

Développement de la compétence métalinguistique en contexte scolaire plurilingue (Guyane française)

SOPHIE ALBY

MCF (IUFM de la Guyane) en détachement à l'IRD Cayenne (UMR CELIA, ERTé n°32 de l'IUFM de la Guyane)

Introduction

L'enseignement en Guyane française a ceci de spécifique que la majorité du public scolaire y est alloglotte, ou bilingue¹ à minima. Pour certains élèves, la découverte de la langue française ne se fait que lors de leur première expérience scolaire, pour d'autres ils ont déjà un contact avec cette langue avant la scolarisation et en dehors de l'école, mais d'autres langues font aussi partie de leur environnement quotidien. Cet article présente un aperçu de cette situation et des problèmes qu'elle pose aux enseignants qui se doivent de mettre en place un enseignement adapté au contexte. Leur objectif – et l'objectif de l'institution scolaire – est d'amener les élèves vers une maîtrise de la langue suffisante pour que tous puissent réussir à l'école. On peut donc s'interroger sur les moyens d'accéder à cette maîtrise de la langue : se focaliser sur le français (en excluant les langues des élèves) et/ou proposer une approche qui permette de s'appuyer sur les savoirs pluriels des élèves pour les amener vers un progrès d'apprentissage dans la langue de l'école ?

Mais plus spécifiquement, compte tenu du fait que l'on se trouve dans un contexte scolaire, il s'agit de s'interroger sur un aspect de cet apprentissage, le développement des compétences métalinguistiques, considérées comme une condition du renforcement de la maîtrise du langage. Ces compétences s'acquièrent habituellement en classe par le biais de séances dites d' « étude de la langue » en français, et dans une moindre mesure en langues vivantes. Nous proposons quant à nous que

¹ Le français étant dans certains cas une des deux (ou plus) langues du répertoire.

soit pensée, dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme, la réflexion métalinguistique comme un des préalables au développement d'une compétence plurilingue. Cet apprentissage passe par « l'étude de la structure et du fonctionnement des langues, [en] faisant découvrir aux élèves les moyens diversifiés que chacune d'entre elles met en œuvre pour 'faire du sens avec du bruit' »². Nous défendons donc ici l'hypothèse selon laquelle « les apprentissages en français ne peuvent qu'être soutenus et renforcés par une comparaison avec le fonctionnement d'autres langues. Réciproquement, la référence aux caractéristiques du français ne peut que servir de point d'appui aux apprentissages d'autres langues »³.

1. Le terrain

En Guyane française se côtoient plus d'une trentaine de langues (pour environ 200.000 habitants). Parmi celles-ci, seule une vingtaine seraient parlées par plus de 1% de la population⁴ : langues amérindiennes, langues créoles à base lexicale anglaise, française et anglo-portugaise, langues européennes, langues asiatiques. En plus de ces langues on peut citer la présence d'arabes dialectaux, du javanais, du vietnamien, de l'hindi, de l'ourdou, etc. Toutes ces langues sont susceptibles d'être présentes dans les classes comme nous le montrons ci-dessous au travers de la description de quelques profils de classes⁵.

Il est rare, dans un tel contexte, de se trouver face à une classe homogène d'un point de vue linguistique. Même dans les cas où une langue est fortement majoritaire, les élèves sont souvent, d'un point de vue individuel, plurilingues. Cependant, certaines classes sont plus

² Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J-F., *Education et ouverture aux langues à l'école, volume 1, 1^{re} enfantine – 2^e année primaire*, Neuchâtel, SG/CIIP, 2003, p. 25.

³ Kervran, M., *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues, cycle 2*, Rennes, CRDP Bretagne, 2006, p. 5.

⁴ Légglise, I., « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », in Légglise, I., Migge, B. (éd.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 29-48.

⁵ Quatre de ces langues occupent une fonction de véhiculaire (créole guyanais, français, nenge tongo et portugais), le créole guyanais a le statut de langue régionale de France.

plurilingues que d'autres, et la présence du français dans l'environnement hors scolaire est elle aussi très variable⁶.

Les enseignants doivent donc être préparés à toutes les éventualités, et pouvoir mettre en place une démarche qui puisse s'adapter au contexte spécifique dans lequel ils évoluent : ils doivent tenir compte du plurilinguisme de leurs élèves et ce même dans les cas où ceux-ci ont en français les compétences attendues au niveau de scolarité où ils se trouvent. Or, cela n'est pas toujours évident au regard de la diversité des langues qui peuvent apparaître dans une classe comme le montrent les chiffres dans le tableau ci-dessous.

<i>Classe de CM1 à Cayenne</i>	<i>Classe de CM2 à Rémire Montjoly</i>
14 élèves déclarent une langue plus le français (9 le créole guyanais, 2 le portugais, 1 l'espagnol, 1 le créole haïtien, 1), 3 élèves déclarent deux langues plus le français (1 le tamoul et l'ourdou, 1 le mandarin et le cantonais, 1 l'anglais et le créole guyanais), et enfin un élève déclare trois langues n'incluant pas le français (saamaka, aluku, néerlandais).	Trois se déclarent monolingues en français, 18 déclarent une autre langue plus le français (6 le créole guyanais, 2 le créole martiniquais, 1 le hakka, 1 le créole haïtien, 1 le portugais, 1 l'espagnol, 1 le wolof), et enfin six déclarent deux autres langues plus le français (4 le créole guyanais et le portugais, 1 le créole guyanais et le sranan tongo, 1 le créole guyanais et l'espagnol).

Ces chiffres montrent une prédominance des langues effectivement parlées par plus de 1% de la population (liste ci-dessus). On pourrait donc envisager de penser l'adaptation en fonction de ces langues. Cependant, il y aurait dès lors un risque de laisser de côté certains élèves parlant, dans ces deux exemples, le tamoul, l'ourdou, le wolof⁷. Les approches à suggérer doivent pouvoir tenir compte de *tous* les élèves, dans toute leur diversité.

Comment faire de ce plurilinguisme un atout pour l'école ? Quels moyens mettre en œuvre pour que les enseignants et les élèves puissent faire de ce plurilinguisme un atout ? Ce sont là les défis de l'école en Guyane française.

2. Discours et pratiques de classe

⁶ L'église, I., « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française, pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière », *Glottopol*, « *Langues de frontières, frontières de langues* », n°4, 2004, p. 108-124. http://www.univ_rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_4.html

⁷ Dans la majorité des classes observées, il y a au moins un élève qui parle une des langues « parlée par moins de 1% de la population ».

Face à ce plurilinguisme, les enseignants sont le plus souvent démunis. Mais surtout, ils n'en mesurent que rarement la complexité et l'envisagent avant tout comme une source de difficultés⁸. D'une manière générale ce plurilinguisme se heurte à des attitudes assez négatives de la part des acteurs de l'éducation nationale, comme en témoigne l'extrait ci-dessous tiré d'une conférence donnée par une psychologue scolaire :

L'utilisation de plusieurs langues en alternance selon les locuteurs favoriserait une démultiplication de personnalités qui comme des vêtements seraient portés selon les situations de communication dans lesquelles se trouvent les personnes. [...]On peut même supposer que cette alternance de codes linguistiques influencerait la personnalité qui deviendrait alternante et instable⁹.

Ce discours, peut paraître extrême et caricatural, il n'en reflète pas moins la plupart des idées reçues à l'égard du plurilinguisme de la part des personnes qui « pensent » ou « font » l'éducation en Guyane. Il met notamment en évidence l'idée selon laquelle le fait de parler plusieurs langues a pour conséquence une déstructuration linguistique (et parfois même psychologique). Face à ces représentations, il peut donc paraître difficile de proposer aux enseignants de mettre en œuvre un enseignement se basant sur l'idée même de plurilinguisme et ayant celui-ci comme objectif. Pourtant, il semble que les professeurs des écoles n'excluent pas l'utilisation de la langue première des élèves dans leurs pratiques. C'est du moins ce qui ressort de diverses enquêtes menées en contexte guyanais¹⁰. Dans la majorité des cas, ils semblent s'accorder sur la nécessité de s'appuyer sur ces langues pour aller vers une amélioration des compétences en français.

Ces déclarations se retrouvent dans leurs pratiques au sens où les langues premières des élèves sont effectivement « exploitées » par de nombreux enseignants. Cependant, elles ne semblent pas l'être d'une manière réfléchie d'un point de vue didactique. Les enseignants, dans la

⁸ Le concept d'interférence est souvent invoqué pour expliciter les erreurs des élèves.

⁹ www.ispaweb.org/Colloquia/colloquium/Nyborg/Nyborg%20Presentations/Lefevre.htm

¹⁰ Puren, L., « 'On est des machines à fabriquer de l'échec et de l'exclusion'. Le discours des professeurs des écoles du Maroni », in Lallemand, F., Martinez, P., Spaeth, V. (coord.), *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », 2005, p. 142-151. Alby, S., « 'faire faire' et 'faire mieux dire' à des élèves en contexte allophone. Pratiques des enseignants dans une école de l'Ouest guyanais », in Cuq, J-P. et Davin, F. (coord.), *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », à paraître juillet 2008.

plupart des cas, s'appuient dessus « au coup par coup » : par réaction à l'utilisation de sa langue par un élève, pour régler un problème de compréhension, un problème de discipline¹¹.

Rares sont les enseignants qui mettent en place un véritable dispositif pédagogique organisé autour de la notion de plurilinguisme, visant à faire du plurilinguisme un atout pour la réussite scolaire, pour l'acquisition du langage, pour la maîtrise de la langue française. C'est le cas de quelques enseignants militants, certains isolés, d'autres s'inscrivant dans des groupes de recherche-action, d'autres enfin dans le cadre de leur formation.

3. Le plurilinguisme au service de la maîtrise de la langue

Ces enseignants mettent en œuvre des activités qui entrent dans le cadre assez large des *approches plurielles*¹². Ils partent du principe selon lequel la maîtrise de la langue de scolarisation doit passer par des approches comparatives mettant en correspondance diverses langues (dont les langues des élèves et la langue de scolarisation) dans le but de comprendre le fonctionnement du langage et de prendre conscience des *universaux singuliers*¹³. Ils considèrent qu'une approche réflexive de différents systèmes linguistiques permet de favoriser la distanciation indispensable pour s'approprier un code linguistique¹⁴.

Différents objectifs sont visés par les approches plurielles. Nous nous focalisons ici sur le développement d'une compétence à apprendre les langues en mettant notamment en évidence « les traces de l'émergence, chez l'enfant d'âge scolaire, de la conscience métalinguistique, à travers diverses activités telles que le contact avec

¹¹ Alby, S., « Place 'officielle' du français à l'école et place 'réelle' dans les pratiques des acteurs de l'école : conséquences pour l'enseignement en Guyane », in Légglise, I., Migge, B. (coord.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 297-316. Alby, S., « 'faire faire' et 'faire mieux dire' à des élèves en contexte allophone. Pratiques des enseignants dans une école de l'Ouest guyanais », (op.cit.).

¹² Candelier, M., *L'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*, contribution au rapport mondial de l'UNESCO, « Construire des sociétés du savoir », 2003.

¹³ Auger, N., *DVD Comparons nos langues : une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français*, Montpellier, CRDP Montpellier, 2003.

¹⁴ Moore, D., « Eduquer aux langage pour mieux apprendre les langues », in *Babylonia*, vol.2, n°5, 1995. Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J-F., *Education et ouverture aux langues à l'école, volume 1, 1^{re} enfantine – 2^e année primaire*, Neuchâtel, SG/CIIP, 2003, p. 25.

des systèmes linguistiques diversifiés ou l'observation concrète de certains phénomènes langagiers »¹⁵. Il ne s'agit pas pour autant de limiter l'importance de l'acquisition d'une compétence de communication, mais bien de poser que celle-ci doit se baser sur une compétence linguistique qui passe par le développement de la conscience métalinguistique ainsi que par l'acquisition de stratégies d'apprentissage faisant du plurilinguisme un atout pour mieux apprendre les langues.

Un des premiers constats que nous pouvons faire au travers de l'observation de différentes séances menées dans les classes, est le fait que les élèves, au début des expérimentations, ont du mal à se détacher de la langue de scolarisation ou des langues enseignées à l'école (anglais le plus souvent). Ils prennent le français comme modèle linguistique de référence, leurs langues ou toute autre langue, étant considérées comme n'ayant pas leur place à l'école. Ainsi, dans un mémoire de professeur des écoles deuxième année¹⁶, concernant une classe de CE1, on peut lire qu'en début d'expérimentation

les langues premières des enfants étaient manifestement reléguées en arrière plan, loin derrière le français, chacune d'elles ne servant qu'à des interactions informelles entre élèves d'une même communauté. La représentation qu'avaient les apprenants de la langue de scolarisation traduisait cette hégémonie du français [...].

Ce constat est récurrent dans tous les lieux d'expérimentation : élèves qui n'osent pas dire qu'ils parlent une autre langue que le français, élèves qui n'osent pas parler dans une autre que le français dans la classe sont des manifestations communes de la survalorisation de la langue de l'école chez les élèves. Construire avec eux une approche réflexive et comparative peut donc s'avérer assez complexe dans un tel contexte. C'est pourquoi il est nécessaire dans un premier temps de leur faire accepter l'idée que d'autres langues peuvent avoir leur place dans la salle de classe, et cela passe par la mise en place d'*activités d'entrée*¹⁷ ou de *découverte*¹⁸. Passé ce stade, lorsque les élèves

¹⁵ Dabène, L., Ingelmann, C., « Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique », *AILE*, n°7, 1996, p. 123-138 (p. 123).

¹⁶ Anatole Casimir, *Le métalangage. Réfléchir sur les langues pour mieux maîtriser le français*. Mémoire professionnel PE2, 2007/2008, IUFM de la Guyane. Soutenu le 22 mai 2008, tuteur : Sophie Alby.

¹⁷ Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J-F., *Education et ouverture aux langues à l'école, volume 1, 1^{re} enfantine – 2^e année primaire* (op.cit., p.35).

¹⁸ Kervran, M., *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues, cycle 2* (op.cit., p. 5).

ont admis le principe de la création de cet espace plurilingue, il est possible de mettre en place des activités réflexives sur les langues dans le but de préparer à l'apprentissage des langues et d'aider à la maîtrise du langage¹⁹. Les élèves commencent alors à faire appel à toutes les langues de leur répertoire pluriel (langues premières, mais aussi LVE ou LCR), mais ils commencent aussi à s'intéresser aux langues parlées par leurs camarades de classe. Ainsi, lors d'une séance²⁰ où les élèves apprennent à jouer à « 1, 2, 3, soleil » dans les langues de la classe, ceux-ci prennent le pas sur le déroulement de la séance prévue par l'enseignant en demandant comment se disent divers mots dans d'autres langues. Plus spécifiquement, ils s'intéressent à une expression *Je t'aime*. A partir des réponses des élèves sur la traduction de cette formule et de leur forme écrite (par l'enseignant au tableau), les élèves vont constater que la structure anglaise *I love you* semble plus proche de la forme créole *Mo contan to* (créole à base lexicale française) et *Mi lobi i* (créole à base lexicale anglaise). A cette remarque portant sur la structure même de la phrase, les élèves ajoutent un commentaire sur la proximité entre la forme anglaise et la forme créole à base lexicale anglaise, mettant ainsi en évidence une forme de parenté historique entre une langue créole et sa langue lexificatrice. On entre ici de plein pied dans un autre type d'approches plurielles dont le principe est de « mettre à profit [les] ressemblances [entre langues voisines] de manière systématique dans une perspective didactique plurilingue »²¹. Il s'agit « de développer chez un sujet apprenant une compétence de compréhension plurilingue, définie comme l'aptitude à comprendre une langue grâce à la maîtrise d'une autre (ou de plusieurs) de la même famille [...] »²². Or, en Guyane, cette approche peut-être particulièrement intéressante à condition de relativiser de nuancer la notion de « langues voisines ». On peut ainsi envisager de se l'approprier en proposant plusieurs groupes de langues « voisines » dont deux ont déjà été largement exploités (langues romanes et langues germaniques), mais dont deux autres seraient nouveaux dans ce domaine : langues créoles et leurs langues lexificatrices ou langues

¹⁹ Kervran, M. (op.cit.).

²⁰ Elle aussi présentée dans le mémoire d'Anatole Casimir, mais cette fois-ci dans une classe de CM1.

²¹ Degache, C., « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones », in Kischel, G. (coord.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues*, 2001, p. 269-281 (p. 269) (www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2002.pdf).

²² Degache, C. (op.cit.).

créoles entre elles²³. A l'heure actuelle, dans les expérimentations menées cette approche n'a été exploitée que de manière anecdotique (travail sur la compréhension de textes dans des créoles inconnus des élèves (martiniquais et réunionnais), regroupement d'énoncés par familles de langues et réflexion sur leurs similarités et différences, par exemple). Elle semble pourtant devoir être développée au regard des réactions des élèves ou des enseignants qui font intervenir cette notion dans des remarques spontanées.

Exemple 1²⁴

Une enseignante dans une classe de CP à Roura. Les élèves doivent trouver la langue d'une comptine. Celle-ci est en italien, et les élèves proposent l'espagnol et le portugais. L'enseignante finit par leur donner la solution en mettant en évidence une parenté linguistique : « c'est vrai que ça ressemble un petit peu / ça / ça fait penser / au brésilien / à l'espagnol / mais↑ c'est de l'i / ta / lien ».

Dans une séance similaire, cette fois dans une classe de CP à Kourou, un échange va porter sur les similarités entre ces langues.

Exemple 2

[...]

166.E. Isaël↑ qu'est-ce que tu veux dire

167.Is. le Brésilien↑ le Brésilien comprend l'espagnol

168.E. ah le / brésilien↑ comprend l'espagnol↑

169.Is. (acquiesce)

170.E. pourquoi ↑

171.Is. euh /// parce que ma mère elle parl_ elle parlait aux Brésiliens en espagnol

[...]

Ces activités permettent donc aux élèves de constater que dans certains cas les langues sont suffisamment proches pour qu'on puisse se servir des connaissances dans une langue pour apprendre, comprendre l'autre langue. En amenant les élèves à construire de telles compétences, on espère faciliter la mise en place de stratégies d'apprentissage des langues.

²³ Il pourrait aussi être envisagé de constituer des groupes par types de langues : langues isolantes, flexionnelles, etc.

²⁴ Les deux exemples qui suivent sont issus d'une expérimentation en éveil aux langues et au langage menée en Guyane depuis mars 2007 (Groupe de Recherche Action « pluralité des langues à l'école »).

Certaines des activités menées visent plus spécifiquement, et plus directement, l'éveil de la conscience métalinguistique par des activités de comparaison. Dans ces activités, les objectifs sont de permettre aux élèves de faire des liens entre les enseignements en français (étude de la langue) et les enseignements en LVE. Ceux-ci pourront par ce biais donner du sens à la terminologie grammaticale en la confrontant à d'autres langues, mais aussi construire des savoirs sur les langues et le langage et accéder par ce biais au métalangage nécessaire à la description du fonctionnement des phénomènes observés. Dans la séquence présentée ci-dessous, les élèves sont amenés à réfléchir sur la notion de genre grammatical à partir de langues inconnues (allemand et swahili²⁵) puis progressivement à faire des liens vers leurs propres langues et la langue de l'école. L'objectif que se fixe l'enseignant est « d'amener les enfants à prendre conscience que la répartition des noms en genre soulève certaines questions [en] invitant les élèves à réfléchir sur les différences entre langues et le caractère relatif de leur propre système »²⁶. Au fil de la séquence, les élèves arrivent à relativiser ce qu'ils pensent être le fonctionnement de ce phénomène particulier.

En début de séquence, par l'observation des groupes nominaux « le soleil/die Sonne, la lune/der Mond » on s'aperçoit que les élèves ont construit une représentation du genre grammatical qui est liée au sexe : « le soleil est l'homme, c'est le plus fort, c'est pour ça qu'il est masculin », « si le soleil est l'homme, la lune est peut-être sa femme », « le soleil et la lune, c'est comme un couple qui forme un jour » ou encore « en français, les mots ont un féminin, la lune est peut-être le féminin de soleil ».

Mais certaines remarques d'élèves, étayées par l'enseignant, vont amener à une évolution de cette représentation. Un élève constate ainsi que certains mots n'ont pas de féminin, un autre que certains mots masculins (grammaticalement) désignent aussi quelque chose de féminin (*le requin*) ou inversement (*la baleine*). A ce stade, les élèves commencent à toucher du doigt la différence entre genre naturel et grammatical. Dans les séances suivantes ce concept va être approfondi, les élèves arrivent ainsi à comprendre la difficulté d'apprentissage du genre grammatical du fait de son caractère arbitraire. Ceci leur permettra de relativiser l'erreur, comme on peut le constater au travers de cette observation d'un élève : « maintenant, si j'entends quelqu'un dire *le tomate*, je ne dois plus me moquer de lui puisque dans sa langue c'est peut être comme cela qu'on dit », reprise par trois élèves lusophones qui

²⁵ Support créés dans le cadre de la collection EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole). Collection dirigée par Perregaux et al. (2003).

²⁶ Mémoire de Anatole Casimir.

précisent que dans leur langue *la tomate* se dit *o tomate* (littéralement *le tomate*). Mais ceci leur permettra aussi de prendre du recul par rapport à leurs propres langues et à la langue de scolarisation : « le genre en allemand ne fonctionne pas exactement comme en français, de toutes façons, les Allemands ils n'ont rien demandé aux français pour construire leur langue » ; et enfin de mieux appréhender le fonctionnement de leur propre langue : « en créole, il n'y a pas de mot pour dire *chienne*, mais on peut quand même savoir si c'est un chien ou une chienne en ajoutant *mal* ou *fmel* devant le mot ».

Conclusion

S'il est difficile de vérifier notre hypothèse de départ concernant la manière dont ces activités de comparaison de langues vont renforcer les apprentissages en français et améliorer, plus globalement, la capacité des élèves à apprendre les langues, il n'en reste pas moins que nous avons pu constater au travers des diverses expériences menées des résultats allant dans ce sens. Le plus difficile reste cependant la création de liens entre les différents enseignements en langues. Ceci s'explique en partie par le cloisonnement disciplinaire caractéristique de l'école française qui a été en partie intégré par les élèves²⁷. Ceux-ci ont dû mal (du fait même de l'organisation du système scolaire et de la manière d'enseigner) à faire le lien entre les différents apprentissages. Pourtant, l'école primaire semble être un espace particulièrement adéquat à l'intégration des différentes disciplines, et l'un des objectifs des expérimentations menées est bien de mettre en place une école inclusive qui permette aux élèves de donner du sens à l'ensemble de leurs apprentissages, en commençant par les apprentissages en langues.

Un deuxième écueil dans la mise en place de ces activités est le fait que, comme nous l'avons signalé ci-dessus, elles sont le fait d'enseignants « militants ». Les développer dans l'ensemble du système scolaire guyanais pourrait être peu aisé du fait des représentations parfois assez négatives que les enseignants ont du plurilinguisme. Pour ce faire, il est nécessaire d'envisager la mise en place d'outils de formation des enseignants leur permettant à la fois de développer des attitudes positives vis-à-vis des langues de leurs élèves, mais aussi des savoirs sur ces langues, et des savoir-faire dans la mise en œuvre d'un enseignement qui fasse du plurilinguisme des élèves un véritable atout pour la maîtrise du langage.

²⁷ Dabène, L., « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », in *Repères*, n°6, 1992, p. 13-21.