



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Enseigner la langue dans le souci de la littérature : pour une instrumentalisation de la littérature au service de l'enseignement de la langue ?

Claudine Balsiger, enseignante et formatrice,
Haute École Pédagogique Lausanne, Suisse.

Dominique Bétrix Köhler, enseignante et formatrice,
Haute École Pédagogique Lausanne, Suisse.

Martine Panchout-Dubois, enseignante et formatrice,
Haute École Pédagogique Lausanne, Suisse.

Résumé : *si le colloque se préoccupe de l'articulation entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature en privilégiant la porte d'entrée principale de la littérature, cet article se propose d'y entrer par la petite porte, celle de derrière, en inversant en quelque sorte la perspective pour enseigner la langue dans le souci de la littérature. En d'autres termes, il s'agit de problématiser l'articulation entre langue et littérature dans une démarche didactique qui vise à instrumentaliser la littérature au service de l'étude de certains phénomènes langagiers. Cette instrumentalisation est-elle légitime ? La littérature en ce sens n'est-elle qu'un prétexte, ou peut-elle conserver malgré tout une dimension patrimoniale, culturelle, voire universelle ? S'appuyant sur le document d'orientations de l'enseignement du français en Suisse romande, cet article rend compte d'une recherche qui se situe à l'intersection de trois axes: le statut de l'enseignement du français dans une société et une école linguistiquement et culturellement hétérogènes, l'articulation entre l'étude de la langue et les genres de textes, et plus spécifiquement l'articulation entre l'étude de la langue et les genres littéraires. L'étude de la langue touche les aspects métatextuels (l'identification des caractéristiques formelles des genres de texte), des aspects syntaxiques (relation GN-GV) et morphosyntaxiques (marquage du pluriel dans le GN et accord GN-GV). L'articulation de ces derniers éléments à une dimension littéraire se concrétise dans l'étude des contes de randonnée. Cette recherche, menée auprès de 10 classes vaudoises (élèves de 2P à 4P), a montré qu'une approche plurilingue de la notion de genre de texte donne de meilleurs résultats qu'une approche monolingue. En revanche, elle n'a pas mis en évidence d'effets de cette perspective en ce qui concerne le marquage du pluriel. La question de l'instrumentalisation de la littérature au service de la langue est développée dans un argumentaire qui plaide pour la légitimité de cette approche dans le genre étudié.*

Si le colloque se préoccupe de l'articulation entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature en privilégiant la porte d'entrée principale de la littérature, cet article se propose d'y entrer par la petite porte, celle de derrière, en inversant en quelque sorte la perspective pour enseigner la langue dans le souci de la littérature. En d'autres termes, il s'agit de problématiser l'articulation entre langue et littérature dans une démarche didactique qui vise à instrumentaliser la littérature au service de l'étude de certains phénomènes langagiers. Cette instrumentalisation est-elle légi-

time ? La littérature en ce sens n'est-elle qu'un prétexte, ou peut-elle conserver malgré tout une dimension patrimoniale, culturelle, voire universelle ?

Mais posons d'abord le cadre : notre réflexion se base sur le document d'orientations rédigé à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de Suisse romande (CIIP, 2006) qui affirme d'une part que *le français est à la fois la langue maternelle d'une majorité des élèves et la langue d'intégration d'une partie importante d'entre eux*, et d'autre part qu'une place significative doit être faite à l'enseignement de la

grammaire au sens large. Ce document préconise une entrée par les genres de textes, compris comme des produits sociaux et culturels, et place l'étude de la langue au service de ceux-ci. Cette centration sur les genres de textes n'exclut pas pour autant la littérature avec comme finalité première la construction de références culturelles.

Notre réflexion se situe ainsi à l'intersection de trois axes : le statut de l'enseignement du français dans une société et une école linguistiquement et culturellement hétérogènes, l'articulation entre l'étude de la langue et les genres de textes, et plus spécifiquement l'articulation entre l'étude de la langue et les genres littéraires. Au carrefour de cette triple problématique, une recherche en didactique du français réalisée à la HEP Lausanne, intitulée « *Effets des approches plurilingues dans l'enseignement du français : réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde*¹ » dont quelques éléments vont être présentés ici.

Quels partis tirer, pour l'enseignement de la langue, du fait que les élèves évoluent dans une société plurilingue ? Suite aux travaux de Hawkins (1987, 1992), on considère que la conscience du langage s'affine dans le travail sur des langues multiples, et d'un point de vue didactique, De Pietro (2003) soutient l'idée que la diversité des langues dans la classe est un objet privilégié de travail, en particulier dans le cadre du développement des aptitudes métalinguistiques utiles aux apprentissages des langues.

Depuis une décennie environ, à l'échelle de l'Europe et du monde occidental, (EVLANG, 2003; EOLE, 2003 ; JALING, 2003 ; ELODIL, 2006) de nombreux groupes de chercheurs et d'enseignants réfléchissent à l'élaboration de moyens d'enseignement visant à :

1. sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et à leur permettre de construire des savoirs sur les langues ;
2. reconnaître et valoriser les langues de la migration afin de les légitimer ;
3. permettre une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en langue 1 ou dans l'apprentissage des langues étrangères.

C'est dans ce troisième axe que se situe le point d'ancrage de notre recherche.

Les travaux cités tentent de mettre en évidence l'intérêt d'une *pédagogie du détour*, qui est au cœur des démarches d'*Eveil aux langues*. En effet, le détour par l'observation et la comparaison en synchronie avec d'autres langues permettrait d'aider les élèves à aborder des phénomènes linguistiques difficiles à voir en langue 1. Les élèves développeraient ainsi une capacité à la distanciation, à la relativisation et à la conceptualisation (Perregaux *et al.*, 2003, p. 32).

¹ Ce projet de recherche comporte deux volets, l'un consacré à l'entrée dans l'écrit de tous les élèves (Pont, C. & Rouèche, A.), l'autre dont il est question ici (Balsiger, C., Bétrix, D. & Panchout-Dubois, M.).

Ces travaux, qui cherchent notamment à évaluer les effets de la pratique des approches d'*Eveil aux langues* sur les compétences métalinguistiques des élèves, aboutissent à des résultats qui ne sont pas toujours convergents. En effet, Candelier (2003) a montré que si l'*Eveil aux langues* permet de développer effectivement un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, il n'a que peu d'impact sur le développement des compétences métalinguistiques, sauf dans le traitement de données phonétiques et prosodiques à l'oral, et morphologiques à l'écrit.

Les recherches de Françoise Armand (2000, 2008), d'Isabelle Limami (2006) et d'Ildikó Lörenz (2006) montrent pourtant que l'*Eveil aux langues* peut favoriser le développement de compétences métalinguistiques, surtout dans la capacité à observer et à faire des repérages formels sur la langue, en particulier pour les élèves les plus faibles. Formant le cœur du premier aspect de notre réflexion, la question de la *pédagogie du détour* méritait donc d'être reprise.

Les recherches précitées ont investigué différents aspects de la réflexion métalinguistique, (Gombert, 1990) dans le domaine de la phonologie, de l'orthographe, de la morphologie et de la syntaxe. Mais aucune n'a traité de la question des genres de textes. Il nous a paru essentiel d'inclure cette dimension textuelle dans notre recherche, afin de répondre à une double exigence : d'une part, inscrire ce travail métalinguistique plurilingue dans la dimension textuelle des genres sociaux, répondant en cela aux directives de la CIIP 2006. D'autre part, assurer une cohérence, en complémentarité avec les moyens d'enseignement utilisés en Suisse romande, les *Séquences didactiques « s'exprimer en français »* (Dolz et al, 2001), qui proposent des apprentissages centrés sur les genres de textes. Cohérence également présente dans la démarche didactique, qui part souvent de l'observation de textes de genres différents (tri de textes), pour se centrer ensuite sur l'observation d'écrits d'un genre donné, afin d'aboutir à une production du même genre que celui qui a été observé. En effet, toutes les séquences créées réinvestissent les apprentissages relatifs à l'étude de la langue dans l'écriture d'un genre de texte². Articuler l'étude de la langue à celle des genres textuels, telle a donc été notre deuxième perspective.

L'étude de la langue dans le souci des genres littéraires constitue le troisième axe de notre réflexion. Cet aspect se concrétise dans notre recherche par un travail d'ordre morphosyntaxique et métasyntaxique à l'intérieur d'un genre spécifique à la littérature enfantine : le conte de randonnée.

Le domaine morphosyntaxique retenu, à savoir celui du marquage à l'écrit de la notion de pluriel, s'explique par la complexité de sa construction et de sa mise en œuvre en français (Fayol & Largy, 1992 ; Jaffré & David, 1999 ; Cogis, 2005, Fayol & Jaffré, 2008). Généralement, les marques du pluriel dans le groupe nominal ne s'y entendent pas, pas plus que ne

² Les genres travaillés dans notre recherche sont les suivants : une notice de bricolage, un récit d'aventure, un conte de randonnée, un programme de spectacle commenté, des consignes.

s'y entendent les accords sujet-verbe qui se marquent à l'écrit. Dans d'autres langues, le marquage à l'écrit correspond à un marquage à l'oral. Le pluriel est ainsi un lieu privilégié de la mise en œuvre de la *didactique du détour*. Quant au choix du genre littéraire retenu, le conte de randonnée, il s'est imposé tout naturellement pour un travail sur les marques du pluriel.

Montelle (1996) établit une typologie des structures narratives de base des contes de randonnée: *l'énumération, la cumulation, l'échelle, l'enchaînement, les dents de scie, le ballon de baudruche* (p. 50), ces différentes structures pouvant se combiner entre elles.

Notre attention s'est portée sur les structures de type « énumération » et « échelle, ou cumulation ascendante » qui voient la répétition d'un même schéma narratif dans une succession d'épisodes marqués par l'augmentation du nombre de personnages impliqués, ce qui du point de vue de la langue, introduit des accords dans le GN et des accords GN-GV. Ce genre de conte a donc été choisi d'abord parce qu'il présente les phénomènes de langue que l'on veut étudier. En ce sens, on peut parler d'instrumentalisation de la littérature.

Notre recherche est donc située à l'intersection des trois problématiques présentées ci-dessus. Les données recueillies portent cependant sur une seule de ces problématiques, l'approche plurilingue de l'enseignement du fonctionnement de la langue. On cherche à y tester l'hypothèse suivante :

Le fait d'entraîner régulièrement de jeunes élèves à l'aide de séquences didactiques centrées sur l'observation de diverses langues améliore leurs capacités métaphonologiques, métalexicales, métagrammaticales et métatextuelles.

Ce sont les aspects métatextuels et métagrammaticaux qui vont être présentés ici.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche met en œuvre une démarche quasi expérimentale avec 5 classes expérimentales et 5 classes contrôles choisies selon les critères suivants : le degré scolaire (2 classes de 2P et 3 classes de 3P-4P dans chaque type de classe), le profil des enseignants et le lieu d'enseignement.

Un prétest et un posttest identiques ont été administrés aux élèves des 10 classes en début et en fin d'année scolaire. Il a été conçu pour mesurer des performances langagières (épreuve) et métalinguistiques (entretien clinique). Les 5 classes expérimentales ont pratiqué 9 séquences plurilingues d'*éveil aux langues* en vue de travailler des objets de langues alors que les 5 classes contrôles ont travaillé la langue de façon habituelle, avec une entrée uniquement monolingue.

L'analyse des données qualitatives recueillies consiste à catégoriser les réponses des élèves et à comparer les performances des élèves du groupe expérimental avec celles de ceux du groupe contrôle.

COMPÉTENCES MÉTATEXTUELLES ET GENRES DE TEXTES

L'entrée par les genres de texte organise le travail sur les textes, tel qu'il est pratiqué actuellement en didactique du français (Dolz & al., 2001). Élément du curriculum prescrit, il fait régulièrement l'objet d'évaluation dans les épreuves de référence cantonales vaudoises. Les didacticiens de la lecture pensent que la prise en compte des éléments formels et visibles des genres de texte oriente les processus de lecture et de compréhension des textes (Giasson, 1999). Mais cet aspect formel du texte n'est souvent pas suffisamment remarqué par les élèves, happés qu'ils sont par la construction « locale » du sens du texte auquel ils ont directement accès par leur connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit. Il paraissait donc important de mettre les élèves en situation de devoir obligatoirement s'arrêter aux éléments formels des textes. Et quel meilleur moyen pour ce faire que de leur proposer des textes de genres différents écrits dans des langues différentes, afin de leur masquer l'accès au sens et de les obliger à se focaliser sur la dimension « visible » (Anis, 1989, Adam, 1992) des textes ? C'est ainsi qu'au prétest et au posttest, les élèves de toutes les classes devaient identifier des genres de textes avec un tri de textes plurilingues : ils avaient à proposer un classement pour neuf textes écrits dans neuf langues différentes (arabe, amharique, chinois, japonais, macédonien, albanais, turc, espagnol, portugais), appartenant à trois genres différents (contes, recettes de cuisine et poèmes). Comme on le voit, aucun texte n'est écrit en français, de manière à restreindre l'accès direct au sens et à contraindre les élèves à s'arrêter à la forme des textes.

Les élèves des classes expérimentales ont ensuite travaillé cette dimension métatextuelle dans une perspective plurilingue, à l'aide d'une séquence créée pour la recherche. Il s'agissait d'identifier par leurs aspects formels uniquement neuf genres de textes différents, grâce à des textes écrits dans vingt-six langues, transcrites par trois systèmes graphiques, (idéographique, syllabique et alphabétique), le système alphabétique étant lui-même décliné en huit modalités différentes. Aucun des textes de la séquence n'était écrit en français.

Les élèves des classes contrôles quant à eux ont travaillé le tri de texte dans une perspective monolingue, seulement avec des textes en français, comme ils avaient l'habitude de le faire.

COMPÉTENCES MORPHOSYNTAXIQUES ET MÉTASYNTAXIQUES, ET CONTES DE RANDONNÉE.

La séquence centrée sur le tri de texte plurilingue a servi de fil rouge à toutes les séquences créées, dans la mesure où toutes articulent des apprentissages sur la langue à des genres textuels divers. Parmi ces derniers, deux sont des genres littéraires.

Le marquage du groupe nominal a été travaillé avec les élèves de 2P des classes expérimentales dans une séquence didactique exploitant un album de littérature de jeunesse, *La chenille qui fait des trous*, d'Eric Carle³, et plus particulièrement sur le passage du texte où sur le mode de la randonnée énumérant les jours de la semaine, la petite chenille affamée qui vient de sortir de son œuf part à la recherche de nourriture. Ce passage met en parallèle l'énumération des jours de la semaine, le nombre de fruits que la chenille mange chaque jour et le nombre de trous qu'elle fait dans ces fruits (cf. annexe 1). Le texte permet une opposition du singulier et du pluriel dans le groupe nominal, en contrastant ce qui se passe le lundi avec ce qui se passe les autres jours. Le déterminant porte sémantiquement la notion de pluriel par la présence du nombre et ce contenu sémantique agit sur le marquage morphosyntaxique du nom, dont la marque du pluriel ne s'entend pas en français. Dans la perspective plurilingue de *l'hypothèse du détour*, *La chenille qui fait des trous* a été travaillée en anglais, en portugais et en italien. Ces langues ont été choisies pour leur pertinence par rapport au phénomène travaillé – dans ces langues le marquage du pluriel sur le nom s'entend – pour la fréquence de ces langues dans le paysage linguistique vaudois, et pour sa facilité de traduction, compte tenu de l'aide que peuvent nous fournir de nombreux étudiants HEP, « segundos » qui sont des locuteurs de ces langues .

Le travail sur cet album se compose de trois groupes d'activités. Le premier travaille via un tri de textes contenant des éléments plurilingues l'identification du genre « récit d'aventure », puis l'identification des traits formels, structurels et sémantiques de ce genre ; le deuxième développe le marquage du pluriel dans un passage qui s'apparente à la randonnée (cf. ci-dessus) et le dernier propose l'écriture d'un petit texte qui rejoue les apprentissages de la séquence, tant sur le plan de la structure répétitive de la randonnée énumérative que sur celui des aspects morphosyntaxiques. Dans cette production finale, la chenille est devenue un têtard, et les fruits sont devenus des légumes.

Dans ce travail sur *La chenille qui fait des trous*, les articulations entre l'étude de la langue et la dimension littéraire du texte sont donc particulièrement denses : identification du genre récit d'aventure parmi d'autres genres textuels, apprentissage du pluriel dans le GN dans un passage qui relève de la randonnée énumérative, puis écriture d'un récit « à la manière de » qui intègre tous les apprentissages réalisés, aussi bien dans l'ordre de la langue que dans celui du texte. Peut-on ici parler seulement d'instrumentaliser un genre littéraire au service de l'enseignement de la langue ?

La relation GN-GV et son marquage morphosyntaxique ont été travaillés avec les élèves de 3P-4P des classes expérimentales dans un conte de randonnée connu sous divers titres : *Le gros navet*, *Le navet géant*, *Le gros radis*, *Le rutabaga* ou encore *Comment*

arracher une carotte.⁴ La multiplicité des titres témoigne des différentes versions de l'histoire et de sa vitalité. Ici, la randonnée est de type « échelle-cumulatif ascendant », les différents épisodes introduisant chacun un nouveau personnage qui vient ajouter ses efforts à ceux des personnages précédents pour sortir le navet – respectivement la carotte, le radis ou le rutabaga – de la terre où le grand-père l'a planté. Le texte permet une opposition du singulier et du pluriel dans la relation GN-GV, en contrastant ce qui se passe lorsqu'un seul personnage intervient avec ce qui se passe lorsque les autres personnages arrivent. Chaque épisode est composé de trois propositions. Dans la première, la relation GN-GV articule un nom singulier ou plusieurs noms singuliers formant le groupe nominal au groupe verbal. Dans la seconde, le groupe nominal est un pronom qui pronominalise le ou les personnages présents dans la proposition précédente. Ici, la relation GN -GV articule un pronom et un verbe. La relation GN-GV de la troisième proposition est toujours au singulier, dans la mesure où les efforts du dernier personnage arrivé conjugués à ceux de ceux déjà présents s'étant avérés vains, ce dernier personnage va chercher une nouvelle aide pour renforcer la troupe. Dans la perspective plurilingue de *l'hypothèse du détour*, *Le gros navet* a été travaillé en albanais, allemand, anglais, espagnol, français, italien, portugais, serbo-croate et en turc. Ces langues ont été choisies pour les mêmes raisons que celles qui ont présidé au choix des langues pour *La chenille qui fait des trous* : leur pertinence par rapport au phénomène travaillé, la fréquence de ces langues dans le paysage linguistique du canton de Vaud, l'existence dans une bibliothèque interculturelle des versions plurilingues de l'histoire, mises à disposition par une enseignante qui les avaient travaillées⁵, et pour les compétences des étudiants « segundos » de la HEP qui ont pu traduire et enregistrer les textes dans leur langue.

Comme pour le travail exploitant *La chenille qui fait des trous*, le travail sur *Le gros navet* propose trois groupes d'activités. Les caractéristiques du récit sont réactivées dans le premier, et celles du conte de randonnée y sont découvertes ; le travail sur l'accord déterminant nom et les accords GN-GV constitue le noyau du deuxième groupe d'activités, le tout étant réinvesti dans l'écriture d'un conte de randonnée comprenant les mêmes caractéristiques que le texte étudié. Les mêmes questions peuvent donc se poser quant à l'articulation entre l'étude de la langue et l'instrumentalisation d'un genre littéraire que celles qui se sont posées à propos de l'autre texte.

RÉSULTATS

Résultats du tri de textes

Le détail des résultats du tri de textes plurilingues (Balsiger *et al.*, à paraître) nous éloignerait du

⁴Le texte que nous avons retenu est la version de Barkow Henriette. *Le Navet géant*. Edition bilingue. London : Mantra (cf. annexe 2).

⁵d'après Marzano C., Emini, L. et Wagner M. *Le gros radis*, activité conçue pour l'école de Cité-Jonction (non publié, disponible à la bibliothèque Globlibres à Renens/VD)

³ Carle, E. (2003). *La chenille qui fait des trous*. Namur : Mijade (version originale de 1969, The Very Hungry Caterpillar).

thème principal de cet article. Disons seulement que les élèves des classes expérimentales, tous degrés confondus, progressent davantage que ceux des classes contrôles dans la catégorisation en termes de « genres de textes », catégorisation visée dans l'activité de tri de textes et considérée comme importante dans les programmes de Suisse romande. Bien qu'obtenant déjà un meilleur score au prétest, les élèves des classes expérimentales ont continué de progresser davantage que les classes contrôles durant l'année scolaire. Quant aux élèves des classes contrôles, malgré des exercices avec des textes en français, ils continuent de se centrer surtout sur d'autres dimensions que celle du genre de texte, comme par exemple la présence ou l'absence d'images, ou le type d'écriture.

Les résultats à l'épreuve de tri de textes avec cette dimension plurilingue sont concluants. Ce constat réjouissant demande peut-être à être nuancé, dans la mesure où, si l'on sait assez bien comment et à quelle fréquence les enseignants des classes expérimentales ont travaillé les tris de textes, les données nous manquent quant au travail qui s'est effectué dans les classes contrôles. Le tri de texte est au programme, certes, mais comment et à quelle fréquence est-il traité ?

Résultats en morphosyntaxe

La comparaison entre les résultats au prétest et au posttest n'a pas mis d'effet en évidence, ni en terme de progression, ni en terme de régression, entre les élèves ayant pratiqué une approche plurilingue par rapport à ceux qui ont eu une approche monolingue. (Béatrix & al., à paraître)

INSTRUMENTALISER LA LITTÉRATURE AU PROFIT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ?

La recherche portant sur cette dimension plurilingue, les autres paramètres, à savoir l'articulation du travail sur la langue au travail sur les genres de textes et l'articulation du travail sur la langue dans des genres de textes littéraires n'ont pas été contrôlés et a fortiori n'ont pas été testés. Cette absence de données empiriques n'empêche cependant pas de proposer quelques hypothèses que l'on voudrait fécondes.

Les prémices d'une réflexion portant sur l'articulation "enseignement de la littérature- enseignement de la langue", que l'on y entre par la grande porte de la littérature ou par la petite porte de la langue, exigent que les textes de genres littéraires puissent être reconnus par les élèves, et que leurs caractéristiques puissent être identifiées. La séquence sur les tris de textes, tout comme le travail sur le récit d'aventure et sur le conte de randonnée introduisent à cette reconnaissance. Le travail sur la langue s'inscrit bien ici dans un souci de la littérature, et l'on voit bien que ce souci va au-delà du prétexte : il s'agit d'une réelle initiation à des genres littéraires, en ce qui concerne leurs éléments fondamentaux.

Montelle (1996) voit dans les contes, et plus particulièrement dans les contes de randonnée, un outil au service de multiples apprentissages, psychologiques, linguistiques, éthiques, esthétiques et cultu-

rels. En ce sens, ils appartiennent bien à la littérature, même si leur tradition est plutôt orale qu'écrite. Et l'entrée en littérature qu'ils proposent est festive, jubilatoire : la jubilation ici ne vient pas de l'imprévu, de la complexité des caractères ou de l'intrigue, mais au contraire du prévisible, du retour du connu qui donne à l'enfant un sentiment de maîtrise sur l'organisation du monde. Une entrée en littérature qui rassure, qui permet de grandir, entre l'impatience des phrases attendues et le plaisir des phrases entendues, dans la jubilation de l'attente-entente comblée.

Caractérisé par ses structures narratives spécifiques, dont Montelle (1996) montre que le type « échelle-cumulation ascendante » tel que *Le gros navet* la propose est spécifique au conte de recherche, ce type de conte contient souvent une *dimension spirituelle* (p.50). Sans atteindre ces hauteurs, *Le gros navet* met en scène l'expérience de la solidarité – tous tirent à la même corde, au propre et au figuré – et illustre le proverbe selon lequel « on a souvent besoin d'un plus petit que soi ». La répétition comme vecteur d'un message philosophique, en somme.

Des structures répétitives encore, qui aident l'élève à s'approprier les structures syntaxiques de la langue, et lorsqu'il passe à l'écrit, l'aident à s'approprier les structures morphosyntaxiques de celle-ci. Des apprentissages linguistiques donc, maintes fois réitérés non pas dans le drill d'exercices grammaticaux tournant à vide sur eux-mêmes, mais dans une répétition constitutive du conte de randonnée.

La répétition, comme motif esthétique aussi : que l'on pense dans le domaine pictural aux séries de Monet – les *cathédrales de Rouen* ou les *Meules de foin* – ou aux *Marilyn* ou aux *Mao* de Warhol. La randonnée, pour cheminer de l'impressionnisme au pop art ?

Des apprentissages culturels, enfin, puisque les contes de randonnée appartiennent aux plus anciennes traditions orales, puis écrites que l'on retrouve dans toutes les cultures et toutes les langues (Montelle 1996, 94ss).

Peut-on alors encore parler d'instrumentalisation de cette littérature au service de l'étude de la langue ? Pour autant que ce détournement-retournement se fasse en toute connaissance de cause, la dimension littéraire – à la fois dans ses aspects formels et dans sa visée que l'on pourrait qualifier "d'humaniste" – apportée à l'étude de la langue ne peut qu'inscrire celle-ci dans des éléments qui font sens dans l'univers enfantin. Enseigner la langue dans le souci de la littérature, c'est sans doute entrer en littérature par une petite porte, qui n'est cependant pas une porte dérobée !

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992). *Pour lire le poème*. Bruxelles/Paris : De Boeck/Duculot.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

- Anis, J. (1983). Vilisibilité du texte poétique. *Langue française*, 59, 88-102.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Canadian Modern language Review*, 56, 469-495.
- Armand, F. & al. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Education et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (à paraître). *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde : des activités et quelques résultats autour des tris de textes*. Actes du congrès EDILIC de Barcelone.
- Béatrix Köhler, D., Panchout-Dubois, M. & Balsiger, C. (à paraître). *Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une perspective plurilingue*. Article écrit pour une communication au colloque : Enseigner la grammaire en francophonie : curricula, manuels, pratiques d'enseignement observées, formation des enseignants. 16-18 février 2010, IUFM Toulouse.
- Candelier, M. (Ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations : document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse*. Neuchâtel : CIIP.
- De Pietro, J.-F. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école – la diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language : an Introduction*. Revised Edition. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.
- Jaffré, J.-P. & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- Limami, I. (2006). *Effets d'une approche plurielle des langues sur les activités métalinguistiques portant sur le français à l'école primaire*. Mémoire de Master 2 spécialité recherche, Université du Maine (non publié).
- Lörincz, I. (2006). *L'éveil aux langues en Hongrie. Evolution des compétences métalinguistiques et métalangagières d'élèves hongrois de 10/11 ans, attitudes face aux langues*. Thèse de doctorat, Université de Pécs Hongrie, Université René Descartes Paris 5 Sorbonne (non publié).
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Issy-les-Moulineux : ESF.
- Montelle, E. (1996). *Paroles conteuses*. SSPP : Hölstein.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : SG/CIIP.

Sitographie

<http://www.elodil.com/>

<http://jaling.ecml.at/>

<http://www.irdp.ch/eolenligne>

<http://edilic.org>

Supports pour les séquences didactiques présentées

Carle, E. (1969). *La chenille qui fait des trous*. Namur : Mijade (4^e édition, mars 2006).

Barkow Henriette. *Le Navet géant*. Edition bilingue. London : Mantra.

ANNEXE 1 : LA CHENILLE QUI FAIT DES TROUS D'E. CARLE.

Un beau dimanche matin, le soleil se lève et POP ! une minuscule chenille sort de l'œuf. Elle a très faim. Aussitôt, elle part à la recherche de nourriture.

Le lundi, elle croque dans une pomme. Elle y fait un trou. Mais elle a encore faim.

Le mardi, elle croque dans deux poires. Elle y fait deux trous. Mais elle a encore faim.

Le mercredi, elle croque dans trois prunes. Elle y fait trois trous. Mais elle a encore faim.

Le jeudi, elle croque dans quatre fraises. Elle y fait quatre trous. Mais elle a encore faim.

Le vendredi, elle croque dans cinq oranges. Elle y fait cinq trous. Mais elle a encore faim.

ANNEXE 2 : LE NAVET GÉANT DANS LA VERSION RETENUE D'HENRIETTE BARKOW

Dans le jardin de grand-père, un gros radis a poussé.

Le grand-père aimerait l'arracher. Il tire, il tire, mais il n'y arrive pas.

Le grand-père appelle la grand-mère.

Le grand-père et la grand-mère tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

La grand-mère appelle le père.

Le grand-père, la grand-mère et le père tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

Le père appelle la mère.

Le grand-père, la grand-mère, le père et la mère tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

La mère appelle le fils.

Le grand-père, la grand-mère, le père, la mère et le fils tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

Le fils appelle la fille.

Le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils et la fille tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

La fille appelle le petit-fils.

Le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils, la fille et le petit-fils tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

Le petit-fils appelle la petite fille.

Le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils, la fille, le petit-fils et la petite-fille tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

La petite-fille appelle le chien.

Le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils, la fille, le petit-fils, la petite-fille et le chien tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

Le chien appelle le chat.

Le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils, la fille, le petit-fils, la petite-fille, le chien et le chat tirent, tirent, tirent, mais ils n'y arrivent pas.

Le chat appelle la souris.

Le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils, la fille, le petit-fils, la petite-fille, le chien, le chat et la souris tirent, tirent, tirent,.... et hop, le navet sort de terre.

Moralité : on a toujours besoin d'un plus petit que soi.