

Propositions pour la formation d'un groupe de recherche-action : observation réfléchie conjointe du français et de la langue maternelle

NB. première ébauche (juin 2013) à discuter et à affiner

1. L'école et le plurilinguisme préexistant.

Les programmes officiels de l'école élémentaire prévoient dans le cycle 3 (du CE2 au CM2) des activités d'ordre métalinguistique portant sur le français, appelés dans les programmes de 1995 *Grammaire et orthographe grammaticale*, dans ceux de 2002 *Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)*, puis en 2008 *Etude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe)*. A un âge où est pour l'essentiel réalisé le développement de la langue maternelle, celle-ci peut devenir un objet de connaissance explicite, se prêtant comme d'autres domaines disciplinaires à des exercices d'observation, de réflexion, de manipulation, joints à l'acquisition d'une terminologie spécifique.

D'autre part, les programmes actuellement en vigueur comportent dès le cycle 2 des enseignements de langue vivante, avec l'objectif d'amener l'élève au niveau A1 du Cadre européen commun de référence. Cette langue, étrangère ou régionale, est conçue comme « *langue nouvelle* », dont l'enseignement permet la « *découverte* »¹. Ces enseignements font donc partie de l'ouverture sur l'extérieur, et comme par exemple l'histoire et la géographie, ils sont un élément de la compréhension du monde dans lequel vivent les élèves futurs citoyens, qui font de toute façon l'expérience de « *l'existence de langues différentes, dans leur environnement comme à l'étranger* »².

La langue française est donc traitée selon une pédagogie de la langue première – activités autour d'une langue déjà connue et pratiquée hors de l'école – tandis qu'une autre langue quelle qu'elle soit n'est envisagée que comme langue seconde, qui se prête à un apprentissage progressif à partir d'un niveau supposé zéro. Cette approche différentielle, logique et légitime en soi, dissimule une grande faiblesse, reconnue par certains enseignants de terrain et pointée par plusieurs chercheurs³ : en s'attachant pour des raisons compréhensibles à un élève prototypiquement francophone et monolingue, l'école se prive du profit qu'elle pourrait tirer de la partie de la diversité linguistique du monde représentée par une partie de ses élèves, certes minoritaire mais croissante, et même très majoritaire sur certains sites d'enseignement. Qu'ils soient bilingues précoces, ou allophones monolingues se construisant comme bilingues à l'école, ces élèves ont une expérience personnelle quotidienne et extra-scolaire de cette diversité linguistique. Les effets positifs attendus chez les élèves francophones et monolingues – ouverture sur l'altérité linguistique et culturelle – pourraient être obtenus et accrus chez les allophones par une prise de conscience explicite du fonctionnement, non du seul français, mais de leur langue première et du couple langue première – français. Mais les capacités métalinguistiques qui pourraient être ainsi développées, avec comme effet induit le bien-être dans le langage, sont largement laissées en jachère.

Jusqu'ici, cette piste n'est guère explorée. Elle l'est d'une façon concertée par certaines activités dites d'*éveil aux langues*, qui font du plurilinguisme en tant que tel un domaine d'observation, et savent exploiter pédagogiquement l'existence entre les langues de ressemblances et de différences. Elle l'est d'une manière plus aléatoire par certains enseignants qui par exemple, pour le plus grand plaisir et le plus grand profit de leurs élèves locuteurs d'une langue romane, sont capables de faire appel à leur connaissance de cette langue pour montrer des régularités dans les correspondances, soit entre cette langue et le français, soit (mieux encore !) dans le cadre d'un cours de latin, où cette fois sont exploitées les trois langues, dont l'une est source des deux autres.

¹ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Programmes officiels 2011-2012*, SCEREN p. 47-48.

² *Ibid.*

³ Voir par exemple C. Hélot (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Ed. L'Harmattan.

2 Les Outre-mer français, terrain privilégié

Les départements et collectivités d'Outre-mer se prêtent particulièrement à des activités pédagogiques mettant en relation et en contrepoint le français et la ou les langues locales. En effet :

- Les langues locales sont des langues régionales de France, qui doit leur porter une attention particulière puisqu'elles représentent la partie du patrimoine linguistique de l'humanité représentée par leurs locuteurs citoyens français.
- Les cinquante-quatre langues régionales d'Outre-mer répertoriées dans le rapport Cerquiglini de 1999 présentent des situations sociolinguistiques extrêmement variées par leur poids démographique (entre plusieurs centaines de milliers de locuteurs pour trois des créoles et quelques centaines ou moins pour certaines langues amérindiennes ou kanak), leur vitalité (la transmission intergénérationnelle allant de très forte à très faible) et le taux de bilinguisme de leurs locuteurs (monolingues, bilingues équilibrés ou non, ou en voie d'extinction par perte de la transmission, le tout dans des proportions elles-mêmes variables). Il reste vrai que leur pratique est dans l'ensemble très supérieure à celle des langues régionales de France métropolitaine et qu'elles sont donc généralement mieux connues des élèves des écoles en tant que langue maternelle ou co-maternelle.
- Ces langues présentent à des titres divers des raisons majeures d'en faire des objets d'intérêt intellectuel et d'activités d'observation et de réflexion. Les créoles à base lexicale française (Réunion, Guadeloupe, Martinique, Guyane) sont avec le français dans une relation de fausse proximité, très différente de celle des langues romanes : en apparence plus proches par le lexique, elles s'avèrent très différentes par la grammaire, et incitent donc à poser de manière aiguë la dialectique de la ressemblance et de la différence. Les autres langues (de Guyane : amérindiennes, bushinenge, hmong ; de Mayotte ; d'Océanie : mélanésiennes et polynésiennes) sont cette fois dans une relation de grande altérité, la question cruciale étant alors celle d'une prise de conscience de l'ampleur et des limites de la variabilité du langage humain, et de tout ce que représente une compétence bilingue entre deux langues qui suivent des stratégies significatives extrêmement différentes.
- Sauf peut-être pour les créoles et le tahitien (et dans une moindre mesure les quatre langues kanak qui sont entrées dans le cadre de la loi Deixonne), et malgré les efforts méritoires des chercheurs et des académies, ces langues sont encore insuffisamment étudiées, documentées et équipées en matériel pédagogique, et l'école donne aux élèves qui les parlent peu d'occasions d'en développer une connaissance explicite reposant sur des observations et des manipulations analogues à celles qui sont prévues pour le français.

Or il est possible à relativement peu de frais de combler ce retard en développant des activités pédagogiques *d'observation réfléchie conjointe de la langue maternelle et du français*, en s'inspirant des directives qui apparaissent dans les programmes officiels (par exemple : 2011-2012 p. 64-68) :

- vocabulaire (relations de sens, famille de mots...) comparaison des champs sémantiques, des diverses formes de dérivation...
- grammaire :
 - o phrase (déclarative, interrogative injonctive, exclamative...) : comparaison des procédés mis en œuvre dans les deux langues, ainsi que pour la négation ; la langue maternelle a-t-elle ou non un passif, et si oui est-il employé dans des conditions différentes de celles du français, etc.)
 - o classes de mots : se correspondent-elles entre les deux langues ? ou doit-on dans certains cas traduire une forme verbale par un nom ou réciproquement ? les critères d'identification sont-ils les mêmes ? la langue a-t-elle des prépositions ou un autre procédé ? etc.
 - o fonctions : par quelles classes de mots peuvent-elles être occupées ? le verbe être manque-t-il, ou y en a-t-il plusieurs ?
 - o catégories grammaticales : trouve-t-on un genre et un nombre analogues à ceux du français ? Y a-t-il des spécificités dans l'expression de la personne ? trouve-t-on un système de temps et de modes verbaux parallèle à celui du français ? etc.

3. Bénéfices attendus

- Développement des capacités métalinguistiques, rejaillissant sur les disciplines mettant en jeu l'abstraction (apprentissage du français langue seconde, d'une langue étrangère nouvelle, mathématiques)
- Découverte d'un certain nombre de convergences grammaticales dans lesquelles se trouvent regroupées sa langue et d'autres plus prestigieuses
- Aide à l'estime de soi identitaire par la mise en évidence de l'intérêt et de la complexité de la langue maternelle, légitimée de par sa présence réfléchie et non symbolique à l'école
- Apaisement des relations entre la langue maternelle et le français grâce à leur mise sur un plan d'égalité
- Grâce à une conscience explicite des spécificités de chacune des langues, réduction de la tendance aux interférences (formes linguistiques « mélangées », satisfaisantes d'un point de vue communicatif mais réprouvées et sanctionnées à l'école et dans certains contextes sociaux : phénomène particulièrement présent avec les créoles mais aussi à Tahiti)

4. Faisabilité

On suggère la formation d'un réseau, sous l'égide de la Délégation à la Langue Française et aux Langues de France, avec l'appui et l'évaluation des Ministères de l'Education Nationale et des Outre-mer. Il devrait regrouper, de manière souple et peu contraignante :

- des linguistes, généralistes, spécialistes de langues d'Outre-mer, spécialistes de l'éveil aux langues, spécialistes de l'enseignement du français langue seconde, sociolinguistes, psycholinguistes...
- des chercheurs en sciences de l'éducation
- des pédagogues, enseignants de langues régionales, professeurs des écoles, représentants de leur hiérarchie...
- des locuteurs des langues intéressés par le projet décrit ici (et pouvant bien sûr être chercheurs ou enseignants)

Parmi les partenaires institutionnels dont certains membres pourraient participer au réseau :

- les Universités ou centres universitaires des DOM-COM
- des Universités métropolitaines comprenant des centres de recherches liés à cette question, comme celles de Rouen ou d'Aix-Marseille
- des équipes de recherche (du CNRS, de l'IRD...) ayant une expérience dans le domaine (LACITO, LLACAN, SEDYL...)
- des institutions savantes (Académie tahitienne, Académie des langues kanak...)
- des associations travaillant à la valorisation des langues
- les DAC et CCEE locales
- le Comité consultatif pour la promotion des langues régionales récemment créé

Ce réseau devrait se donner comme principaux objectifs

- la constitution d'un corpus d'expériences et de réflexions, prenant d'abord la forme d'échanges mais susceptibles de déboucher sur un ouvrage de caractère à la fois théorique et pratique
- (volet peut-être le plus important) : l'élaboration de supports pédagogiques devant faire l'objet d'expérimentations (ou la collecte de tels supports déjà expérimentés), et dont les résultats devraient circuler et donner lieu à discussion au sein du réseau
- la définition d'un référentiel de compétences permettant de définir les objectifs et les modalités d'un élément de formation des maîtres

Annexe 1 : Elargissements possibles.

Pour les raisons indiquées ci-dessus (§ 2), l’Outre-mer français est un terrain privilégié de recherche et application pour l’observation réfléchie conjointe des langues. Il est clair cependant qu’une telle démarche peut être développée dans tout autre contexte où le français se trouve en position de langue seconde ou co-maternelle.

D’autre part, on peut avec quelques précautions passer d’une logique de la langue maternelle à une logique de *langue de l’environnement* : il serait absurde – et contradictoire avec l’esprit de cette démarche – de dénier à des élèves non-locuteurs le droit de s’intéresser à une langue qui est présente autour d’eux et parlée par leurs camarades. Ce peut être par exemple le cas d’élèves d’origine métropolitaine, ou parmi les ultramarins les locuteurs d’une langue localement véhiculaire par rapport à ceux d’une langue plus minoritaire (ainsi à Mayotte : shimaore par rapport à kibushi ; ou en Guyane : créole guyanais par rapport à une langue amérindienne ou bushinenge). On rejoint ainsi la problématique de l’éveil aux langues.

Enfin, il serait assez logique de prolonger l’observation conjointe dans l’enseignement secondaire, en modulant la difficulté des exercices.

Annexe 2 : Références bibliographiques.

Comme on l’a dit, le thème présenté ici a été peu exploré. On peut suggérer :

LAUNEY M., 2011, « Que faire d’intelligent avec les langues maternelles ? » in F. Laroussi et F. Liénard (v. plus bas) p. 277-296.

LAUNEY M. (sous presse, communicable sur demande) : « L’observation réfléchie conjointe des langues maternelles et du français », à paraître dans les Actes du colloque de Papeete de 2011 « L’école plurilingue en Outre-mer »

MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée* éd. L’Harmattan

VERNAUDON J., 2009, « Observation réfléchie des langues océaniques et de la langue française », in Vernaudon et Fillol (v. plus bas), p. 191-206.

Sur les questions de langues dans l’enseignement en Outre-mer :

BOLUS M., 2009, *L’enseignement du créole en Guadeloupe*, Thèse, UAG.

GEORGER F., 2006, *Créole et français : deux langues pour un enseignement*, Saint Paul de la Réunion, Ed. Tikouti, 150 p.

LAROUCSI F. et LIENARD F. (dir.), 2011, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* P.U. Rouen-Le Havre.

PRUDENT, L.-F., TUPIN F., et WHARTON S., (dir.), 2005, *Du plurilinguisme à l’école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

VERNAUDON J. et FILLOL V. (dir.), 2009, *Vers une école plurilingue dans les collectivités française d’Océanie et de Guyane*, éd. L’Harmattan

Sur les principes et la pratique de l’éveil aux langues :

BALSIGER C., BETRIX KÖHLER D., DE PIETRO J.F., PERREGAUX C. (dir.), 2012, *Eveil aux langues et approches plurielles*, éd. L’Harmattan

CANDELIER, M., 2003, *L’éveil aux langues à l’école primaire*, Bruxelles, De Boeck.

KERVAN M. (dir.), 2006, *Les langues du monde au quotidien*, 2 vols., SCEREN-CRDP de Bretagne.

PERREGAUX C. (dir.), 2003, *EOLE, Education et ouverture aux langues à l’école*, 2 vols., Conférence de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel

Annexe 3. Exemples de supports à développer

3-A. Un exemple de grande altérité (tahitien / français)

On trouve une mine d'observations possibles dans les petits albums trilingues de la collection Fenua. Voici par exemple le titre et la première phrase de l'un d'entre eux :

Un ami généreux / Ho'e hoa a'au aroha / A generous friend

On peut déjà repérer la place de l'adjectif en anglais et en français. Le mot-à-mot tahitien est « Un – ami – entrailles – compassion ». Une première remarque concerne bien sûr **a'au** « entrailles, intestin » : c'est là que se trouve selon la tradition polynésienne le siège des sentiments (et si c'est de cela qu'il s'agit, on doit traduire en français par « cœur »). On peut prolonger par une discussion sur la relativité culturelle en général et sur les métaphores en particulier (certaines « passent », d'autres non), NB. Comme on le voit les sentiments ne sont pas localisés dans le cœur dans toutes les cultures, mais c'est tout de même le cas le plus fréquent (mais pour les Hmong c'est le foie qui remplit ce rôle).

Ensuite, on voit comment en tahitien se constitue une cascade de dépendances syntaxiques dans l'ordre déterminant – déterminé. **Aroha** « compassion, bonté » peut être employé comme nom (dans une fonction sujet ou objet par exemple), mais aussi dépendre d'un autre nom, et dans ce cas la traduction par un nom français n'est plus possible : **a'au aroha** est « intestin (ici donc : cœur) caractérisé par la compassion, la bonté » donc : « cœur bon, compatissant » ; et **hoa a'au aroha** est donc « ami caractérisé par un cœur caractérisé par la bonté ». Il faut bien sûr trouver une forme d'explication adaptée à l'âge, mais on est souvent étonné par les capacités d'abstraction des enfants de 8-10 ans, quand elles sont sollicitées.

Bonjour, je m'appelle Moetu / Ia ora na, 'o Moetu to'u i'oa / Hello, my name is Moetu

Pour « bonjour », le tahitien dit « puisses-tu vivre (bien) ». Il y a beaucoup à tirer d'une comparaison entre les formules de salutation dans la variété des langues. Outre les deux déjà citées, on trouve par exemple des remarques sur le moment de la journée (« C'est le matin, n'est-ce pas ? »), la situation des personnes (« Tiens, on se rencontre », « Ah, tu es là »...), et toute une série de modulations possibles selon les relations sociales. L'interpellation *Hello* (à laquelle peuvent se substituer d'autres comme *Good morning* etc.) se prête à moins de réflexion.

On peut remarquer que comme l'anglais, le tahitien dit « mon nom est Moetu » (d'où la formule mixte en français populaire de Tahiti « C'est comment ton s'appelle ? » (ou plutôt : « ton s'appelle » ou « sapel », puisque le mot n'est pas analysé, cf. ce qui a été dit plus haut sur les interférences). D'autre part, on a un ordre des mots différent, puisqu'il est « Est Moetu mon nom ». Le tahitien est une langue où l'ordre de base des mots est Verbe (ou plus généralement : prédicat) – Sujet – Objet (NB si l'on a à rencontrer l'arabe classique, ce qui est rare en Polynésie mais pas exclu, on peut noter la convergence typologique).

Pour une réflexion plus élaborée (peut-être à réserver à l'enseignement secondaire, mais...) on peut faire des manipulations pour montrer la différence entre **'o** qui marque une identification (Sujet = prédicat) et **e** qui marque une appartenance (le prédicat désigne des qualités attribuées au sujet, ou une classe dont le sujet est membre), par exemple **'O Moetu vau** « je suis Moetu » mais **E vahine au** (où **au** est une variante de **vau**) « Je suis une fille » (je ne suis pas la seule fille, il y a d'autres personnes qui peuvent en dire autant). On peut aussi analyser **to'u** (< **te o 'u**, où **'u** est une autre variante de **vau/au**) « le de moi », et développer la question des possessifs ; et aussi commenter en tahitien la différence entre **o** et **a** dans des combinaisons comme **t-o-'u**, **t-a-'u**, où l'on a l'opposition entre une relation constitutive et naturelle, et une relation fondée sur une activité, p. ex. **to'u fare** « ma maison (où je réside) / **ta'u fare** « ma maison (que j'ai construite) » (NB. : la réalité est un peu plus compliquée, et c'est un point délicat sur lequel se penchent tous les grammairiens du tahitien).

Un bilinguisme tahitien – français est donc bien une capacité d'ajuster deux manières très différentes et également plausibles de construire le sens, et on comprend que de tels bilingues, si l'on soutient leur bilinguisme au lieu de leur faire honte, peuvent développer une conception plus riche du langage, avec des conséquences positives sur leur devenir scolaire et social.

3-B Comparaison entre un créole à base lexicale française et le français

Voyons encore ce qu'on peut tirer d'un dialogue simple en créole guyanais (extrait de M. Azéma et E. Rattier *Cultures et langues maternelles à l'école*, CDDP de Guyane 1994 p. 125) :

- 1. **Bonjou, a kouman to fika ?**
- 2. **Mo la. Mo kalé lapèch, vin ké mo non !**
- 3. **Awa ! mo manman di mo rété lakaz jodla**
- 4. **To gen rèzon. Mo kontan wè to**
- 5. **A kisa to séré anba to kwi-a?**

Trad. : « Bonjour, comment va (litt. *Comment tu restes*) ? – Ça va (litt. *Je [suis] là*). Je vais à la pêche, viens avec moi, veux-tu (litt. *non*) ? – Non, ma mère m'a dit [de] rester à la maison aujourd'hui – Tu as raison. Je suis content [de] te voir – Qu'est-ce que tu as caché dans ta calebasse ? ».

On peut commencer par une analyse du vocabulaire, en cherchant l'origine des mots : majoritairement français, avec des modifications de forme et de sens (v. plus bas), mais aussi à d'autres langues : ici portugais (**fika**) et amérindienne (**kwi**). Mais bien que le lexique ait suscité beaucoup d'intérêt dans le grand public, ce n'est pas le point le plus remarquable des langues créoles. Ce qui fait leur intérêt majeur, et la raison pour laquelle le texte ci-dessus n'est pas du « mauvais » français mais une autre langue, c'est sa grammaire.

Ce qui frappe est la réduction radicale de la morphologie : on peut assez tôt introduire le terme de langue *isolante* (opposée à langue *flexionnelle*), dans laquelle tous les éléments significatifs, grammaticaux (temps, personne...) sont exprimés par des mots indépendants, et où l'on ne trouve pas de composés de type radical + affixe (ou : désinences). On peut par exemple mettre en parallèle un paradigme verbal du français, avec les combinaisons de suffixes temps + personne, et montrer qu'il est inutile en créole, où l'on a : le verbe invariable, la personne, et les particules de temps. En revanche, on peut signaler la parenté typologique entre le créole et le chinois.

Ce caractère isolant se manifeste par l'invariabilité des marques personnelles : **mo** (1^e p.) peut être sujet mais aussi objet (**di mo**), possessif (**mo manman**) et complément de préposition (**ké mo**) ; **to** (2^e p.) peut être de même sujet, objet (**wè to**), possessif (**to kwi**)... Le système des temps n'est pas très développé dans ce mini-corpus, on voit cependant que **fika rester** et **gen avoir** se traduisent par des présents mais que **di dire** et **séré cacher** se traduisent par des passés. Il faut d'autre part décomposer **kalé** en **ka alé** où **ka** est une marque de forme progressive de type *être en train de* ; **mo alé** se traduirait par *je suis allé*. A un moment on pourra faire l'inventaire des particules préverbaux et montrer comment le créole a reconstitué un système verbal très différent du français, mais tout autant satisfaisant d'un point de vue significatif : **ka** imperfectif (on peut à un certain moment introduire la notion d'*aspect*), **té** passé, **ké** futur, et les combinaisons **té ka** (qui se traduit généralement par un imparfait du français) et **té ké** (qui se traduit souvent par un conditionnel). On peut paraphraser les combinaisons, et montrer que le conditionnel français en *-r-ais* est aussi une combinaison morphologique de passé et de futur... Pour les formes sans particule, l'explication est peut-être du niveau collège (mais sait-on jamais ?) : pure et simple mention d'un événement intégralement réalisé, de sorte qu'avec un verbe d'action il doit être terminé (**mo alé je suis allé**, et **mo té alé j'étais allé**), alors qu'avec un verbe d'état comme **fika rester**, **gen avoir**, ou encore **savé savoir**, **lé vouloir** c'est l'état lui-même qui montre que l'événement a bien lieu. On pourra faire remarquer que ces verbes sont aussi ceux qui en anglais sont difficilement combinables avec la forme progressive...

Autres observations en vrac : observer que **la-** dans **lakaz**, **lapèch** n'est pas un article mais plutôt une marque locative, (on a **kaz maison** ; **kaz-a la maison**) ; **kontan** n'est pas un adjectif mais un verbe signifiant *être content de*, *aimer* (on dit **mo kontan to je t'aime**)...

On en tirera la constatation globale qu'on a affaire, non à du mauvais français, mais bien à une autre langue, pourvue de règles, avec une nouvelle grammaire reconstruite avec ingéniosité, et ce par des personnes déportées et réduites en esclavage : un exemple exaltant de ce dont l'esprit humain est capable dans les pires conditions matérielles et morales.

3-C Des raccourcis pédagogiques dans l'apprentissage de langues nouvelles

Les professeurs d'anglais savent que leurs élèves francophones ont parfois du mal à maîtriser le bon emploi respectif du présent progressif et du présent général. Si l'on active chez les élèves mahorais leur connaissance du shimaore, on peut leur faire remarquer que cette langue possède aussi deux formes de présent, correspondant systématiquement à celles de l'anglais : **Mama upiha** = *Mummy cooks (Maman cuisine – en général)* / **Mama asipiha** = *Mummy is cooking (Maman cuisine = est en train de cuisiner)*. Ils ne se tromperont plus sur ce point... On peut multiplier les exemples.

3-D Réfléchir sur les originalités et sur leur manifestation cachée en français

Beaucoup de catégories grammaticales absentes du français et présentes dans la langue maternelle peuvent être retrouvées de manière indirecte ou cachée par des manipulations du français. Ainsi le double « nous » (nous inclusif, 1 + 2 *toi et moi* / nous exclusif, 1 + 3 *moi et un autre mais pas toi*) qu'on trouve dans des langues amérindiennes et océaniques peut-être l'occasion d'une réflexion sur la soi-disant 1^{ère} personne du pluriel, et on peut chercher en français des contextes où elle a nécessairement le sens inclusif (ex. *Discutons !*) ou exclusif (ex. *Nous t'avons vu hier*).

De même l'existence de classificateurs apparaissant nécessairement dans le dénombrement (palikur, hmong...) peuvent être mis en relation avec des tournures françaises *comme du riz / deux grains de riz, du sucre / deux morceaux de sucre, du papier / deux feuilles de papier, du bétail / deux têtes de bétail*. On montrera que les langues à classificateurs généralisent cette tournure en disant à peu près *du billet / deux feuilles de billet, du mouton / deux têtes de mouton* (dans le sens : deux moutons), et aussi *du crayon / deux tiges de crayon* etc., ce qui ouvre à une réflexion sur la catégorie du nombre.

3-E Marque des fonctions

Pour le français, des manipulations peuvent mettre en évidence les fonctions comme sujet, objet direct ou indirect (ou : objet-1 et 2) : on travaille sur des indices comme la place ou la forme du pronom. Si une langue casuelle est introduite (latin, grec, allemand, russe), on peut y joindre la déclinaison. Mais il serait bon de tirer profit des langues indiciantes (amérindiennes, shimaore, malgache) qui expriment l'ensemble des relations syntaxiques sur le verbe, p. ex. en shimaore **u-angihia** *écrire* (une lettre, p. ex.) / **u-angishia** *écrire* (une lettre à qqn)⁴.

3-F. Relations spatiales

On peut tirer beaucoup d'observations de la manière dont les prépositions françaises combinent le type de lieu (intérieur, point, surface...) et le mouvement (sans mouvement, rapprochement, éloignement) : *Il est dans la pièce / il entre dans la pièce / il sort de la pièce ; il est à Paris / il va à Paris / il vient de Paris ; il est sur la table / il monte sur la table / il descend de la table* : on voit que l'expression de l'éloignement neutralise celle du type de lieu (mais on dit *Il a pris le livre sur la table* et non ...*de la table). Il peut être intéressant d'observer la manière dont certaines langues (palikur...) combinent explicitement les deux paramètres, ou encore affinent l'un des deux en exprimant différemment *dans un contenant / un liquide / un enchevêtrement...* ou *sur une surface / un fil / un chemin / une pointe...*

3-G. Phonétique

La mise en évidence de tons est une source de fierté pour les locuteurs de telles langues (hmong, certaines langues kanak...), d'admiration pour les non-locuteurs, et d'intérêt pour tous.

On peut tirer des observations fécondes de la façon dont certaines langues modifient les mots empruntés. Ainsi dans le passage français > créole, on trouve des régularités : voyelles arrondies antérieures désarrondies ([y] > [i], [ø] > [e], [œ] > [ɛ]) ; ou nasalisation (les consonnes nasales nasalisent une voyelle adjacente et les voyelles nasales une occlusive sonore de la même syllabe : on a **tonm** *tombe*, mais **tonbé** *tomber*, et non ***tonmé**...). On pourra faire des observations du même genre entre l'anglais et les langues bushinenge. En tahitien qui n'a que neuf consonnes et où la syllabe est nécessairement /CV/, on trouve des modifications parfois radicales : **peretiteni** (< angl. *president*) ; **matete** (< *market*), **puta** (< *book*) ; **tatorita** (< *catholique*), **ti'aporo** (< *diable*) ; mais elles présentent des régularités qu'on peut inciter à expliciter.

⁴ On trouvera un développement des points 3-C à 3-E dans Launey (sous presse).