en lui-même un outil et un objet d’apprentissage, alors qu’il constitue en principe et surtout un outil fonctionnel pour d’autres activités. » En plus, dans le contexte scolaire, les conditions naturelles et surtout les contraintes d’une situation naturelle ne sont pas présentes. L’élève n’est pas forcé d’activer des connaissances de langues et des stratégies de communication pour se faire comprendre et pour communiquer. Le contact avec la langue étrangère se passe dans un cadre déterminé par des réflexions et des objectifs didactiques (Henrici 1986, 115) et ce contact est fortement caractérisé par la pression de la notation ainsi que par des contraintes formelles, imposées par les programmes, le choix de l’enseignant et la situation scolaire.

Dans une telle situation, il est d’autant plus important d’essayer d’intégrer dans l’enseignement de la langue étrangère des activités qui permettent aux élèves un contact plus naturel avec la langue, qui leur permettent de s’éloigner des exigences formalistes et qui leur permettent d’être actif et créatif. Si cela est difficile dans des situations d’apprentissage et de communication scolaire, une approche créative permet plus facilement ce contact naturel et moins formaliste. Bien que la créativité

représente certainement un des aspects les moins développés dans l'enseignement en général et surtout en langue étrangère, nous sommes persuadés qu'il y a là une possibilité intéressante et fructueuse, surtout si on intègre plusieurs langues. Selon Taleb-Ibrahimi (1998,231), « Lorsqu'on parle de créativité langagière, il est souvent fait référence à la créativité « autorisée », reconnue, celle des écrivains, des artistes, des « inventeurs », ... » Dans le cadre scolaire la créativité n'est généralement pas autorisée, mais pourquoi ne serait-ce pas possible d'intégrer, au moins de temps en temps, cette créativité « autorisée » aussi dans ce cadre ? Nous sommes persuadés que l'expression écrite créative peut trouver sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère, comme le montre également Pommerin (1995). Selon elle, la création de textes stimule la force des images et de l'imagination chez les individus et développe les processus cognitifs.

Des activités créatives, que Dabène (1992,274) appelle des activités «ludo-langagières », ont, selon elle, pour but « l'incitation à l'utilisation du langage comme instrument de jeu. Elles incitent l'élève à prendre un certain recul par rapport aux langues en les dissociant de la réalité extralinguistique, et de l'environnement contextuel.» Ce recul est nécessaire pour toute réflexion langagière et incite les élèves à poser des questions, à analyser et éventuellement à douter. Etre créatif veut dire être actif, ceci rappelle d'ailleurs les idées de la pédagogie de Freinet : Apprendre à travers les activités concrètes, apprendre en essayant, en jouant, en observant, en se trompant, en utilisant ses cinq sens. La créativité se base sur des questions par rapport à un fonctionnement, à un texte, un thème ou une personne. Mais dans la créativité il y a aussi une certaine liberté qui peut se définir peut-être par une prise de risque sans peur. Dans leur comportement langagier, les élèves doivent prendre constamment des risques parce qu'ils ne connaissent pas exactement les limites de validité des règles ainsi que les exceptions, et la peur de commettre des erreurs peut les freiner ou même les bloquer dans leur expression.

Dans une activité créative, par exemple l'expression écrite créative, la prise de risques est permise : il est permis d'expérimenter avec les outils de la langue, il est même permis de franchir les limites. Plus les enfants sont petits, plus ils utilisent cette liberté nécessaire à la créativité, mais celle-ci se perd vite au cours de la scolarisation qui essaie de presser tous les élèves dans le même moule qui est défini et régi à tous

les niveaux par des normes. Au niveau de la langue, il faut respecter toutes les normes syntaxiques, morphologiques, sémantiques, phonologiques et/ou orthographiques et il n'est pas étonnant que la créativité se perde rapidement en cours de route. Ensuite, il n'est pas facile de réintroduire la créativité parce que ni les enseignants, ni les élèves ne sont habitués à une telle approche qui demande pour ces activités spécifiques un traitement différent des normes et des erreurs. Amegan (1987) donne une liste de stratégies que l'enseignant peut utiliser pour inciter les élèves à la créativité. Parmi ces stratégies on trouve les questions provocatrices, différentes recherches, les analogies, la visualisation etc.

Un travail créatif qui peut donc se baser sur une infraction volontaire contre certaines normes tout en respectant d'autres, peut également aider à changer les attitudes face aux erreurs. Aussi bien les élèves que les enseignants peuvent, en manipulant la langue, en jouant avec la langue, en faisant des expériences avec la langue, s'approprier celle-ci sous un nouvel angle. La découverte de cette nouvelle dimension peut permettre aux enseignants de voir, au moins un certain nombre d'erreurs, dans une nouvelle perspective qui peut ensuite faciliter l'enseignement d'une langue fonctionnelle. Et pour les élèves, cette nouvelle expérience langagière sans « contraintes », peut avoir un effet motivant et stimulant.

Dans un groupe à l'école maternelle, nous avons assisté à une séance langagière spontanée et très créative en cours d'allemand pendant que les enfants faisaient des peintures de jardins. A partir du terme allemand « Garten » les enfants ont trouvé le terme *Kindergarten* et, spontanément, ils ont commencé toute une cascade de termes composés avec *Garten* comme déterminé, d'abord en utilisant tous les membres de la famille *Mamagarten, Papagarten, Omagarten, Onkelgarten* etc. Cette activité aurait été vite terminée par une remarque expliquant que ces termes ne correspondent pas à la norme. Mais suite à une intervention de l'enseignante qui encourageait les enfants à poursuivre leur activité créative, ils ont cherché et inventé d'autres termes comme *Blumengarten, Frühlinggarten, Herbstgarten, Wintergarten, Sonnengarten, Baumgarten, Grasgarten* etc. Même les enfants dont la première langue était le français et qui parlaient l'allemand moins bien participaient à cette activité avec enthousiasme, d'autant plus qu'ils étaient bien capables de suivre cette activité et de construire eux-mêmes des mots, malgré leur niveau parfois faible en

allemand. Dans cette séance créative et spontanée, les enfants jouent donc avec les mots composés dont le déterminé reste toujours pareil, par contre les enfants associent des mots qui, habituellement, ne le sont peut-être pas, mais ils en sont, en général, bien conscients, et cela les amuse beaucoup.

Plus les élèves sont âgés, moins ils osent jouer avec la langue et être créatifs alors que parfois un tel comportement pourrait les aider à surmonter certaines difficultés langagières. L'exemple d'un élève de Seconde, qui voulait parler de l'auteur d'un livre et qui ignorait le terme allemand, illustre bien cette situation. Cet élève cherchait visiblement le terme adéquat en allemand et s'arrêtait de parler. L'invitation explicite de l'enseignant à chercher parmi les mots qu'il connaissait et à composer éventuellement un mot, selon le modèle bien connu de la composition, a conduit finalement l'élève à dire « der Buchschreiber », un mot composé tout à fait compréhensible qui n'empêche ni la compréhension ni la communication. Mais, il n'est certainement pas facile d'encourager les élèves dans le cadre scolaire relativement rigide à de telles stratégies créatives qui conduisent à la production d'énoncés qui sont le plus souvent considérés comme des erreurs langagières et certainement sanctionnées par d'autres enseignants.

Une approche contrastive créative ne signifie pas qu'il faut faire toutes les activités en parallèle dans les deux langues. L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère restera toujours la maîtrise de cette langue en question. La mise en pratique de différentes approches n'est qu'un moyen pour atteindre cet objectif. Une approche contrastive créative peut opérer avec les deux langues dans une activité comme par exemple la création de nouveaux mots composés selon un modèle. Une approche contrastive créative peut vouloir dire qu'il faut passer par une prise de conscience des possibilités langagières dans la première langue avant de pouvoir mettre en place ces possibilités dans la deuxième langue. Et, à d'autres moments, la langue première peut jouer un rôle moins visible. Mais il nous semble important de n'exclure, à aucun moment, totalement la langue première, mais au contraire, de profiter de celle-ci comme support matériel et psychologique, comme source de savoirs et de connaissances à tous les niveaux et comme un outil de travail nécessaire, notamment pour une activité créative. Permettre, à différents niveaux, la langue

première, facilite également la garantie d'un autre objectif de tout enseignement : la réussite du plus grand nombre d'élèves et pourquoi pas la réussite de tous. La langue première donne une certaine sécurité aux élèves, notamment les élèves faibles, parce qu'elle intègre tous les élèves au niveau de la compréhension.

Afin d'illustrer une telle approche et de relier les réflexions théoriques à une mise en pratique concrète, nous donnerons quelques exemples d'activités créatives dans le domaine des jeux ainsi que de l'écriture créative.

6.4.1. Les jeux

Pour pouvoir parler de la langue, les individus doivent atteindre une certaine conscience de la langue qui leur permet de réfléchir et de s'exprimer sur un niveau métalinguistique. Les réflexions métalinguistiques par rapport à un système langagier sont étroitement liées au niveau métacognitif. Selon Candelier/Gnutzmann (1989,117) l'invention de jeux de langues ou de devinettes représente une grande performance métalinguistique parce qu'il faut avoir compris la structure et les mécanismes de la langue pour pouvoir la manipuler. Une activité autour de jeux peut donc stimuler les élèves à réfléchir autour du fonctionnement d'une langue et des possibilités qu'elle offre à différents niveaux.

Les jeux offrent une formidable possibilité d'apprendre en s'amusant et souvent les élèves demandent de telles activités même dans l'enseignement secondaire. Une « tradition » à laquelle les élèves tiennent beaucoup et ceci jusqu'au lycée, veut, que pendant le dernier cours avant les vacances, on ne poursuit pas les activités scolaires habituelles, mais qu'on joue. Malheureusement ces cours sont rares, et on pourrait jouer beaucoup plus souvent, pourquoi pas quelques minutes pour marquer une pause, à la fin du cours ou bien de temps en temps pendant tout un cours. L'avantage que représentent les jeux se trouve surtout dans l'attitude des élèves. Pour eux, un jeu n'est pas une activité scolaire, un jeu est là pour s'amuser, pour se détendre, pour faire rire. Ainsi ils peuvent apprendre, parfois sans se rendre compte, dans une ambiance détendue et en étant motivé. Tout

l'apprentissage/acquisition d'une langue en milieu scolaire devrait se passer sous forme de jeu et c'est dans une telle perspective que Lieber (1990,123) place l'acquisition/l'apprentissage d'une langue sur un terrain de jeu dans lequel l'apprenant essaye, compare, rejette, reprend : Der Fremdsprachenlerner « begibt sich beim Spracherwerb auf ein spielerisches Feld, auf dem er ausprobiert, vergleicht, verwirft, revidiert, neuansetzt..., um sich stets ein wenig mehr der fremden Sprache zu nähern. » Mais la plupart du temps, l'acquisition/apprentissage en milieu scolaire ne se passe pas sous forme de jeu et sur « un terrain de jeu » alors qu'il y a de nombreuses possibilités.

Selon le GFEN (1999,36) « tous les types de jeu sont enclencheurs de parole. A condition de faire en sorte que ce qui prime dans ce type d'activité ce soit l'insolite, la stimulation, l'émulation... et non pas la compétition individualiste. Ce qui est en jeu, c'est de comprendre mieux, d'apprendre mieux, de se dépasser, pas de battre les autres.» Il n'est cependant pas toujours facile de faire des jeux de langues complètement dans une langue étrangère, mais tous les jeux de mots ou de langue qu'on peut faire dans une langue peuvent aussi se faire dans deux langues, même si ceci n'est pas prévu à l'origine. Ce sont d'ailleurs souvent les enfants multilingues eux-mêmes qui font la proposition ou bien qui l'appliquent sans demander la permission, parce que pour eux, c'est tout à fait naturel de se servir des langues qu'ils maîtrisent. En admettant l'utilisation de la langue première, en l'incluant même de manière officielle dans les règles du jeu, on donne plus de possibilités aux élèves, notamment aux élèves ayant des difficultés et des lacunes et surtout on leur enlève la peur de s'exprimer, de participer et de « perdre ». Mais on offre également une occasion supplémentaire de réfléchir autour de plusieurs langues, de comparer certains aspects et fonctionnements, même si cela se passe de manière totalement inconsciente. Une approche contrastive dans le domaine des jeux peut donc préparer de manière inconsciente et informelle un travail contrastif plus structuré.

Le jeu qui consiste à trouver le plus possible de mots commençant par la même lettre par exemple, peut se faire facilement en appliquant la règle que des termes de deux ou plusieurs langues sont admises, éventuellement en alternance ou au moins comme solution de secours. Mattenklott (1991) propose dans son ouvrage

« Literarische Improvisation » toute une série de jeux et d'activités créatives autour de la langue dont nous allons adapter quelques exemples à une approche contrastive.

Le jeu appelé « Gefüllte Kalbsbrust » prévoit d'utiliser le même terme une fois écrit de haut en bas, l'autre écrit de bas en haut dans une langue. Ensuite, on remplit, on « farcit », l'espace entre les différentes lettres par d'autres termes. Il peut être très difficile de trouver tous les mots dans la langue étrangère, ainsi on peut admettre, comme solution de secours, des mots dans la langue première tout en gardant éventuellement l'objectif d'en utiliser le moins possible. Ceci permet ensuite de réfléchir pourquoi il est plus facile de trouver certains mots commençant ou se terminant par certaines lettres dans l'une ou l'autre langue (le <s> du pluriel en français, peu de <k> au début des mots en français et beaucoup en allemand etc.) On peut également profiter de ce jeu pour introduire le travail d'utilisation d'un dictionnaire bilingue, un outil d'information indispensable pour les élèves qui sont généralement peu habitués à s'en servir de manière efficace.

Exemple: en allemand et en français

S	O	N	N	E		S	O	N	N	E
U	H	E	A	I		A	C	E	U	T
P	R	L	C			L	C	U	M	R
P	E	K	H			I	L	T	E	A
		E	T			V	U	R	R	N
			K				S	O		G
			I				I			E
			N				O			R
E	N	N	O	S		E	N	N	O	S

On peut jouer ce jeu partant d'un mot dans une langue, mais on peut également chercher deux mots contenant le même nombre de lettres dans deux langues et fixer comme règle qu'on peut remplir l'espace avec des termes des deux langues, éventuellement en alternance, en nombre égal, avec plus de mots dans la langue

étrangère, avec un seul mot dans la langue première comme joker etc. La possibilité d'avoir recours à la langue première rassure les élèves et peut leur donner la base de se concentrer mieux sur leurs possibilités et capacités dans la langue étrangère.

Beaucoup de jeux sont déjà la première étape d'une écriture créative et peuvent de ce fait préparer une telle activité. Ainsi tous les jeux qui consistent à utiliser ou intégrer certaines lettres de l'alphabet préparent la réflexion et la recherche lexicale également nécessaire pour l'écriture de textes plus longs. Kast (1999,35) donne plusieurs exemples de « Wortketten - chaînes de mots » selon des règles variables qui sont très utiles pour activer les connaissances des élèves. Le jeu le plus simple consiste à commencer par un mot dont la lettre finale sera la première lettre du prochain mot. Exemple : Regen – Nacht – traurig – Geschichte – Entdeckung ... On peut rajouter librement des restrictions supplémentaires comme par exemple que tous les mots doivent être des noms, des termes abstraits ou bien on se limite à des verbes etc. Une variante de ce jeu qui facilite souvent la tâche aux élèves plus faibles consiste à laisser le choix de la lettre qui sert pour le prochain mot et si on veut même sans fixer sa place. Ainsi on peut créer des chaînes comme la suivante :

R E G E N S C H I R M
O
N A M E N
N
A M E R I K A

Dans Maley/Duff (1978), nous trouvons un grand nombre de propositions de jeux d'observation, d'interprétation, de création ainsi que plein de jeux et d'activités autour de textes littéraires, de poèmes et de chansons. Un des jeux les plus connus est la création d'un « poème-alphabet » avec un mot clé dans chaque ligne commençant par une lettre de l'alphabet. Maley/Duff (1978, 213) donnent aussi un exemple d'un poème qu'ils appellent un « poème d'ordinateur » dans lequel on joue avec des mots en remplaçant des lettres.

Dans ces exemples, et de manière générale, les jeux et la créativité sont souvent très proches et on peut remarquer que dans l'ambiance détendue d'une séance de jeu,

les élèves peuvent arriver à des résultats intéressants. En plus, cette ambiance favorise différents aspects de l'apprentissage, comme par exemple la mémorisation, mais également la réflexion générale autour des différentes langues. Les jeux peuvent donc se faire sous forme d'une activité créative, surtout si on inclut une certaine notion de compétition, sans toutefois insister sur la notion de « perdre », comme par exemple : qui trouve le plus de comparaisons du type *langsam wie eine Schnecke, schnell wie der Blitz etc.* Là aussi, les élèves ont souvent besoin de leur langue première comme repère, comme point de départ et comme une base de sécurité qu'il ne faut pas leur enlever. Une telle activité, sous forme de jeux, peut avoir d'étonnants résultats, aussi bien qualitatifs que quantitatifs, ce qui montre que la motivation, ici créée par l'aspect jeu, joue un rôle décisif dans l'apprentissage.

D'autres jeux créatifs demandent une réflexion poussée ainsi qu'une certaine maîtrise de la langue. Weiss (1983) propose par exemple la création de nouveaux mots en combinant des syllabes de différents mots. On peut d'abord partir d'un champ lexical d'une catégorie thématique (les vêtements : le pantalon – la chemise pour former *le chetalon* ou les animaux: l'escargot – la grenouille pour former *l'escargouille*) pour ensuite créer des mots plus inhabituels en combinant des mots de différentes catégories. Puis on demande aux élèves de donner une définition de leur création lexicale selon le modèle d'un dictionnaire : (Weiss, 1983, 88) « le chetalon : vêtement unisexe d'une seule pièce en toile bleue avec un col rond et une fermeture-éclair dans le dos. » Nous pensons que pour un tel jeu, la prise en compte de la première langue peut apporter plusieurs avantages: Tout d'abord la mise en route qui inclut la compréhension des règles du jeu, mais aussi la compréhension des faits langagiers qui entrent en jeu, ici par exemple la notion de syllabe et les contraintes phonétiques par rapport aux nouvelles créations lexicales. Le fait de bien maîtriser ces bases permet aux élèves d'acquérir un certain sentiment de sécurité par rapport à la langue étrangère et une approche moins tendue dans la manipulation du lexique de cette langue. Les exemples dans les deux langues permettent une comparaison morphologique des termes : certaines différences comme par exemple un nombre différent de syllabes dans les deux langues (*grenouille – Frosch, pantalon – Hose*) ainsi que la constatation de similitudes (*éléphant – Elefant*). Ainsi, bien préparés à ce jeu, les élèves peuvent faire leurs tentatives en langue étrangère et arriver à des créations comme par exemple *Elebra*, composition de *Elefant* et *Zebra*

ou bien *Sandafel*, composition de *Sandale* et *Stiefel*. La rédaction de définitions du type dictionnaire permet ensuite un travail avec le dictionnaire, mono- et bilingue, et peut stimuler l'expression dans les différentes langues.

L'étape suivante peut être la création de phrases à partir de différents schémas. Les élèves notent à tour de rôle différents éléments d'une phrase: Sujet, verbe, compléments, mots de liaisons etc., pour arriver à une phrase grammaticalement correcte mais qui va relever au niveau du sens, bien sûr, quelques surprises. Ce jeu peut inclure de nombreuses variations selon l'objectif et le choix de l'enseignant, comme par exemple : Création de questions et réponses dirigées : *qui / wer – où / wo – pourquoi / warum – parce que / weil* etc.

Quelques exemples :

Question : *Warum bist du heute traurig ?*

Réponse : *Weil die Erde rund ist.*

Question : *Wer liest im Unterricht Zeitung ?*

Réponse : *Der Müllmann.*

Question : *Wo isst man die besten Spagetti ?*

Réponse : *Bei den Eskimos am Nordpol.*

A partir de deux listes de mots, par exemple des personnes et des objets, un groupe d'élèves formule des questions et l'autre trouve des réponses:

Was macht der Lehrer mit einer Zahnbürste ? – Er putzt die Tafel.

Différents groupes dans la classe trouvent des exemples aux questions suivantes : *qui / wer – a fait quoi / hat was gemacht – où / wo – quand / wann – avec quelles conséquences / mit welchen Folgen* et ensuite les élèves forment des phrases.

Un travail comparatif autour de ce genre de phrases, créées et formées lors d'un jeu, permet ensuite d'observer les productions langagières des élèves. Les observations peuvent conduire à la constatation d'erreurs mais aussi à la comparaison de différents aspects comme par exemple la syntaxe, avec la place différente des mots dans les différentes langues. L'avantage d'utiliser ces phrases se trouve essentiellement dans le fait que ce sont des phrases produites par les élèves, dont ils

maîtrisent le vocabulaire et pour lesquelles ils ont un certain lien « affectif » puisqu'il s'agit de leurs propres productions. L'entraînement à la réflexion par rapport à leurs propres productions langagières peut aider les élèves à mieux s'exprimer et éventuellement à s'autocorriger.

Comme nous venons de le montrer, une approche comparative dans le domaine des jeux consiste essentiellement dans le fait de ne pas exclure la langue première, de l'utiliser comme support, pour la mise en route et les explications des règles et des stratégies, comme « solution de secours » qui peut avoir une grande importance au niveau psychologique, mais aussi comme moyen d'introduire des éléments de la langue première, ce qui permet ensuite une réflexion et une comparaison de certains aspects des deux langues.

6.4.2. L'écriture créative

L'expression écrite demande une réflexion intense. Il faut planifier et structurer les idées qu'on transcrit ensuite à l'aide de la graphie qui respecte les normes de la langue en question. Tout comme l'expression orale, l'expression écrite fait partie d'une langue et trouve ainsi sa place dans l'enseignement des langues. Bien qu'on ait placé depuis un certain temps l'expression orale au centre de l'intérêt didactique de l'enseignement des langues étrangères, on ne peut pas totalement négliger l'expression écrite. Selon Krumm (2000,8), ces dernières années les recherches dans le domaine de l'expression écrite ont influencé et changé les discussions didactiques et les tendances vont actuellement dans le sens d'un développement de cette compétence aussi bien dans l'enseignement de la langue première que des langues étrangères.

Pour pouvoir s'exprimer au niveau de l'écrit, on a besoin de connaissances thématiques et linguistiques. Les connaissances linguistiques doivent comprendre aussi bien des connaissances lexicales que grammaticales (notamment des règles concernant la structure de la langue) mais aussi des connaissances par rapport à la production de textes. Certaines connaissances sont déjà apprises dans la langue première et l'enseignement de la langue étrangère peut en profiter. Mais souvent les

élèves ne sont plus habitués ni dans leur langue première et encore moins dans la langue étrangère de s'exprimer de manière libre et créative. L'introduction d'une telle activité est donc, tout d'abord, une acquisition/apprentissage à un niveau général avec l'avantage que les connaissances dans la langue première facilitent, au moins au niveau langagier, l'expression. Dans la langue étrangère, les élèves doivent acquérir/apprendre en plus les spécificités linguistiques et éventuellement culturelles de celle-ci. Les réflexions thématiques sont les mêmes, indépendamment de la langue et ainsi le recours à la langue première, au moins pour une partie de l'expression, peut aider à donner une certaine assurance et un sentiment de sécurité aux élèves. L'objectif lointain reste, bien sûr, l'expression libre dans la langue étrangère, mais le passage par la langue première peut faciliter ce chemin.

Selon Krumm (2000,14), l'écriture libre est une étape nécessaire pour la production de textes scientifiques et aide à développer l'assurance au niveau de l'expression écrite. Pour réduire les angoisses face à l'expression écrite, notamment au niveau d'une langue étrangère, il est nécessaire de veiller à une progression clairement structurée et il faut proposer des aides concrètes aux élèves. L'écriture créative peut trouver très tôt sa place dans une progression concernant l'expression écrite, même dans l'enseignement d'une langue étrangère. Selon Pommerin (1995,673), l'écriture créative permet rapidement aux apprenants de produire des textes courts et probants à l'aide de connaissances lexicales et syntaxiques réduites. Les exemples des poèmes dans le chapitre 6.3.1. qui sont le résultat d'une écriture semi-guidée selon un modèle illustrent bien cette thèse.

Nous utilisons le terme d'écriture créative pour ce qui concerne la production individuelle de textes. Ce terme ne signifie pas que la production se fasse sans aucune aide. Selon Kast (1999,126), l'écriture créative peut parfois être initiée seulement par des indications langagières structurées : « Kreatives Schreiben kann sogar manchmal überhaupt erst durch strukturierte sprachliche Vorgaben initiiert werden. » La liberté créative que l'on accorde aux élèves lors d'un projet d'écriture peut être très variable et peut concerner le choix du sujet, du contenu, de la forme, des expressions etc. Mais on peut aussi limiter la liberté à une partie de ces possibilités. Afin de pouvoir encourager et motiver des élèves à s'exprimer, il faut préciser qu'aucune infraction contre les règles habituelles ne sera sanctionnée. Ainsi

on peut créer l'ambiance sans peur dont les élèves ont besoin pour pouvoir s'exprimer.

Pendant que les élèves à l'école primaire sont encore habitués à une certaine créativité personnelle, les élèves du secondaire le sont beaucoup moins ou même plus du tout et il ne faut pas les brusquer mais il faut, au contraire, introduire de telles activités en leur proposant des aides. On ne peut pas commander la créativité, il faut essayer d'y amener les élèves en utilisant différentes aides et l'expression écrite plus ou moins guidée peut être un moyen d'y emmener les élèves par étapes. Pommerin (1995, 675) donne toute une liste de techniques pour des apprenants de différents niveaux qui peuvent aider à développer l'écriture créative, comme par exemple : écrire à partir de mots clefs, utiliser des comparaisons inhabituelles, des phrasèmes ou des débuts de phrases, continuer une histoire déjà commencée, écrire selon des modèles littéraires, des modèles visuels ou bien selon une musique. Il est important que les élèves prennent déjà conscience dans leur langue première qu'avec des structures simples et des mots simples ils peuvent exprimer des choses intéressantes dans un espace qui leur offre en plus une certaine liberté, comme par exemple la poésie. Ainsi ils peuvent faire l'expérience que l'écriture créative permet d'exprimer des sentiments, des idées, des pensées, des fantaisies et on peut leur montrer que ceci est également possible dans une langue étrangère. Les différentes étapes d'une écriture créative peuvent être les suivantes :

- chercher des idées par rapport à un sujet (recherche thématique et lexicale)
- ordonner les idées
- réflexions par rapport à ce qu'on veut dire
- réflexions par rapport aux aspects formels
- mise en forme dans la langue étrangère (termes, expressions, structures)

Une grande partie d'un tel travail, notamment toute la réflexion générale par rapport à un sujet, peut s'effectuer dans la langue première. Ceci permet aux élèves d'aller plus loin par rapport à une thématique précise et de partir sur des bases bien larges. Nous avons pu constater qu'une des difficultés majeures des élèves est justement cette réflexion générale et donc la recherche d'idées, d'arguments et d'exemples. Des élèves qui n'ont pas d'idées n'ont rien à dire, ni en français ni en allemand. L'obstacle de la langue n'intervient qu'en deuxième lieu. C'est seulement à partir du

moment où on a quelque chose à dire qu'on peut commencer à réfléchir comment et sous quelle forme on peut le formuler et l'exprimer. Un travail qui inclut donc les deux langues, au moins pendant la première phase d'une production écrite, peut être une aide importante pour les élèves. On ne développe non seulement des capacités de réflexion et d'organisation d'idées dans la langue première et étrangère, mais on offre, en passant par la langue première, à beaucoup d'élèves la possibilité de s'exprimer dans la langue étrangère.

Nous donnons ici l'exemple de slogans publicitaires qui sont souvent intéressants au niveau de la langue, qui utilisent souvent des comparaisons, des superlatifs ou bien des phrasèmes qui sont parfois changés et adaptés à la situation donnée. A partir d'un modèle relativement simple, les élèves peuvent laisser libre cours à leurs connaissances et imagination en expérimentant ici aussi bien avec les différents composants de mots composés qu'avec des mots qui sont liés thématiquement. Dans le manuel « Wirtschaft leicht » de Martelly/Nicolas/Sprenger (1989), on propose le slogan publicitaire suivant : *Kaffee ohne Dosenmilch ist wie Ping ohne Pong* selon lequel les élèves sont invités à inventer de nouveaux slogans. Les quelques exemples d'élèves en première année de BTS assistant de gestion illustrent les idées et les possibilités :

Kaffee ohne Dosenmilch ist wie.....

- *Schuhe ohne Sohle.*
- *Laurel ohne Hardy.*
- *Suppe ohne Salz.*
- *Rot ohne Wein*
- *Frucht ohne Joghurt.*

Dans un deuxième temps, une fois que les élèves ont compris le schéma langagier, ils peuvent s'aventurer plus loin et changer de produit pour créer de nouveaux slogans comme par exemple:

Pizza ohne Salami ist wie Adam ohne Eva

Joghurt ohne Früchte ist wie Pampel ohne Muse

Kinder ohne Haribo sind wie ein Fußballspiel ohne Tor etc.

Dans cette activité on peut facilement introduire des comparaisons inhabituelles et inciter ainsi les élèves à jouer avec les termes et les moyens langagiers qu'ils ont à leur disposition.

La poésie est un formidable espace de créativité, mais comme elle est souvent négligée, surtout dans l'enseignement des langues étrangères, elle fait plutôt peur aux élèves. L'enseignant doit donc trouver des moyens d'introduire la poésie de manière motivante. Le sujet traité joue certainement un rôle important ainsi que la langue et la forme. Selon Debreuille (1995,83), qui a analysé un corpus de poèmes d'élèves de lycées ayant participé à un concours, il y a trois grands thèmes qui semblent intéresser les adolescents : le « monde du moi », la nature et la société. Garbe (1987) a rassemblé un éventail assez large d'exemples de poésies, notamment de la poésie moderne, concrète, visuelle ou faite par ordinateur qui donnent beaucoup d'idées.

Face à des élèves du secondaire apprenant une langue étrangère, il nous semble important de choisir une approche progressive de l'écriture créative afin de les amener sans trop d'angoisses et de réticences à un tel exercice. Différents jeux qui les obligent à s'exprimer en cherchant des mots ou des morceaux de phrase ou bien des expressions semi-guidées, comme la réécriture d'un poème en changeant plus ou moins d'éléments, peuvent préparer une activité d'expression créative plus importante. Il nous semble également important de laisser toujours une grande liberté aux élèves dans un tel exercice, leur laissant le choix entre un cadre relativement sécurisant ou bien la possibilité de s'exprimer plus librement. Ceci est notamment important pour les élèves faibles qui n'osent souvent pas s'exprimer et qui ont besoin d'aides concrètes à partir desquelles ils peuvent s'avancer.

Dans la documentation du Carolus-Magnus-Kreis (1986) on trouve une proposition intéressante qui est utilisée dans la psycholinguistique pour reconstruire le langage et qui peut être également utilisée pour introduire un poème ou une expression créative. Il s'agit d'un exercice de lecture anticipée, une faculté qui, selon les auteurs de la documentation, se perd chez les élèves de nos jours, habitués à passer beaucoup de temps devant la télévision ou les écrans d'ordinateur. On choisit une ou deux phrases et on les propose aux élèves par petits morceaux, en posant chaque fois une

question concernant la suite possible et les élèves feront des suppositions. Ceci oblige les élèves à s'exprimer, à activer leurs connaissances ainsi qu'à faire appel à leur imagination. Tout ceci est indispensable pour s'exprimer de manière générale et surtout lors d'une expression créative.

Un premier exercice vers une expression écrite créative peut être la création de mots composés selon les règles apprises. Il nous semble très important d'inclure dans cet exercice la traduction dans la langue première afin de vérifier si les élèves expriment toujours ce qu'ils veulent vraiment dire. On peut partir de tous les mots possibles, selon le contexte et les thèmes traités et selon le groupe d'élèves. Dans le contexte du texte de Canetti on peut donner comme composant le terme *Sprache* qui peut donner lieu à des compositions comme :

-à partir de deux composants avec *Sprache* comme déterminant

Tiersprache, Lehrersprache, Punksprache, Elternsprache, Politikersprache, Türkensprache ...

-en rajoutant un troisième composant

Tierweltsprache, Lehrerzimmersprache, Punkszenensprache, Elternschlafzimmersprache, Politikergruppensprache, Türkenjungensprache

-ou bien avec *Sprache* comme déterminé

Sprachmaschine, Sprachkompott, Sprachliebe, Sprachunsinn, Sprachsommer, ...

Sprachmaschinenanleitung, Sprachkompottrezept, Sprachliebesleben, Sprachunsinnsregeln, Sprachsommerferien, ..

La comparaison des termes dans la langue première oblige les élèves à se rappeler et à garder en mémoire le principe de la composition qu'ils ont tendance à oublier très rapidement vu qu'en français l'ordre des composants est inversé. Cet exercice permet donc, d'une manière peu habituelle, de procéder à la répétition nécessaire d'une règle de base du fonctionnement de la langue allemande.

Une prochaine étape peut être l'écriture d'un dialogue bilingue. Les dialogues, bien présents surtout aux début de l'apprentissage d'une langue étrangère, se perdent plus à partir d'un certain niveau où ils sont remplacés par des textes littéraires ou de presse alors que les expressions spécifiques d'un dialogue sont utiles et même nécessaires pour pouvoir s'exprimer au niveau de l'oral. Un dialogue bilingue

correspond d'ailleurs à un modèle où chaque interlocuteur a de bonnes connaissances passives et de compréhension dans d'autres langues et chacun peut ainsi s'exprimer dans sa langue première. L'avantage d'un tel modèle est la maîtrise de la langue première par chaque interlocuteur ainsi qu'un certain principe d'égalité puisque chaque personne a la possibilité de s'exprimer dans sa langue première et on n'a pas de disparité, comme on la rencontre souvent, concernant l'utilisation de langues premières ou étrangères dans une même conversation.

Les consignes pour l'écriture d'un tel dialogue peuvent être très diverses: on impose ou pas la situation, les personnes, le ou les sujets de conversation etc. Comme les élèves ont la possibilité de s'exprimer au moins pour une partie du dialogue dans leur langue première, on peut même essayer d'aller plus loin et donner des consignes plus contraignantes du style inclure des questions et réponses dans le dialogue qui montrent que les interlocuteurs ne se comprennent pas ou comprennent mal quelque chose. Ceci peut conduire à des dialogues assez amusants qui nécessitent une certaine réflexion de la part des élèves.

Afin de pouvoir écrire un texte libre, les élèves ont besoin d'un certain nombre d'invariables qui structurent un texte au niveau de la chronologie temporelle, qui coordonnent un texte au niveau de la logique interne et qui leur permettent de nuancer et modaliser leur expression. On se rend souvent compte que les élèves passent par une prise de conscience générale dans la langue première avant de pouvoir arriver à la maîtrise de tels outils dans la langue étrangère. Il est donc nécessaire de classer et de revoir avec eux ces invariables ou expressions qui vont les guider à travers une expression libre et créative. Un tel travail enrichit en même temps l'expression qui devient surtout plus nuancée. Mais là aussi, un travail régulier, répétitif et actif est nécessaire pour que les élèves prennent l'habitude de manipuler et d'utiliser les moyens langagiers mis à leur disposition.

Chronologie temporelle :

zuerst – d'abord , dann – ensuite , danach – après, plötzlich – tout à coup, schließlich – enfin, früher – autrefois, nun – maintenant, währenddessen – pendant ce temps, seitdem – depuis ce temps etc.

Les modalisateurs exprimant, selon Schanen/Confais (1989,522) un jugement par rapport à une information :

anscheinend – apparemment, womöglich - peut-être, vermutlich – probablement, offensichtlich - de toute évidence etc.

Les particules illocutoires qui posent souvent beaucoup de problèmes aux élèves tant pour la compréhension que pour la traduction et qu'il faut voir, analyser, essayer de comprendre et de traduire toujours dans le contexte.

doch, denn, aber, also, auch, bloß, eben, einfach, erst, etwa, gar, halt, mal, nämlich etc.

Les coordinateurs

und – et, aber /sondern / doch – mais, oder – ou.

Munis de ces outils, les élèves ont la possibilité de structurer un texte de manière cohérente. En ce qui concerne les thèmes des différentes expressions libres et créatives, le choix est large et dépend certainement du groupe et du vécu commun dans la classe. Ainsi on peut par exemple réécrire une histoire ou un conte, partant d'un texte original en allemand ou en français. Ce choix doit être fait de manière individuelle, selon la situation et les élèves et surtout selon leurs capacités, leurs compétences, leurs expériences et leurs habitudes. En partant d'une histoire connue avec des consignes concernant les changements à effectuer, on a l'avantage que l'expression peut être plus ou moins guidée en restant proche du texte original ou bien s'en éloignant de manière plus libre. On peut d'ailleurs se poser la question si les élèves réfléchissent et s'expriment plus en allemand en partant d'un texte en français ou d'un texte en allemand.

Après un travail thématique autour des couleurs, qui inclut un travail lexical d'expression nuancée, de fonctionnement de la langue concernant la composition ainsi qu'un travail autour des images et des phrasèmes liés aux couleurs, on peut prolonger ce thème et imaginer différentes expressions libres et créatives, dont on trouve quelques exemples chez Mattenklott (1991, 42) : écrire un texte selon un titre contenant une couleur comme par exemple « Blaue Stunde – Weißer Morgen – Symphonie in Schwarz – Grisaille » ou bien écrire un texte autour d'une couleur sans cependant la nommer et pour faire deviner aux autres élèves la couleur en question.

Il y a différentes possibilités d'approcher l'écriture d'un tel texte, en utilisant par exemple des objets/animaux/plantes de la couleur en question ou bien en décrivant des situations, des sentiments ou des valeurs qui sont liés à la couleur en question. La réflexion intense autour d'une telle question complexe va probablement passer à certains moments par la langue première et la différence des images dans les différentes langues pourrait par exemple justifier l'utilisation d'images dans les deux langues. On reste donc dans une approche contrastive et comparative.

Le travail langagier autour des couleurs peut aussi mener à la peinture, l'observation et la description de différentes peintures classiques et modernes dans différents pays. On peut faire le lien entre les différentes époques de l'histoire, de la littérature et de la peinture. Trop souvent, les élèves n'ont pas ce lien et considèrent les contenus des différents cours de manière séparée et ont de ce fait une vision découpée des choses. Un tel lien peut apporter une cohérence dans leurs savoirs. Tout en profitant de connaissances déjà acquises, les élèves apprennent à relier différents savoirs pour arriver à une vue globale, pour arriver à comprendre les grands mécanismes qui régissent ce monde ainsi que leurs liens, pour arriver à identifier et classer des expressions et des comportements sociaux, politiques, économiques, scientifiques et artistiques.

Pour approfondir ce sujet, on peut faire ressortir l'utilisation des différentes couleurs selon les périodes ainsi que leur lien avec les motifs et l'intention du peintre. On peut également suivre l'évolution d'un peintre comme par exemple Picasso qui traversait tout au long de sa vie créative différentes périodes liées à différentes couleurs, comme par exemple la période rose ou la période bleue, pendant lesquelles une couleur était prédominante. En observant différentes peintures, on peut imaginer la production de différents textes exprimant avec des mots les couleurs, les motifs ou l'atmosphère représentés sur la peinture. Les textes peuvent suivre la peinture et être classiques, modernes, abstraites, fantaisistes, réalistes, tristes, joyeux etc. Les possibilités sont nombreuses, il suffit d'oser proposer et réaliser un tel projet.

6.5. Une approche contrastive trilingue

Comme nous l'avons montré, aussi bien la grammaire avec ses normes et règles qu'une réflexion théorique par rapport à la langue sont nécessaires dans le cadre de tout enseignement d'une langue. Les apprenants ne sont pas encore capable de s'exprimer en alignant tout simplement des mots les uns après les autres sans maîtriser un minimum de règles grammaticales qui régissent l'ordre syntaxique des mots aussi bien qu'un minimum de règles concernant la conjugaison, la déclinaison et les accords fixés par les normes de chaque langue. En apprenant une première langue ou deux premières langues de manière naturelle, l'enfant apprend celle(s)-ci progressivement avec toutes ses (leurs) règles et normes et possède une grammaire intuitive. (voir chapitre 2.2.2.) Tout élève, à tout âge, possède donc déjà des « connaissances théoriques » par rapport à sa ou ses première(s) langue(s). Avec l'entrée à l'école, ces connaissances, qui sont présentes de manière inconsciente et non-réfléchie, vont être structurées et ordonnées de manière réfléchie et consciente afin d'aboutir à des connaissances d'une grammaire raisonnée. Un élève plus âgé au niveau du secondaire possède donc, dans au moins une et parfois plusieurs langues, de telles connaissances théoriques structurées et réfléchies plus ou moins solides. Comme la ou les premières langues sont le(s) seul(s) repère(s) possible(s), les élèves se réfèrent inconsciemment ou consciemment à celles-ci, comme le témoigne un certain nombre d'erreurs dans la langue étrangère, lié au fonctionnement de ces premières langues.

Il nous semble qu'une approche pédagogique contrastive incluant non seulement deux mais plusieurs langues peut être une piste intéressante, aussi bien au niveau d'un travail autour de différents thèmes qu'au niveau d'une réflexion langagière. Par rapport à l'enseignement de l'anglais et de l'allemand comme langues étrangères, Hufeisen (1990,110) explique, qu'il s'agit de profiter d'une langue pour présenter et transmettre l'autre: « Es geht darum, wie das Englische bei der Darstellung, Vermittlung und Lehre des Deutschen nutzbringend verwendet werden könnte. » Hufeisen propose donc de faire un lien entre deux langues enseignées comme langues étrangères, un lien basé sur des réflexions par rapport au fonctionnement des deux langues, qui les compare de manière contrastive. Nous proposons

d'inclure, si c'est possible, également la langue première, qui est la langue la mieux maîtrisée par les élèves, pour arriver ainsi à une approche contrastive multilingue. Une prise de conscience des similitudes et des différences entre le fonctionnement des différentes langues peut, non seulement faciliter la compréhension et l'apprentissage et stimuler la réflexion par rapport aux langues, mais aussi réveiller la curiosité des élèves qui représente un facteur de motivation précieux. Un autre objectif d'une approche multilingue peut-être la prise de conscience des difficultés et des limites de la traduction. Le sens de certains mots dans une langue peut être plus ou moins proche du sens des mots qui sont proposé dans les autres langues. Parfois il est même très difficile de trouver une traduction satisfaisante, comme nous l'avons vu dans le domaine de la gastronomie (voir chapitre 6.3.2)

Dans ce contexte, on peut inclure un apprentissage à l'autonomie. Les élèves apprennent à se servir des instruments de travail adéquats dont ils ont besoin pour trouver des réponses et des informations, comme différents dictionnaires ou manuels sous forme de livre ou sur internet. Mais le problème concret pour l'enseignant se trouve dans le manque de matériel pédagogique et didactique proposant des unités correspondant à une approche multilingue. La concrétisation d'un tel projet demande donc un grand investissement personnel de l'enseignant qui doit construire lui-même une très grande partie du matériel dont il aura besoin. Ceci demande notamment des connaissances linguistiques suffisantes, surtout s'il s'agit d'une approche contrastive concernant des points langagiers.

Il y a, par contre, la possibilité très enrichissante d'inclure les élèves dans un tel projet, surtout si on choisit un travail contrastif autour d'un thème. Les élèves peuvent apporter leurs connaissances et leur savoir culturel ainsi que les résultats de leurs propres recherches par rapport à une thématique bien précise. Mais les élèves peuvent également faire des recherches de manière autonome concernant différents aspects théoriques des différentes langues en utilisant des dictionnaires ou d'autres livres de référence. Pouvoir emmener les élèves à se transformer en « chercheurs en langues », valoriser leur savoir et leurs compétences, éveiller leur curiosité et les guider vers une approche intellectuelle structurée face à des questions précises – quelles perspectives didactiques et pédagogiques intéressantes.

Un travail contrastif autour de différents thèmes peut relier des contenus culturels et civilisationnels à l'enseignement des langues, et comme pour deux langues et deux pays, on peut élargir le même travail à plusieurs langues et pays. Les exemples qu'on peut trouver concernant deux pays, comme par exemple chez Martorano / Rizzoli Teutsch (1992), peuvent être facilement adaptés à trois pays. Le thème des contes et légendes par exemple offre de nombreuses possibilités d'un travail comparatif et contrastif. On peut aussi bien faire ressortir les spécificités culturelles, régionales et nationales de différents contes de différents pays, comme on peut également rechercher et comparer les similitudes qu'on trouve parmi les éléments caractéristiques et parmi les symboles des contes, tels le motif d'un temps et d'un lieu indéterminé (*Il était une fois, dans une forêt, dans un château* etc.), le motif des nombres (*les 7 nains, les 7 frères et sœurs*), des couleurs (*le noir, le blanc, le rouge*) et des répétitions (*faire quelque chose 3 fois, avoir trois vœux* etc.), le rôle des différents personnages symbolisant par exemple le bien et le mal (*la bonne fée, la sorcière, le loup* etc.) ainsi que les personnages qui ont rôle d'assistant (*les nains, le magicien, des personnes transformé en animaux* etc). Il y a également le schéma structurel qui se ressemble dans la majorité des contes et qui part d'une situation de départ pour conduire le long d'un chemin avec des difficultés, des épreuves, des énigmes etc. à une solution. Il serait d'ailleurs non seulement intéressant et enrichissant de faire un tel travail autour de contes de pays européens (Allemagne, France, Angleterre, Espagne, Italie etc.) mais d'essayer d'inclure également des contes du monde arabe ou turc qu'une certaine partie des élèves devraient bien connaître. Ainsi on pourrait non seulement profiter de ces connaissances qui valorisent ces élèves, mais on pourrait travailler un véritable échange multiculturel.

Dans une approche multilingue autour de thèmes, il se pose cependant la question des langues utilisées. On ne pourra se servir que de langues dont les élèves possèdent des connaissances et c'est à l'enseignant d'en apprécier le niveau et d'adapter le matériel pédagogique. Dans certains cas, on utilisera des documents traduits, s'il s'agit par exemple de documents d'origine arabe ou turc. Mais ceci n'empêche pas un travail contrastif, et ceci n'empêche pas non plus d'introduire également quelques notions langagières afin de faire découvrir aux élèves une nouvelle langue.

Zeidler (2001) part de réflexions semblables, notamment par rapport à la stimulation de réflexion autour des langues, et propose une approche didactique plurilingue, incluant l'allemand, l'anglais et l'alsacien. Parmi les avantages d'une telle approche, il mentionne « l'histoire linguistique commune, les mots internationaux, les champs lexicaux rentables ainsi que les documents interdisciplinaires ». Il cite parmi les inconvénients par exemple « l'interférence due à une trop grande proximité, les faux amis ou encore des champs sémantiques éloignés. » mais malgré certains inconvénients, il se dit finalement favorable à une telle approche. Il est certain qu'une troisième langue enrichit le matériel linguistique et offre la possibilité d'observations plus larges, notamment au niveau de l'histoire des langues pour permettre ainsi de travailler les similitudes et les différences entre plusieurs langues ainsi que de valoriser, dans le cas de l'alsacien par exemple, une langue régionale.

Nous ne pouvons pas, dans le cadre de ce travail, approfondir toutes les possibilités d'une approche contrastive multilingue incluant les trois langues en question. Tout enseignant ayant des connaissances, au moins de bases, dans ces trois langues, rencontrera régulièrement des points qui se prêtent à une étude contrastive: les pronoms interrogatifs, les degrés des adjectifs ou encore la syntaxe. Sans être obligé d'élaborer des unités pédagogiques complexes, il est toujours possible de faire un lien rapide, de rappeler l'un ou l'autre principe semblable ou contraire dans ces trois langues. Nous nous limitons ici à deux points, parmi les nombreux points de comparaison possibles au niveau du fonctionnement des langues. Ces deux points semblent représenter un certain intérêt du fait que les élèves rencontrent souvent des difficultés par rapport à ceux-ci: la relation entre phonèmes et graphèmes qui intervient au niveau de la prononciation mais surtout au niveau de la transcription, donc au niveau de l'orthographe, et la composition lexicale.

6.5.1. L'orthographe

La grande majorité des élèves est confrontée à au moins deux langues, parfois même plus: la ou les langues premières ainsi qu'en général deux ou plusieurs langues étrangères. Ils possèdent donc de bonnes connaissances dans au moins une langue ainsi que des connaissances plus ou moins larges et approfondies dans

au moins deux langues. Dans la majorité des cas, une des langues étrangères est l'anglais et, selon les régions, la deuxième langue étrangère est l'espagnol, l'allemand et plus rarement l'italien, l'arabe, le turc, le russe etc. Une approche contrastive et comparative bi- ou trilingue, ou en terme générales « multilingue », s'inscrit dans la demande d'une interdisciplinarité qui est exprimée de manière explicite dans le tout nouveaux projet concernant les programmes de l'allemand en seconde proposé par le Ministère de l'Education Nationale (2002). On y trouve le paragraphe suivant : « Sur le plan des objectifs linguistiques, il est souvent utile que le professeur de langue vivante se réfère au lexique et aux constructions syntaxiques du français et des autres langues étrangères ou anciennes que peuvent connaître les élèves afin de les amener vers une conceptualisation indispensable à leur autonomie. » On exprime donc ici clairement l'utilité d'une approche contrastive et comparative se basant sur les connaissances dans les différentes langues et ceci avec l'objectif de montrer aux élèves les liens qui existent entre les différents systèmes langagiers et de favoriser ainsi la réflexion générale. Il est bien évidemment nécessaire que l'enseignant qui propose une telle approche possède une maîtrise au moins minimale des langues en question.

Une approche contrastive trilingue sensibilise d'abord les élèves non seulement à faire le lien entre la langue première et une langue étrangère mais de découvrir des liens plus larges qui concernent plusieurs systèmes langagiers. La découverte de certaines différences et certains points commun peuvent éveiller leur curiosité et leur intérêt par rapport aux différentes langues ainsi que leur fonctionnement. On peut ainsi construire au moins une partie de la motivation chez les élèves qui est difficile à construire et à transmettre et qui est pourtant nécessaire pour tout acquisition/apprentissage fructueux. Même si le risque d'augmenter les emprunts et les interférences existe, comme le remarquent certaines voix critiques, nous pensons que les bénéfices d'un tel travail compensent largement ce risque relativement petit. D'autant plus qu'une augmentation des erreurs, comme nous l'avons montré dans le chapitre 4.4., ne veut pas forcément dire qu'il n'y a pas apprentissage. Mais il est certain qu'un changement d'attitude par rapport aux erreurs et notamment par rapport aux erreurs d'interférence doit accompagner une approche multilingue. On ne peut pas d'un côté encourager les élèves à réfléchir autour des liens entre les langues et

d'un autre côté les sanctionner si jamais ils commettent des erreurs dans ce contexte.

Une approche trilingue peut, tout comme une approche se basant uniquement sur deux langues, partir d'un aspect thématique, littéraire, culturel ou langagier. Une approche trilingue permet d'expliquer l'histoire des langues ainsi que les différences et les similitudes entre les différentes familles de langues. Ainsi on peut faire ressortir les parentés entre l'anglais et l'allemand comme langues germaniques et entre le français, l'espagnol et l'italien comme langues romanes. Il est d'autant plus intéressant de découvrir dans ce contexte plus large les mots d'origine étrangère grecque ou latine qui se ressemblent dans toutes ces langues avec leurs particularités orthographiques, ou encore les termes récents du domaine informatique. Il peut même être intéressant de donner à titre informatif certains mots dans d'autres langues encore, comme le néerlandais, le danois, le suédois, le portugais etc. afin de compléter les connaissances et élargir la vue d'ensemble.

Par rapport à l'orthographe, de nombreuses possibilités se prêtent à une étude détaillée, on peut notamment travailler des différences et similitudes entre l'anglais et l'allemand grâce à l'étymologie des mots.

En ce qui concerne par exemple les graphèmes <c> ou <k> qui sont souvent confondus par les élèves en allemand, l'anglais, tout comme le français, transcrit dans la majorité des cas le phonème [k] par un <c> aussi bien au début des mots qu'à l'intérieur alors qu'en allemand, suite aux premières réformes de l'orthographe, (voir chapitre 2.3.2.), on a changé l'orthographe du <c> en <k>. Nous nous retrouvons ainsi aujourd'hui devant la situation suivante :

Tableau 74

allemand	anglais	français
Klasse	class	classe
Kaffee	coffee	café
Schokolade	chocolate	chocolat
Oktober	October	octobre
Kontakt	contact	contact
Kontext	context	contexte
Kaktus	cactus	cactus
Kandidat	candidate	candidat
Insekt	insect	insecte

On peut faire des comparaisons semblables pour d'autres graphèmes :

Le phonème [f] peut se transcrire en allemand par un <f>, mais est resté dans certains mots d'origine étrangère tout comme en anglais et en français <ph>.

Tableau 75

allemand	anglais	français
Telefon	telephone	téléphone
Foto / Photo	photo	photo
Pharmakologie	pharmacologie	pharmacologie
Physik	physic	physique
Philatelist	philatelist	philatéliste

Les termes commençant par le graphème <z> en allemand et qui commencent par le graphème <c> en anglais et en français sont le plus souvent des termes d'origine latine ou grecque et ont conservé en anglais et en français le <c> d'origine alors qu'en allemand on a procédé à un réajustement par rapport aux règles de l'orthographe allemande.

Tableau 76

allemand	anglais	français
Zigarette	cigarette	cigarette
Zentrum	center	centre
zählen	count	compter
zensieren	cancel	censurer
zentral	central	central
Zellstoff	cellulose	cellulose
Zelle	cell	cellule
Zeremonie	ceremony	cérémonie
Zimt	cinnamon	cannelle

Voici encore une comparaison des termes commençant toujours par le graphème <z> en allemand, en anglais par contre par <t> et en français par <t> ou <d>.

Tableau 77

allemand	anglais	français
zehn	ten	dix
Zahn	tooth	dent
zahn	tame	docile
zart	tender	tendre
Zehe	toe	doigt de pied
Zeit	time	temps
Zelt	tent	tente
Zug	train	train

Pour les mots s'écrivant en allemand avec <sch> et en anglais avec <sh>, les équivalents en français semblent moins proches, on peut néanmoins faire ressortir les graphèmes <c> ou <ch> pour les termes équivalents.

Tableau 78

allemand	anglais	français
scharf	sharp	coupant
Schuh	shoe	chaussure
Schaf	sheep	mouton
Scheich	sheik	cheik
Schale	shell	coquille
Schimmer	shimmer	reflet
Schiff	ship	bateau
Schock	shock	choc
Schuss	shoot	coup
Schulter	shoulder	épaule
Schauer	shower	averse

Comme l'allemand et l'anglais sont des langues d'origine germanique, on peut trouver des traces qui témoignent de l'étymologie de ces langues. Et tout comme le fait Zeidler avec l'alsacien, on pourrait inclure quelques termes dans différents dialectes allemands qui illustrent bien les différents courants langagiers de l'histoire, comme par exemple la mutation consonantique ainsi que la parenté de l'anglais avec l'allemand. Les cartes dans König (1978) illustrent ces phénomènes.

Quelques exemples :

Tableau 79

Sud de l'Allemagne	Est de l'Allemagne	Ouest de l'Allemagne	Nord de l'Allemagne	Anglais
kloa / kloï	klein	kleen	lütt / lütjet / litj	little
Hawe / Haferl	Topf	Dibbe / Düssen	Pott	pan
God (n) / Dote	Patin	Got / Gettel	Vaddersch	godmother
Bua / Bou / Bub	Junge	Jung	Jung	boy

On peut également observer la mutation consonantique à l'aide de nombreux exemples entre des termes anglais et allemands dont Zeidler (2001) donne quelques

exemples : le <p> qui devient <pf>, le <t> qui devient <ss>, le <k> qui devient <ch> et le <p> qui devient <f>.

Tableau 80

anglais	allemand
pepper	Pfeffer
apple	Apfel
eat	essen
book	Buch
help	helfen

Nous n'avons donné ici que quelques exemples des multiples possibilités d'une étude contrastive. Souvent, de telles unités contrastives multilingues ne feront pas l'objet d'une unité langagière entière, mais s'intégreront de manière régulière et naturelle dans une unité pédagogique afin de varier les approches, élargir les réflexions, profiter des connaissances et faire le lien entre plusieurs matières et plusieurs langues. Selon les textes et les thèmes étudiés, l'enseignant pourra choisir et adapter une unité contrastive, éventuellement en collaboration avec un collègue enseignant cette troisième langue.

6.5.2. La composition

Pour rester dans un domaine déjà discuté dans le cadre de ce travail, nous proposons d'approfondir les questions concernant le lexique pour arriver à une analyse de la composition lexicale. Ce travail peut se faire en mettant en parallèle les trois langues : l'allemand, l'anglais et le français.

En ce qui concerne un tel travail lexical comparatif, nous proposons la thématique de la famille et des termes désignant les membres de la famille. Cette thématique revient régulièrement au cours de la scolarité et touche à un domaine qui est très proche des élèves et qui fait partie de leur vie quotidienne. Ces termes sont utiles pour les élèves afin de pouvoir se présenter et parler des différentes situations

familiales qui deviennent d'ailleurs, de nos jours, de plus en plus complexes suites aux nombreuses familles recomposées. De nos jours il faut donc introduire des termes comme *divorcer*, *belle-mère*, *beau-père*, *demi-frère* ou *demi-sœur* dans un tel contexte.

A partir des exemples du tableau suivant, on peut par exemple attirer l'attention sur certaines différences orthographiques comme par exemple le graphème <th> en anglais qui devient <t> ou <tt> en allemand, ou bien le graphème <v> en allemand qui devient <f> en anglais.

Tableau 81

allemand	anglais	français
Mutter	mother	mère
Vater	father	père
Schwester	sister	soeur
Bruder	brother	frère
Tochter	daughter	filles
Sohn	son	fils
Onkel	uncle	oncle
Tante	aunt	tante
Großvater	grand-father	grand-père
Großmutter	grand-mother	grand-mère
Cousin	cousin	cousin
Neffe	nephew	neveu
Nichte	niece	nièce
Stiefmutter	step-mother	belle-mère
Halbbruder	half-brother	demi-frère

On peut remarquer ici que tantôt il y a similitude entre l'allemand et l'anglais par rapport au français comme *Mutter* – *mother* / *mère*, *Bruder* – *brother* / *frère* et tantôt on trouve des similitudes entre l'anglais et le français par rapport à l'allemand comme

niece – nièce / Nichte, oncle – oncle / Onkel. On peut également constater que concernant ces termes spécifiques, les compositions lexicales se font dans ce domaine dans les trois langues, incluant le français, en plaçant le déterminant en dernier : grand-père, demi-frère etc.

Par rapport à la composition, on peut approfondir les analyses en partant d'exemples comparatifs concernant l'allemand et le français comme par exemple les couleurs. En incluant comme troisième langue l'anglais, les similitudes sont rapidement visibles. L'allemand comme l'anglais place le déterminant en dernier alors qu'en français, il se trouve en premier :

*hellgelb – light-yellow – jaune clair
dunkelblau – dark-blue – bleu foncée
himmelblau – sky-blue – bleu ciel
schneeweiß – snow-white – blanc neige
blutrot – blood-red – rouge sang
rabenschwarz – crow-black – noir comme jais
etc.*

Il en est de même pour d'autres compositions au niveau des noms qu'on peut relier à des documents autour de différents thèmes, comme par exemple les compositions incluant le terme « Sprache – language – langue »:

*Sprachlehrer – language teacher – professeur de langues
Sprachunterricht – language lesson – cours de langues
Sprachschule – language school – école de langue
Sprachlabor – language laboratory – laboratoire de langue
Muttersprache – mother tongue – langue maternelle
Fremdsprache – foreign language – langue étrangère
Zeichensprache – sign language – langue des signes*

Un autre domaine souvent utilisé et exploité est l'habitat, voici quelques exemples de compositions :

Schlafzimmer – sleeping-room – chambre à coucher

Esszimmer – dining-room – salle à manger

Wohnzimmer – living-room – salon

Kinderzimmer – children's room – chambre d'enfant

Zimmernummer – room number – numéro de chambre

Zimmermädchen – chamber-maid – femme de chambre

Zimmerservice – room service – service d'étage

Zimmertemperatur – room temperature – température ambiante

etc.

On peut donc imaginer tout un travail de recherche et de comparaison ainsi que des exercices par rapport à la composition dans ces trois langues. Nous rappelons qu'il est primordial pour des apprenants français d'intégrer ce système spécifique à l'allemand et à l'anglais, qui place le déterminant en dernier et qui est contraire à leurs habitudes et automatismes en langue française. Seule une prise de conscience, une réflexion et des répétitions régulières peuvent conduire les apprenants à intégrer cet aspect de telle manière que son application devienne un automatisme.

Ces quelques exemples d'une approche contrastive multilingue ne représentent qu'un petit essai qui illustre comment on peut profiter des propriétés des différentes langues pour l'enseignement des langues. Il faudrait, cependant, mener des études plus approfondies afin de déterminer l'importance des différents points langagiers et l'éventuelle aide qu'ils pourraient apporter aux apprenants. Il serait également intéressant de questionner les apprenants, afin de trouver plus de précisions par rapport à leur apprentissage de plusieurs langues et les comparaisons qu'ils font entre les langues. Il serait notamment important de savoir si les apprenants jugent une telle approche utile et bénéfique pour leur apprentissage et dans quelles mesures et circonstances ils profitent de ces connaissances multilingues. Parce qu'il ne faut pas oublier que c'est l'apprenant qui doit apprendre et qu'il faudrait essayer

d'intégrer ses besoins et sa vision des choses dans les réflexions et non pas tout simplement lui octroyer quelque chose dont il n'a pas besoin et qu'il n'a pas envie d'apprendre. Finalement, il faudrait élaborer du matériel didactique avec des unités pédagogiques concrètes selon une approche contrastive afin de pouvoir mettre ce matériel à la disposition des enseignants.

7. Bilan et perspectives

Les recherches et analyses du présent travail font ressortir des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées au début de ce travail. Les résultats obtenus permettent certaines constatations et leurs interprétations peuvent servir de base pour des discussions et des réflexions dans différents domaines, notamment dans le domaine de la didactique des langues.

Les questions, qui ont été posées au début de ce travail, sont les suivantes :

1. Peut-on constater des erreurs spécifiques chez différents groupes d'apprenants, par exemple les enfants bilingues ?

La comparaison des erreurs des groupes d'élèves bi- ou multilingues et monolingues germanophones et francophones permet de dire qu'il y a des erreurs communes à tous les groupes, mais qu'il y a également des erreurs spécifiques chez ces différents groupes d'apprenants. Malgré l'avantage qu'on accorde généralement aux jeunes individus multilingues au niveau de la réflexion logique et de la métacognition, un avantage qui a été démontré par des tests d'évaluation, les élèves multilingues font beaucoup plus d'erreurs d'orthographe que leurs camarades monolingues du même âge. On pourrait donc dire qu'une des spécificités du comportement langagier des élèves multilingues est le taux élevé d'erreurs d'orthographe. Cette information est importante et doit être prise en compte par toutes les personnes impliquées dans l'éducation des enfants : les parents, les enseignants et les enfants eux-mêmes.

Parmi toutes les difficultés orthographiques, certaines sont spécifiques aux groupes d'élèves multilingues, comme par exemple les difficultés de transcription de certains phonèmes en graphèmes qu'on retrouve ensuite dans les catégories d'erreurs : /le h/, /s-z/, /ch/, /sch/, /ajouts/ et /transcriptions/. Ces difficultés de transcription ont un lien étroit avec les connaissances des élèves de la langue française et une partie peut être regroupé comme « erreurs d'interférences ».

D'autres difficultés de la langue allemande, notamment au niveau de l'orthographe, posent problème aussi bien aux apprenants de l'allemand comme première langue que pour les apprenants de l'allemand comme langue étrangère et sont source de nombreuses erreurs. Parmi ces difficultés communes, on peut compter les majuscules, la transcription de /s-ss-ß/, /f-v-w/, /k-c-ck-g/ et /z-tz-ts/ ainsi que la transcription de la longueur des voyelles.

Les erreurs spécifiques des élèves multilingues dont la première langue est le français sont les erreurs morphologiques et plus précisément de déclinaison, conjugaison et le choix d'articles. Pour le groupe des élèves monolingues français, les erreurs spécifiques se trouvent au niveau sémantique.

2. Peut-on constater des tendances dans la fréquence des erreurs ?

Les analyses statistiques permettent de constater certaines tendances dans la fréquence des erreurs liées aux conditions spécifiques de la population en question. Ensuite on peut dire de manière générale que quelques types d'erreurs couvrent souvent une majorité du pourcentage du total des erreurs. Ces constatations peuvent avoir une certaine importance par rapport aux réflexions didactiques. Parmi les populations examinées, certaines tendances sont plus ou moins prononcées.

Il y a tout d'abord une tendance très prononcée par rapport aux erreurs d'orthographe pour le groupe des élèves multilingues ayant l'allemand comme langue première. Le nombre des erreurs orthographiques est, dans ce groupe, beaucoup plus élevé que pour les autres groupes, leur nombre reste toujours relativement élevé au cours de la scolarité primaire mais on peut néanmoins constater apprentissage et consolidation à ce niveau. A l'intérieur des erreurs orthographiques, on peut également constater certaines tendances : les erreurs de transcriptions de certains phonèmes qui se regroupent dans les catégories d'erreurs /le h/, /s-z/, /ch/, /sch/, /ajouts/ et /transcriptions/ et qu'on pourrait appeler des erreurs d'interférences et les erreurs concernant la transcription du <s>.

Pour le groupe des élèves multilingues ayant le français comme langue première, il y a une forte tendance à faire des erreurs morphologiques. Malgré le fait que ces élèves sont en contact avec la langue allemande de manière précoce, régulière et le plus souvent aussi bien dans le cadre familial que scolaire, les erreurs morphologiques de déclinaison, conjugaison ainsi que le choix d'articles ressortent comme un trait caractéristique des productions langagières de cette population. Les élèves francophones, par contre, font le plus d'erreurs sémantiques et cette tendance est bien prononcée par rapport aux autres populations qui n'en font que très peu. Ces élèves ont recours à des emprunts, font des erreurs sémantiques d'interférence ainsi que des erreurs concernant le champ sémantique.

On peut également dire que les tendances dans la fréquence des erreurs orthographiques des élèves francophones et des élèves multilingues ayant le français comme langue première se ressemblent fortement et sont différentes des tendances des erreurs des élèves multilingues ayant l'allemand comme langue première.

3. Quelles explications peut-on trouver pour les erreurs ?

Les erreurs spécifiques et leurs tendances dans les différentes populations conduisent à certaines interprétations. Vu la différence des tendances, on peut dire que les connaissances d'une première langue ont une influence sur l'acquisition/apprentissage d'une deuxième langue. Ceci se manifeste par une vitesse d'acquisition/apprentissage différente par rapport aux normes et règles qui régissent les langues. Les élèves multilingues ont besoin de plus de temps pour assimiler toutes les règles par exemple orthographiques et font, de ce fait, pendant plus longtemps plus d'erreurs d'orthographe que leurs camarades monolingues. L'analyse des erreurs dans le contexte montre qu'il y a des réflexions par rapport aux connaissances des normes et règles dans les deux langues et qu'il y a apprentissage et consolidation au courant de la scolarité.

L'influence des connaissances d'une première langue se manifeste dans la productions d'erreurs d'interférence au niveau des transcriptions entre phonèmes et graphèmes, au niveau de l'application de règles d'une langue à l'autre langue, au

niveau des emprunts et des mélanges de codes. Ceci est valable pour les élèves bi- ou multilingues qui ont appris deux ou plusieurs langues en parallèle ou successivement dès leur jeune âge, mais ceci s'observe également chez des élèves apprenant une langue étrangère le plus souvent à partir de l'école secondaire. Dans la majorité des cas, ces erreurs n'empêchent ni la compréhension, ni la communication, parfois ces erreurs, notamment les emprunts, sont volontaires et peuvent être considérées comme des stratégies de communication. Mais ces erreurs ne constituent qu'une petite partie des erreurs des apprenants, on ne peut en aucun cas prétendre une influence d'une première langue sur toutes les erreurs d'un apprenant.

4. Quelles conséquences peuvent avoir ces résultats pour la didactique ?

La didactique de langues, qui place l'apprenant et sa situation au centre de ses réflexions, doit prendre en compte les différents facteurs susceptibles de jouer un rôle lors de l'acquisition/apprentissage. Mais les didacticiens doivent aussi exploiter toutes les pistes qui leur permettent de mieux comprendre les processus qui se passent dans la tête des élèves. Par rapport à l'apprentissage en général et des langues en particulier, il n'y a que les productions des apprenants, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit, qui fournissent des informations par rapport à leur apprentissage et notamment leur manière de traiter les informations qui leurs sont proposées de manière choisie, remaniée, traitée et didactisée. Les productions correctes ne peuvent fournir que la certitude d'un apprentissage réussi et accompli. Les productions incorrectes, par contre, permettent de suivre les processus d'apprentissage, témoignent des différentes étapes dans les réflexions et peuvent fournir des indices par rapport aux facteurs qui influencent les réflexions.

Pour ces raisons, il nous semble important d'inclure des analyses d'erreurs dans les réflexions didactiques. Les spécificités des erreurs ainsi que les tendances de fréquence dans différents groupes d'apprenants peuvent servir de base pour adapter et améliorer la didactique et la pédagogie. Des analyses plus larges par rapport à un nombre plus important d'individus, la prise en compte de plus de variables ainsi que des entretiens individuels pourraient donner des résultats plus précis. Ces résultats

ne doivent pas remplacer une analyse concrète d'un groupe spécifique mais ils peuvent fournir une base de départ ainsi que les outils nécessaires pour les enseignants sur le terrain. Inclure les erreurs d'un groupe dans les réflexions didactiques et l'élaboration des outils et méthodes pédagogiques veut dire inclure la manière d'apprendre spécifique de ce groupe. Une telle approche permet de répondre de manière pratique aux demandes théoriques formulées ces derniers temps par rapport aux approches didactiques.

De manière générale, les comportements langagiers, notamment des élèves multilingues, devraient être pris en compte par tous les acteurs impliqués, élèves, parents et enseignants, notamment en ce qui concerne leur manière spécifique d'apprendre, se manifestant par un taux parfois élevé d'erreurs. Il faudrait non seulement profiter des erreurs pour les inclure dans les réflexions didactiques et la mise en place d'une pédagogie adaptée, mais il faudrait également travailler à un changement des attitudes par rapport aux erreurs, ce qui n'est certainement pas une tâche facile. Les erreurs devraient devenir un outil pour les enseignants et les élèves eux-mêmes et tout le monde devrait se détacher de l'image de l'erreur qui représente jusqu'à présent une non-compréhension, un manque de savoir et de connaissances et même un échec.

5. Une approche didactique multilingue peut-elle apporter des éléments de réponse ?

Si dans un cours de langues on intègre plusieurs langues, on répond, comme nous l'avons démontré, à un réflexe quasi naturel de tout apprenant maîtrisant déjà une ou plusieurs langues. Le réflexe de se référer aux connaissances déjà acquises, aux règles et normes déjà intégrées, au réflexe d'utiliser tous les moyens à la disposition pour se faire comprendre, inclut les moyens langagiers d'une autre langue. De nos jours, une approche multilingue répond donc à plusieurs objectifs.

D'abord on adapte ainsi l'enseignement à un public de plus en plus nombreux ayant des connaissances dans plusieurs langues. On répond ensuite pleinement aux trois objectifs de tout enseignement des langues vivantes : la communication, la culture et la linguistique. En montrant aux élèves des stratégies en s'appuyant, profitant et

utilisant leurs connaissances dans les autres langues, on améliore les capacités et techniques de communication. En incluant plusieurs langues, on ne s'enferme pas dans une seule culture, mais on ouvre le champ de réflexion et de vision de manière multiculturelle et transculturelle. Et en faisant des liens entre les différents systèmes langagiers, on travaille l'objectif linguistique en incluant une réflexion comparative entre les langues. Ainsi, une approche multilingue répond également aux objectifs plus généraux de tout enseignement : conduire les élèves, par des moyens variés, motivants et stimulants vers une réflexion tolérante, ouverte, comparative et donc critique. Mais une approche multilingue ne peut pas non plus, tout comme les autres approches, répondre à toutes les questions possibles: psychologiques, psycholinguistiques, sociologiques, sociolinguistiques, linguistiques, pédagogiques et didactiques. Elle constitue, tout simplement, une possibilité supplémentaire à essayer et à exploiter.

Le défi de l'Education Nationale, des didacticiens et des enseignants doit être de suivre les courants de notre société en perpétuel changement et évolution ainsi que de répondre aux exigences de notre temps moderne. Ceci n'inclut pas seulement la tâche d'offrir un enseignement adapté et de qualité afin de répondre aux besoins politiques et économiques de transmettre les connaissances de langues nécessaires dans le domaine professionnel, mais également le devoir de maintenir et de transmettre tout un savoir historique et culturel à travers les langues face à une population hétérogène et multilingue. Une approche multilingue peut avoir sa place dans un tel contexte.

Le présent travail, avec ses analyses d'erreurs et ses propositions concrètes d'une approche multilingue, n'est certainement pas une solution miracle aux différentes questions qu'on peut se poser. Mais on y trouve certainement des éléments qui peuvent servir de base pour des discussions, à partir desquels on peut mener des réflexions et qu'on peut intégrer dans de nouvelles approches.

8. Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine / PORCHER Louis (1996), Education et communication interculturelle. Paris, PUF.

ACADEMIE DE STRASBOURG (1997), Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues, rapport 1995 - 96.

AGUADO Karin (2001), Lehren und Lernen. In: HELBIG Gerhard/ GÖTZE Lutz/ HENRICI Gert/ KRUMM Hans-Jürgen (éds), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19: Deutsch als Fremdsprache. Berlin, New York, de Gruyter, 595 – 604.

AMEGAN Samuel (1987), Pour une pédagogie active et créative. Québec, Presses de l'université.

AMYOTTE Luc (1996), Méthodes quantitatives. Applications à la recherche en sciences humaines. Québec, Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

ANNALES DU CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE DE STRASBOURG (1983), Pour enseigner l'orthographe. Strasbourg, CRDP.

APELTAUER Ernst (2001), Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität : Lernalterssprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: HELBIG Gerhard/ GÖTZE Lutz/ HENRICI Gert/ KRUMM Hans-Jürgen (éds), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19: Deutsch als Fremdsprache. Berlin, New York, de Gruyter, 677 – 684.

ASTOLFI Jean-Pierre (1992), L'école pour apprendre. Paris, ESF.

ASTOLFI Jean-Pierre (1997), L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESF.

ATHIAS Jacques (1995), Linguistique et didactique de l'allemand. Paris, Masson.

ATHIAS Jacques, FROMAGEOT Elise, GELIN Dominique, PARAIN Nathalie, BERNARDY Jean-Pierre, SABLER Wolfgang (2001), Horizonte, Classe de Seconde. Saint-Amand-Montrond, Didier.

AUGST Gerhard (1978), Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf, Schwann.

AUGST Gerhard (1989), Schriftwortschatz. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Peter Lang.

BAILLY Danielle (1999), Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe. In : Les langues modernes n° 3, 1999, 8-25.

BAKER Colin (1993), Foundations of bilingual education. Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters.

BALHORN Heiko (1985), Fehleranalyse - Ein versuch, ausschnitte des regelbildungsprozesses, in dem lerner sich das ortografische system re-konstruieren, zu rekonstruieren. In: AUGST Gerhard (éd), Graphematik und Orthographie. Frankfurt a.M., Peter Lang.

BARRÉ DE MINIAC Christine (2000), Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

BAUSCH Karl-Richard / CHRIST Herbert / KÖNIGS Frank G. / KRUMM Hans-Jürgen (éds) (2003), Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen, Narr.

BAUSCH Karl-Richard (1995), Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH Karl-Richard (éd), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke.

BAUSCH Karl-Richard / KÖNIGS Frank G. (1983), „Lernt“ oder „erwirbt“ man Fremdsprachen im Unterricht. In: Die neueren Sprachen 12, 4, 308-336.

BECHTEL Mark (2003), Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen, Narr.

BERGER-SCHERMER Madeleine (1990), Materialien zur Rechtschreibung für zweisprachige Kinder im 1. und 2. Schuljahr. Berlin, Pädagogisches Zentrum.

BERTHOUD Anne-Claude / PY Bernard (1993), Des linguistes et des enseignants. Frankfurt a.M, Bern, New York, Paris, Berlin, Vienne, Lang.

BERTOLUS Martine / FRANCOIS Claudine / VRIGNAUD-JACOBI Irene / WOLFF Théophile / METRICH René / MACAIRE Dominique (1995), Chances 1^{re} , LV1 – LV2. Guide pédagogique, fichier de l'élève. Paris, Hatier.

BESSE Henri, PORQUIER Rémy (1991), Grammaires et didactique des langues. Didier.

BLANCO-ROIZ Agustin (1990), Die Vokaldauer im Deutschen als linguistisches, orthographisches und didaktisches Problem unter besonderer Berücksichtigung des Erlernens von Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M, Bern, New York, Paris, Lang.

BLEICHNER Yves (2000), Savoir linguistique et savoir encyclopédique. Thèse non publiée, Strasbourg, Université Marc Bloch.

BLOOMFIELD Leonard (1935), Language. London, Allen and Unwin.

BLUMENTHAL Peter (1987), Sprachvergleich Deutsch – Französisch. Tübingen, Niemeyer.

BOGAARDS Paul (2000), Des goûts et des couleurs...discutons. In : SZENDE Thomas, Approches contrastives en lexicographie bilingue. Paris, Honoré Champion, 107 – 117.

BOHN Rainer (1996), Arbeit an grammatischen Kenntnissen. In: HENRICI Gert / RIEMER Claudia, Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. Baltmannsweiler, Schneider, 145 -166.

BOYER Henri / BUTZBACH Michèle / PENDANX Michèle (1990), Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, CLE International.

BOYER Pascal (1999), Orale (Tradition). In : Encyclopaedia Universalis CD-Rom.

BRASSART Dominique-Guy/ REUTER Yves (1992), Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français. In : Revue de Didactologie des langues – cultures no 87 (11-25). Paris, Didier Erudition.

BRAUDEAU Michel (1999), Syntaxe. In : Encyclopaedia Universalis CD-Rom.

BREGY Anne-Lore / BROHY Claudine / FUCHS Gaby (2000), Expérience d'apprentissage bilingue précoce. Neuchâtel, IRDP.

BRESSON Daniel (1999), Précis de Grammaire. Paris, Hachette.

BRESSON François (1991), Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes. In : Les langues vivantes à l'école élémentaire. Actes du Colloque, juin 1990, INRP, 21-26.

BÜNTING Karl-Dieter, EICHLER Wolfgang, POSPEICH Ulrike (2000), Handbuch der deutschen Rechtschreibung, Berlin, Cornelsen.

BUHOFER Annelies (1980), Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Frauenfeld, Stuttgart, Huber.

BURGER Harald (1998), Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin, Erich Schmidt.

BUTZKAMM Wolfgang (1993), Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Basel, Francke.

BUTZKAMM Wolfgang (1995), Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: BAUSCH Karl-Richard (éd), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke.

CABASSUT Erika (1993), Pour un apprentissage des locutions. In : Nouveaux Cahiers d'Allemand n° 3, 295-303.

CABASSUT Erika (1997), Phraseme in der Kinderwelt. In : GRECIANO Gertrud / Rothkegel Anneli (éds), Phraseme in Kontext und Kontrast. Bochum, Brockmeyer, 9 – 17.

CABASSUT Erika (1997), Vers des compétences multilingues. Mémoire de DEA. Université Marc Bloch, Strasbourg.

CANDELIER Michel / HERMANN-BRENNECKE Gisela (1993), Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Paris, Dider.

CANETTI Elias, Die gerettete Zunge. Frankfurt, Fischer Taschenbuch, 1997.

CAROLUS-MAGNUS-KREIS (éd) (1986), Kreativität im Fremdsprachenunterricht in Frankreich und Deutschland, II. Ludwigsburg, PAD.

CARTON François (1996), Distinguer apprentissage et acquisition : quelques conséquences didactiques. In : Nouveaux Cahiers d'Allemand n°4, 389-400.

CASTELLOTTI Véronique / MOORE Danièle, Alternance des langues et construction de savoirs. Cahiers du Français contemporain n° 5. Fontenay Saint-Cloud, ENS-Éditions.

CATACH Nina (1981), Orthographe et lexicographie. Les mots composés. Paris, Nathan.

CATACH Nina (1986), L'orthographe française. Paris, Nathan.

CHASSARD J. / WEIL G. (1991), Nouvelle Grammaire de l'Allemand Moderne. Paris, Armand Collin.

CHERUBIM Dieter (1980a) (éd), Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen, Niemeyer.

CHERUBIM Dieter (1980b), Fehlerlinguistik, Sprachliche abweichungen als gegenstand einer germanistischen linguistik. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 1980, 1-23.

CHERVEL André, MANESSE Danièle (1989), Comparaison de deux ensembles de dictées 1873-1987. Paris, INRP.

CHRIST Herbert/ HÜLLEN Werner (1995), Fremdsprachendidaktik. In: BAUSCH Karl-Richard (éd), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke.

CHRISTEN Helen (2000), „Der Brot, die Mädchen, das Führerschein“ – Der Erwerb der deutschen Genera. In: DIEHL Erika/ CHRISTEN Helen/ LEUENBERGER Sandra/ PELVAT Isabelle/ STUDER Thérèse, Grammatikunterricht: Alles für der Katz?. Tübingen, Niemeyer, 167-197.

CHRISTIN Anne-Marie (1999), Ecriture. In : Encyclopédie Universalis CD-Rom.

COMBLAIN Annick/ RONDAL Jean Adolphe (2001), Apprendre les langues. Où, quand, comment ? Sprimont, Mardaga

COMMISSION EUROPÉENNE (2003), Europa en ligne, Education, <http://europa.eu.int/comm/education/languages/fr/lang/europeanlanguages.html>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.

<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

CORDER Pit S. (1981), Error Analysis and Interlanguage. Oxford, Oxford University Press.

CORMON Françoise (1992), L'enseignement des langues. Théories et exercices pratiques. Lyon, Chronique Sociale.

COSTE Daniel (1998), Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire. In : BILLIEZ Jacqueline, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble, CDL-LIDILEM, 259 – 269.

DABENE Louise (1992), L'acquisition des langues en milieu multilingue. In : Acquisition et enseignement/apprentissage des langues. Actes du VIII^e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » Grenoble, LIDILEM, 270 – 275.

DABLANC Françoise/ RUBENACH Siegrun/ PABION Katrin (1999), Warum Terminale. Paris, Hachette.

DANSEL Michel (1995), Dictionnaire des fautes d'orthographe. Paris, Rocher.

DEBREUILLE Jean-Yves (1995), Enseigner la poésie ? Lyon, Presses universitaires.

DELANNOY Cécile (1997), La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre. Paris, Hachette.

DE MAN – DE VREINDT Marie Jeanne (éd), Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. Bruxelles, De Boeck.

DEPREZ Christine (1994), Les enfants bilingues : langues et familles. Paris, Didier.

DESHAYS Elizabeth (1990), L'enfant bilingue. Paris, Laffont.

DIEDERICHS Steve (2001), L'analyse cognitive des erreurs (ACE). Le francophone face à la production orale en allemand. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand n° 1, 55 – 75.

DIEHL Erika/ CHRISTEN Helen/ LEUENBERGER Sandra/ PELVAT Isabelle/ STUDER Thérèse (2000), Grammatikunterricht: Alles für der Katz?. Tübingen, Niemeyer.

DIELING Helga (1992), Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Langenscheid.

DOYÉ Peter (2003), Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In : MEIßNER Franz-Joseph / Picaper Ilse (éds), Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland, Tübingen, Narr, 32 – 49.

DUDEN Band 1 (1996), Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion, Mannheim, Dudenverlag.

DURAND-DESKA Anna (1993), Linguistique contrastive et traduction. In : Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, Travaux 10, La traduction. Publications de l'université de Provence, 241-252.

DUVERGER Jean / MAILLARD Jean-Pierre (1996), L'enseignement bilingue aujourd'hui. Albin Michel.

ENCYCLOPEDIE Microsoft ENCARTA sur CD-Rom (2001)

EISENBERG Peter / SPITTA Gudrun / VOIGT Gerhard (1994), Schreiben: Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch n° 3, 14-25.

EISENBERG Peter (1999), Stirbt das Deutsche an den Internationalismen? In: Der Deutschunterricht n° 3, 17-24.

ERBEN Johannes (1995), Wortbildung und Textbildung. In: POPP Heidrun (éd) Deutsch als Fremdsprache: an den Quellen eines Faches. München, Iudicium. 545-552.

ERBEN Johannes (2000), Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. Berlin, Erich Schmidt.

FAYOL Michel/ JAFFRÉ Jean-Pierre (1997), Orthographes, des systèmes aux usages. Paris, Flammarion.

FAYOL Michel/ JAFFRÉ Jean-Pierre (1999), L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. In : Revue Française de Pédagogie n° 126, 1999, 143-170.

FAVARD Jean (1994), Didactique de l'allemand. Paris, Nathan.

FERVERS Helga (1983), Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb. Kölner Romanistische Arbeiten, Heft 62. Genf, Droz.

FLÜGEL Christoph / SITTA Horst (1992), Theoretische Probleme einer integrierten Didaktik. In : GELMI Rita/ SAXALBER Annemarie (éds), Integrierte Sprachdidaktik : Muttersprache - Zweitsprache, Band 3. Bozen, Pädagogisches Institut, 9-22.

FÖLDES Csaba (2000), Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik. In: Deutsch als Fremdsprache n° 37, 199-209.

FOLLMY Claudine / CATTENEO Maya / MORNACCHI Martine (1996), Limite et apport de l'analyse informatique du langage dans divers productions verbales. In : CHAZAL Gérard/ TERRASSE Marie-Noelle (éds), Philosophie du langage et informatique. Paris, Hermès, 65-82.

FUCHS Catherine (1999), Linguistique. In : Encyclopaedia Universalis CD-Rom.

GALLMANN Peter (1992), Systematischer Grammatikunterricht. In : GELMI Rita / SAXALBER Annemarie (éds), Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache - Zweitsprache, Band 3. Bozen, Pädagogisches Institut, 211-228.

GALLMANN Peter / SITTA Horst (1996), Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag.

GAONAC'H Daniel (1991), Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Didier.

GARABEDIAN Michèle (1996), Apprendre une langue quand on en parle déjà une. In : Revue internationale d'éducation, Des langues vivantes à l'école, Sèvres n° 9, mars 1996, 119-131.

GARBE Burckhard (1980), Die deutsche schreibung. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 1980, 197-210.

GARBE Burckhard (éd) (1987), Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht. Hildesheim / Zürich / New York, Olms.

GARDNER-CHLOROS Pénélope / TABOURET-KELLER Andrée (1995), Plurilinguisme. In: Encyclopaedia Universalis CD-Rom.

GASQUET Sylviane (1994), Les chiffres et l'élève. CRDP de Grenoble.

GELMI Rita / SAXALBER Annemarie (éds), (1992a), Integrierte Sprachdidaktik, theoretische Beiträge. Band 3. Bozen, Pädagogisches Institut.

GELMI Rita / SAXALBER Annemarie (éds), (1992b), Integrierte Sprachdidaktik, Unterrichtserfahrungen an der Oberschule. Band 4. Bozen, Pädagogisches Institut.

GEY Michel (1987), Didactique de l'orthographe française. Paris, Nathan.

GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), Secteur Langues (1999), Réussir en langues. Un savoir à construire. Lyon, Chronique sociale.

GILLIE-GUILBERT Claire (1996), Quand la musique donne « son sens » à la langue. In : GERBEAU Claudine (éd), Des langues vivantes à l'école primaire. Nathan pédagogie, 157-178.

GLINZ Hans (1994), Grammatiken im Vergleich. Deutsch – Französisch – Englisch – Latein. Formen – Bedeutungen – Verstehen. Tübingen, Niemeyer.

GLINZ Hans (1995), Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH Karl-Richard (éd), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke.

GOETHE-INSTITUT (éd) (2001), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. München (www.goethe.de/referenzrahmen).

GOGOLIN Ingrid (1993), Interkulturelle Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: ROBERTSON-WENSAUER Caroline (éd), Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft. Baden-Baden, Nomos.

GOHARD-RADENKOVIC Aline (1999), Communiquer en langue étrangère. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M, New York, Wien, Peter Lang.

GÖTZE Lutz (1989), Grammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: TRIANGLE 8, Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Goethe Institut / The British Council / ENS-Crédif. Paris, Didier Erudition.

GÖTZE Lutz / HESS-LÜTTICH Ernest W. B. (1999), Grammatik der deutschen Sprache. München, Bertelsmann.

GRAF Peter (1997), Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen : Schulen auf dem Weg nach Europa. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Lang.

GRASS Günter (1993), Der Butt, München, dtv.

GRECIANO Gertrud (1983)¹, Signification et dénotation en allemand. La sémantique des expressions idiomatiques. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres. Paris, Klincksieck (Recherches Linguistiques IX), 1983.

GRECIANO Gertrud (1983)², Pour un apprentissage des unités phraséologiques. In : Nouveaux Cahiers d'Allemand, 2/1983, 95-113.

GRECIANO Gertrud (1991), Sprachwissenschaftliche Prioritäten in der französischen Germanistik. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand 9/1991, Nancy, 61-75.

GRECIANO Gertrud (1997), Deutsch-Französische Konvergenz. In: GRECIANO Gertrud / ROTHKEGEL Annely, Phraseme in Kontext und Kontrast. Bochum, Brockmeyer, 99 – 117.

GRECIANO Gertrud (1999), Sprach-, Text- und Weltwissen als Erklärungsansatz für Phraseologie. In: Fernandez-Bravo N. et alii (éds), Phraseme und typisierte Rede, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1-14.

GRECIANO Gertrud (Ed.) (2000): Micro- et macrolexèmes et leur figement discursif. Etude de linguistique comparée français/allemand. Paris/Louvain, Peeters.

GROSJEAN François (1982), *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, London, Harvard University Press.

GROSS Harry (1990), *Einführung in die Germanistische Linguistik*. München, Iudicium.

GROUX Dominique (1996), *L'enseignement précoce des langues*. Lyon, Chronique Sociale.

GROUX Dominique/ PORCHER Louis (1997), *L'éducation comparée*. Paris, Nathan.

HAGEGE Claude (1996), *L'enfant aux deux langues*. Paris, Odile Jacob.

HÄCKI BUHOFER Annelies / BURGER Harald / SCHNEIDER Hansjakob / STUDER Thomas (1994), *Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder*. In: BURGER Harald / HÄCKI BUHOFER Annelies (éds), *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern, Berlin, Frankfurt a.M., New York, Paris, Wien, Peter Lang, 147 -199.

HÄCKI BUHOFER Annelies (2000), *Psycholinguistische Aspekte der Variation: Das Sprachbewusstsein in der Variationstheorie*. In: HÄCKI BUHOFER Annelies (éd), *Vom Umgang mit sprachlicher Variation*. Tübinge, Basel, Francke, 173 – 185.

HÄCKI BUHOFER Annelies / BURGER Harald / GAUTIER Laurent (2001), *Praseologiae Amor, Aspekte europäischer Phraseologie*. Hohengehren, Schneider.

HÄCKI BUHOFER Annelies (éd) (2003), *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen, Francke.

HAKUTA Kenji (1990), *Language and cognition in bilingual children*. In: AMANDO M. (éd) *Bilingual education : issues and strategies*. London, Sage, 47-58.

HAMERS Josiane F., BLANC Michel (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.

HAMMER Françoise (1999), *Zur Produktivität phraseologisch gebundener Farbbezeichnungen im Deutschen und Französischen*. In: BAUR Rupprecht S. / CHLOSTA Christoph / PIIRAINEN Elisabeth (édts), *Wörter in Bildern, Bilder in Wörtern*. Baltmannsweiler, Schneider, 199 – 219.

HARRAP'S UNIVERSAL (1999), *Dictionnaire Français – Allemand*. Edinburgh, Paris, Stuttgart, Klett.

HELBIG Gerhard (1994), *Grammatik im Kreuzfeuer*. Mannheim, Duden.

HELBIG Gerhard/ GÖTZE Lutz/ HENRICI Gert/ KRUMM Hans-Jürgen (éds) (2001), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19: Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York, de Gruyter.

HENGARTNER Thomas / NIEDERHAUSER Jürg (1993), Phonetik, Phonologie und phonetische Transkription. Studienbücher Sprachlandschaft Band 4. Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg, Sauerländer.

HENRICI Gert (1986), Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). Paderborn, Schöningh.

HENRICI Gert / ZÖFGEN Ekkehard (1993) (éds), Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22. Tübingen, Gunter Narr.

HERINGER Hans Jürgen (1989), Lesen, lehren, lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen, Niemeyer.

HERLEMANN Brigitte / MELLIES Rüdiger (1983), Bedeutung – Fremdsprachenerwerb – Interaktion: Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund von Sprach-/ Lernentwicklungsprozessen in Phylo- und Ontogenese. Frankfurt a.M./ Bern/ New York, Lang.

HERRENBERGER Annie (1999) (coord.), Vers une pédagogie inter-langues. Strasbourg, CRDP.

HIRSCHFELD Ursula (1995), Grammatik und Phonetik. In: POPP Heidrun (éd) Deutsch als Fremdsprache: an den Quellen eines Faches. München, Iudicium. 11-23.

HÖGLINGER Elisabeth (1992), Grammatikunterricht in mehrsprachigen Gebieten. In : GELMI Rita / SAXALBER Annemarie (éds), Integrierte Sprachdidaktik : Muttersprache - Zweitsprache, Band 4. Bozen, Pädagogisches Institut, 241-253.

HOLTZER Gisèle (2000), Stratégie d'apprentissage, une notion en mouvement. In : HOLTZER Gisèle / WENDT Michael (éds), Didactique comparée des langues et études terminologiques. Frankfurt a.M. / Bern / New York, Lang, 83-95.

HUFEISEN Britta (1991), Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Peter Lang.

INGENDAHL Werner (1999), Sprachreflexion statt Grammatik: ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen Niemeyer.

JAFFRÉ Jean-Pierre (1989), Recherches en didactique de l'orthographe. Paris, INRP.

JAFFRÉ Jean-Pierre (1991), Les recherches en didactique de l'orthographe. In : Revue de didactologie des langues – cultures n°. 84 (55-65). Paris, Didier Erudition.

JAMBIN Alain (1999), Réflexion sur la Didactique des Langues. Rectorat de Toulouse, <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>

JANITZA Jean (1989), Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage – enseignement des langues étrangères. In : Nouveaux cahiers d'allemand n° 2, 175 -194.

JESPERSEN Otto (1924, traduction française 1971), La philosophie de la grammaire. Paris, Gallimard.

JONGEN René (1999), De la grammaire, oui ! Mais quelle grammaire ? In: Nouveaux cahiers d'allemand n° 1, 75 – 84.

JOURDAN Robert (1996), Quelques réflexions sur l'approche contrastive et sa pertinence pour l'apprentissage de l'allemand en LV2. In : Didactique de l'allemand 2. CRDP, Auvergne.

KAST Bernd (1999), Fertigkeit Schreiben. Berlin/ München/ Leipzig/ Wien/ Zürich/ New York, Langenscheid.

KAUFFER Maurice (1993), La composition nominale en allemand. Etude linguistique et statistique des cartes de restaurants. Göppingen, Kümmerle.

KIELHÖFER Bernd (1975), Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Kronberg, Scriptor.

KIELHÖFER Bernd / JONEKEIT Sylvie (1985), Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen, Stauffenburg.

KISPÁL Tamás (1999), Sprichwörter unter dem Aspekt des Fremdsprachenlernens. In: BAUR Rupprecht S. / CHLOSTA Christoph / PIIRAINEN Elisabeth (édts), Wörter in Bildern, Bilder in Wörtern. Baltmannsweiler, Schneider, 239 - 248.

KLEIN Wolfgang (1984), Zweitsprachenerwerb: eine Einführung. Königstein, Athenäum.

KLEPPIN Karin (2001), Formen und Funktionen von Fehleranalyse -korrektur und -therapie. In: HELBIG Gerhard/ GÖTZE Lutz/ HENRICI Gert/ KRUMM Hans-Jürgen (édts), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19: Deutsch als Fremdsprache. Berlin, New York, de Gruyter, 986-994.

KNAPP Alfred (2001), L'acquisition de l'ordre des mots et de la morphologie nominale en L2: quelques hypothèses psycholinguistiques, quelques propositions didactiques. In : Nouveaux Cahiers d'Allemand n° 1, 7 - 41.

KNAPP-POTTHOFF Annelie / KNAPP Karlfried (1982), Fremdsprachenlernen und –lehren: eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart, Kohlhammer.

KÖNIG Ekkehard (1993), Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie. In: GNUTZMANN Claus (éd), Kontrastive Linguistik. Frankfurt a.M. / Bern / New York / Paris, Lang.

KÖNIG Ekkehard (1996), Kontrastive Grammatik und Typologie. In: LANG Ewald / ZIFONUN Gisela (édts), Deutsch – typologisch. Berlin, New York, de Gruyter, 31-57.

- KÖNIG Werner (1978), dtv-Atlas zur deutschen Sprache. München, dtv.
- KÖNIGS Frank (1995), Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: BAUSCH Karl-Richard (éd), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke.
- KOPKE Wolfgang (1995), Rechtschreibreform und Verfassungsrecht. Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck)
- KÖPPKE Regina (1997), Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch, Deutsch. Tübingen, Narr.
- KOSTRZEWA Frank / CHEON-KOSTRZEWA Bok Ja (1997), Strategien in zielsprachlicher Kommunikation. In: BUCHER Stefan (éd), Fehler und Lernstrategien. Frankfurt, Lang.
- KRAMSCH Claire (1991), Interaction et discours dans la classe de langue. Paris, Didier.
- KRASHEN Stephen D. (1981), Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Press.
- KRIEGER Paul / HANTSCHHEL Hans-Jürgen (1997), Versprechen Sie Deutsch? Fehlerverlernbuch für Ausländer. Hamburg, rororo.
- KRUMM Hans-Jürgen (1995), Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: BAUSCH Karl-Richard (éd), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke.
- KRUMM Hans-Jürgen (2000), Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: KRUMM Hans-Jürgen (éd.), Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck, Studienverlag.
- KÜHLWEIN Wolfgang (1990), Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb - Perspektiven und historischer Hintergrund. In: GNUTZMANN Claus (éd.), Kontrastive Linguistik. Frankfurt, Peter Lang.
- KUHS Katharina (1987), Fehleranalyse am Schülertext. In: APELTAUER Ernst (éd), Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München, Hueber, 173 – 207.
- LAPPRAND Marc (1989), Poétique de l'OULIPO. Amsterdam / Atlanta, Rodopi.
- LEBART Ludovic / MORINEAU Alain / FENELON Jean-Pierre (1982), Traitement des données statistiques, méthodes et programmes. Paris, Dunod-Bordas
- LEGRAND Louis (2000), Education nationale : résultats insuffisants, peut mieux faire! Paris, Montréal, L'Harmattan.

LEGROS Waltraud (1999), Ach so ! Les bases de la grammaire allemande: tout reprendre à zéro. Paris, ellipses.

LEHMANN Alise / MARTIN-BERTHET Françoise (2000), Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie. Paris, Nathan.

LENTIN Laurence (1972, 10^e éd. 1987), Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Paris, ESF.

LIEBER Maria (1990), Kontrastive Grammatik Italienisch – Deutsch. In: GROSS Harro / FISCHER Klaus (èds), Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München, iudicium.

LIETTI Anna (1994), Pour une éducation bilingue. Paris, Payot & Rivages.

LIPOLD Günter (1991), Deutsch erlernen, Deutsch erwerben. Wien, Praesens.

LÖSCHMANN Martin (1993), Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Lang.

LUCCI Vincent / NAZÉ Yves (1989), L'orthographe des Français. Paris, Nathan.

LUCCI Vincent / MILLET Agnès (1994), L'orthographe de tous les jours. Paris, Champion.

LUCHTENBERG Sigrid (1995), Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York, Waxmann.

LÜDI Georges / PY Bernard (1986), Etre bilingue. Berne, Francfort-s.Main, New York, Lang.

LÜDI Georges (1999), Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. In : CASTELLOTTI Véronique / MOORE Danièle, Alternance des langues et construction de savoirs. Cahiers du Français contemporain n° 5, 25 – 53.

LÜHE-TOWER Jutta von der (1998), Training besser formulieren im Aufsatz: sprachliche Übungen für die Klassen 8 – 10. Stuttgart, Klett.

MAAS Utz (1992), Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen, Niemeyer.

MALLET Bernard (1991), Babel à l'école. In : Lidil : Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle. No 4, 1991. Grenoble.

MAILLARD Jean-Pierre (1995), Enseignement bilingue et enseignement international. In : Revue internationale d'éducation, Enseignements bilingues, Sèvres, n° 7, septembre 1995, 71- 75.

MARCELLESI Jean-Baptiste (1994), A propos de la situation en France : de quelques unités lexicalisées aux propositions de la glottopolitique. In : TRUCHOT Claude (éd), Le plurilinguisme européen. Paris, Champion, 171-179.

MALEY Alan/ DUFF Alan (1978), Drama Techniques in Language Learning. Cambridge, University Press.

MARTELLY Ingola / NICOLAS Gerd / SPRENGER Margarete (1989), Wirtschaft leicht. Cours d'allemand économique. Paris, Belin.

MARTINEZ Pierre (1996). La didactique des langues étrangères. Paris, PUF.

MARTINON Jean-Pierre (1995), Gastronomie. In : Encyclopaedia Universalis CD-Rom.

MARTORANO Fabio / RIZOLLI TEUTSCH Irene (1992), Integrierte Sprachdidaktik; Band 5. Bozen, Pädagogisches Institut.

MATTENKLOTT Gundel (1991), Literarische Improvisation. Berlin, Pädagogisches Zentrum.

MAURBERGER Anna Maria, ROMEO Carlo (1992), Sprichwörter. In : GELMI Rita / SAXALBER Annemarie (éds), Integrierte Sprachdidaktik, Muttersprache - Zweitsprache Band 4. Bozen, Pädagogisches Institut, 115-129.

MEDIONI Maria-Alice / BOZON-PATARD Jacqueline (1999), La grammaire c'est difficile. In: Groupe français d'édition nouvelle (éds), Réussir en Langues. Lyon, Chronique sociale, 90 – 96.

MEIRIEU Philippe (2001), La machine-école. Paris, Gallimard.

MENTRUP Wolfgang (1993), Wo liegt eigentlich der Fehler? Stuttgart, Klett.

MERTEN Wolfgang (1997), Wie man Sprache(n) lernt: eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Lang.

MEIßNER Franz-Joseph (2003), La didactique du plurilinguisme – un outil pour maîtriser le quadrolinguisme entre Rhin et la Meuse. – Où en sommes-nous ? In : MEIßNER Franz-Joseph / Picaper Ilse (éds), Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland, Tübingen, Narr, (9-20).

MEYER-SCHEPERS Ursula (1991), Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Peter Lang

MEYER-SCHEPERS Ursula/ LÖFFLER Ilona (1994), Fehlertypologien und Rechtschreibfehler. In: Praxis Deutsch n° 3, 6-13.

MILNER Jean-Claude (1999), Grammaire. In : Encyclopaedia Universalis CD-Rom.

MINDT Dieter (1989), Eine neue Grammatik für den Fremdsprachenunterricht. In: TRIANGLE 8, Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Goethe Institut / The British Council / ENS-Crédif. Paris, Didier Erudition.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (1997), Les dossiers d'éducation et formations n° 79, Evaluation CE 2 - 6^{ème}, résultats nationaux septembre 1996.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2002), La consultation sur les nouveaux programmes du lycée. Allemand, classe de seconde générale et technologique. www.euscol.education.fr/prog/, 25 janvier 2002.

MULLER Charles (1992a), Initiation aux méthodes de la statistique linguistique. Paris, Champion.

MULLER Charles (1992b), Principes et méthodes de statistique lexicale. Paris, Champion.

MULLER Charles (1985), Langue Française, linguistique quantitative, informatique. Genève, Paris, Slatkine-Champion.

NAGEL Anneliese (1979), Interferenzen in der Muttersprache. Eine Fallstudie deutschsprachiger Schüler im Lycée Français de Vienne. Mémoire de maîtrise, Université de Vienne, non publié.

NAHON Anne-Marie (1997), Comparaison phraséologiques comparées. In : GRECIANO Gertrud / ROTHKEGEL Annely, Phraseme in Kontext und Kontrast. Bochum, Brockmeyer, 157 – 166.

NARCY J.P. (1992), La prise de conscience des problèmes linguistiques conduit-elle à une réduction des erreurs commises en production libre ?. In : Acquisition et enseignement/apprentissage des langues. Actes du VIII^e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » Grenoble, LIDILEM, 345 – 353.

NAUMANN Carl Ludwig (1989), Gesprochenes Deutsch und Orthographie. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Peter Lang.

NERIUS Dieter (1987) (éd), Deutsche Orthographie. Leipzig, Bibliographisches Institut.

NERIUS Dieter (1989), Normiertheit und Veränderung in der deutschen Orthographie. In: EISENBERG Peter/ GÜNTHER Hartmut (éds), Schriftsystem und Orthographie. Tübingen, Niemeyer, 267- 281.

NERIUS Dieter (2000), Beiträge zur deutschen Orthographie. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien, Lang.

OKSAAR Els (1992), Mehrsprachigkeit. In : Sprachreport n° 2-3, 1992, 23-26.

O'NEIL Charmian (1993), Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. Didier.

ORTNER Lorelies (1997), Zur angemessenen Berücksichtigung der Semantik im Bereich der deutschen Kompositaforschung. In: WIMMER Rainer / BERENS Franz-Josef (éds), Wortbildung und Phraseologie. Tübingen, Gunter Narr, 25 – 45.

OULIPO (2000), La bibliothèque oulipienne. Volume 5. Bordeaux, Le Castor Astral.

PAILLARD Michel (2000), Lexicologie contrastive, anglais-français. Paris, Ophrys.

PENDANX Michèle (1998), Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris, Hachette.

POMMERIN Gabriele (1995), Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: POPP Heidrun (éd) Deutsch als Fremdsprache: an den Quellen eines Faches. München, Iudicium, 665-683.

PORQUIER Rémy / FRAUENFELDER Uli (1980), Enseignants et apprenants face à l'erreur. In : Le Français dans le Monde, n° 154.

PUTZER Oskar(1994), Fehleranalyse und Sprachvergleich. Ismaning, Hueber.

QUIVY Mireille (1998), Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues ? In : Revue de Didactologie des langues – cultures n° 109 (345-358). Paris, Didier Erudition.

RAABE Horst (1980), Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: CHERUBIM Dieter (éd), Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung, Tübingen, Niemeyer, 61-94.

RACLE Gabriel (1983), La pédagogie interactive. Paris, Retz.

RAMPILLON Ute (1989), Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München, Hueber.

RAMPILLON Ute (1995), Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. München, Hueber.

REY Bernard (1999), Les relations dans la classe au collège et au lycée. Paris, ESF.

RICKHEIT Gert (1978), Grammatische Fehler in der Schriftsprache Acht- und Neunjähriger. In: AUGST Gerhard, Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf, Schwann.

RÖBER-SIEKMEYER Christa (1997), Die Schriftsprache entdecken. Weinheim, Basel, Beltz.

RÖSLER Dietmar (1994), Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar, Metzler.

ROMAINE Suzanne (1989) , Bilingualism. Psychological aspects. Cornwall, T J Press

ROUANET Henry / BERNARD Jean-Marc / LE ROUX Brigitte (1990), Statistiques en sciences humaines : analyse inductive des données. Paris, Dunod.

ROUANET Henry / LE ROUX Brigitte / BERT Marie-Claude (1987), Statistiques en sciences humaines : procédures naturelles. Paris , Dunod.

ROULET Eddy (1980), Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Paris, Hatier-Crédif

SCHANEN François / CONFAIS Jean-Paul (1989) Grammaire de l'allemand, Formes et Fonctions. Paris, Nathan.

SCHMIDT Reiner (1996), Fehler. In: HENRICI Gert / RIEMER Claudia, Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Baltmannsweiler, Schneider, 331-353.

SCHOENKE Eva (1991), Didaktik sprachlichen Handelns: Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe 1. Tübingen, Niemeyer.

SIEBER Peter/ SITTA Horst (1994), Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! – Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg, Sauerländer. (Reihe Sprachlandschaft Band 12)

SIGUAN Miguel (1996), L'Europe des langues. Sprimont, Mardaga.

SITTA Horst (1992), Schreiben im Muttersprach- und im Zweitsprachunterricht unter der Perspektive integrierter Sprachdidaktik. In: GELMI Rita / SAXALBER Annemarie (éds), Integrierte Sprachdidaktik, Muttersprache – Zweitsprache Band 3. Bozen, Pädagogisches Institut, 102-126.

SLAMA-CAZACU Tatiana (1994), Quelques aspects psycholinguistiques du plurilinguisme / multilinguisme. In : CARTON Fernand / DELEFOSSE J.M. Odéric, Les langues dans l'Europe de demain. Presses de la Sorbonne Nouvelle, 61-64.

SLOBIN Dan (1974), Einführung in die Psycholinguistik. Frankfurt a.M., Scriptor.

SPRINGER Claude (1999), Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? In : Les langues modernes n° 3, 1999, 42-56.

STOEVA-HOLM Dessislava (1996) Farbbezeichnungen in deutschen Modetexten. Stockholm, Almqvist and Wiksell International.

STOLL Claude (1997), Le bilinguisme : une approche typologique. In : Association des professeurs de langues vivantes. Bulletin régional, nouvelle série n° 54, juin 1997, 10 -13.

SZAGUN Gisela (1996), Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim, Beltz.

TEMMERMAN DE Geneviève, CHEDORGE Didier (1998) Die französische Gastronomie von A bis Z. Arces, Scribo.

TOST-PLANET Manuel Antonio (1998), Pour une stratégie du plurilinguisme. Repenser l'enseignement - apprentissage de certaines langues – cultures ? In : BILLIEZ Jacqueline, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble, CDL-LIDILEM, 355 – 360.

TALEB-IBRAHIMI Khaoula (1998), De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens. In : BILLIEZ Jacqueline, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble, CDL-LIDILEM, 231-240.

THOMÉ Günther (1999), Orthographieerwerb. Frankfurt/M, Peter Lang.

TITONE Renzo (1979), Psycholinguistique appliquée. Paris, Payot.

TOMATIS Alfred (1991), Nous sommes tous nés polyglottes. Paris, Fixot.

TRUCHOT Claude (1994) (éd), Le Plurilinguisme européen. Paris, Champion.

TYMISTER Ulrike (1994), Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Frankfurt a.M., Peter Lang.

VERONIQUE Daniel (1998), Etudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations. In : BILLIEZ Jacqueline, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Grenoble, CDL-LIDILEM, 179 -186.

VIRBEL Jacques (1995), Linguistique - Linguistique quantitative. In : Encyclopaedia Universalis CD-Rom.

VOGEL Klaus (1990), Lernaltersfrage: linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen, Narr.

VOGEL Roland (1988), Rechtschreibanforderungen und -leistungen früher und heute, Verlag Franzbecker, Bad Salzdetfurth.

VOLLE Michel (1985), Analyse des données. Paris , Economica.

VOLMERT Johannes (1999), Das Eigene im Fremden. In : Der Deutschunterricht n°3, 3-16.

WEISS François (1983), Jeux et activités communicatives dans la classe de langue. Paris, Hachette.

WIDDOWSON H.G. (1991), Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris, Hatier, Didier.

WILDE Dagmar (2001), Anmerkungen zum Umgang mit Regularitäten im Rechtschreibunterricht. <http://www.dagmarwilde.de/deutsch/rechtschreiblernen.html>

WITZEL Ilse (1990), Kontrastive Spracharbeit Türkisch-Deutsch : eine Handreichung für Kursleiterinnen für Türkisch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Frankfurt, Deutscher Volkshochschulverband.

WODE Henning (1993), Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning, Hueber.

WYNANTS Bernadette (1997), L'orthographe, une norme sociale. Sprimont, Mardaga.

ZEIDLER Edgar (2001), Trois langues qui n'en font qu'une: allemand – anglais – alsacien. Didactique d'une approche plurilingue du cours d'allemand. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand n° 2, 349 – 361.

ZEMB Jean-Marie (1978), Vergleichende Grammatik Französisch – Deutsch. Mannheim, Duden.

ZEMB Jean-Marie (1997), Für eine sinnige Rechtschreibung. Tübingen, Niemeyer.