



HAL
open science

L'apprentissage des langues étrangères au cycle 3 : activités réflexives entre langues 1 et 2

Jessica Blasco

► **To cite this version:**

Jessica Blasco. L'apprentissage des langues étrangères au cycle 3 : activités réflexives entre langues 1 et 2. Education. 2013. dumas-00906683

HAL Id: dumas-00906683

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906683>

Submitted on 20 Nov 2013

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.

MÉMOIRE DE MASTER 1

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Jessica BLASCO

TITRE DU MÉMOIRE

**L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES AU
CYCLE 3 : ACTIVITES REFLEXIVES ENTRE LANGUES 1 ET
2**

ENCADREMENT :

Françoise RECOULES Professeur rattachée à l'IUFM de Rodez

Euriell GOBBE-MEVELEC, Maître de conférences en espagnol, IUFM Midi-Pyrénées, UTM

TRAJET RECHERCHE

TRAJET RECHERCHE LANGUES

SOMMAIRE

Introduction	page 4
PREMIERE PARTIE : THEORIE	page 7
I- Historique de la place du français dans l'apprentissage des langues étrangères	page 7
A- Les différentes méthodologies	page 7
i. La méthode traditionnelle	page 7
ii. Les méthodologies actives	page 7
iii. La méthode audio-orale	page 8
iv. La méthode SGAV	page 8
v. Les approches communicatives	page 9
vi. La méthode actionnelle	page 10
B- Interaction entre langue de l'école et langue étrangère	page 10
II- Comparaisons réflexives entre la langue de l'école et les langues vivantes au cycle 3	page 13
A- Présentation de la comparaison réflexive	page 13
B- Qu'est ce que les comparaisons réflexives entre langues ?	page 15
C- Pourquoi les utiliser en cours de langue ?	page 16
D- Quels sont leurs avantages pour les apprentissages langagiers ?	page 17
i. Développement d'une conscience métalinguistique	page 17
ii. Nouvelle représentation des systèmes linguistiques	page 18
iii. Compétences langagières optimisées	page 20
E- Quand utiliser les activités de comparaisons réflexives ?	page 21
i. Age propice des élèves	page 21
ii. Différentes approches pour différents objectifs	page 21
iii. Pour quelles notions les aborder ?	page 22
F- Expériences et démarches proposées	page 23
i. Le programme « Awareness of language »	page 23
ii. Le programme EVLANG	page 24
iii. Autre démarche proposée	page 25
G- Les limites de ces activités	page 26
i. Au niveau des enseignants	page 26
ii. Au niveau des élèves	page 26

iii. Au niveau des contenus	page 26
iv. Au niveau de leur efficacité	page 27
DEUXIEME PARTIE : PRATIQUE	page 29
I- Démarches d'action	page 29
A- Problèmes à résoudre	page 29
B- Hypothèses	page 29
i. Première hypothèse	page 29
ii. Seconde hypothèse	page 30
C- Résultats attendus	page 31
II- Recueil de données	page 32
A- Questionnaire	page 32
B- Réalisation de séquences	page 32
i. Présentation de la séquence menée : objectifs et déroulement	page 32
ii. Démarche mise en œuvre dans les classes	page 38
iii. Support utilisé	page 38
III- Analyse des résultats	page 39
A- Résultats obtenus avec le questionnaire	page 39
B- Résultats obtenus avec les séquences	page 45
i. Séquence en espagnol	page 45
ii. Séquence en anglais	page 50
C- Analyse de l'efficacité selon le degré d'opacité de la L2	page 54
IV-Limites des résultats	page 57
Conclusion	page 60
Bibliographie	page 61
Annexes	page 64

INTRODUCTION :

Dans la conjoncture actuelle, l'apprentissage des langues vivantes est plus que jamais d'actualité. A l'heure où la mondialisation et les échanges se développent sans cesse, la communication joue un rôle primordial et maîtriser les langues étrangères est désormais indispensable pour tous. Pierre Martinez¹ s'attache à noter que la communication est une transmission d'information entre un individu émetteur d'un message et un ou plusieurs autres individus récepteurs. Ce transfert se réalise à l'aide du langage articulé ou d'autres codes (ton de la voix, gestuelle, regard, respiration...) et à travers un canal de transmission (téléphone, de vive voix...).

Selon lui, « ce qui distingue une langue étrangère, c'est son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagnent l'apprentissage ». Or, de nos jours, il semble évident que pour la majorité des enfants ce premier contact avec les langues vivantes étrangères débute à l'Ecole, la langue maternelle restant dans la plupart des cas le français. Il y a donc une simultanéité dans l'apprentissage des deux langues dès l'école primaire et donc une interaction possible entre la langue 1 et la langue étrangère. Plus précisément, cette dernière apparaît dans la majorité des cas dès le cycle 2, l'apprentissage d'une langue seconde étant facultatif à la maternelle. La difficulté spécifique à l'apprentissage du français se télescope alors avec l'arrivée de la langue 2. Le français est reconnu comme étant une langue complexe à apprendre du fait de ses irrégularités nombreuses, de ses graphies différentes pour un même phonème ou encore de sa grammaire et de sa conjugaison particulière. L'apprentissage d'une langue seconde ajoute alors certaines difficultés pour les élèves telles que la différenciation des deux systèmes linguistiques ou la confusion entre les règles respectives d'orthographe. Pour autant, il comporte également des avantages comme garantir une meilleure perception des phonèmes des deux langues ce qui améliore la prononciation ou encore avoir la possibilité de découvrir d'autres systèmes linguistiques et ainsi de mieux connaître le sien.

Les instructions officielles traitent de la maîtrise de la langue française et de celle des langues vivantes étrangères de manière disjointe, malgré quelques rares liens entre elles. Il convient de remarquer entre autres l'articulation des langues maternelle et étrangère dans le

¹ Professeur émérite à l'Université Paris VIII et à la Faculté d'éducation de l'Université nationale de Séoul

préambule des programmes du 25 août 2005 « la réflexion sur les langues étrangères induit un retour sur le français et une prise de possession plus consciente des outils langagiers », dans celui des programmes de 2007 « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage ».

Or, puisque la maîtrise du langage repose sur un seul système complexe phonologique, morphologique, lexical et syntaxique de l'apprenant, la langue étrangère vient alors se construire sur le système de la langue maternelle. Cette dernière est au départ le seul élément de repérage dont le débutant dispose, elle joue donc un rôle essentiel dans la structuration des acquis en langue étrangère. De ce fait, il est intéressant de se demander quelle est la place de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. S'il n'existe qu'un seul système langagier chez l'apprenant, une explicitation des phénomènes linguistiques est-elle bénéfique aux apprentissages des langues, qu'elles soient maternelle ou étrangère ? Plus précisément, en quoi des activités réflexives de comparaison entre la langue de l'école et la langue étrangère participent-elles à l'amélioration des apprentissages dans les deux langues au cycle 3 ? Dans ce prolongement, d'autres questions se posent : comment sont-elles mises en place dans l'enseignement des langues ? Répondent-elles désormais aux exigences des textes officiels ? Quelles modalités de mise en œuvre la recherche propose-t-elle ? Ou encore connaissent-elles certaines limites ?

Tout porte à croire qu'explicitier à des élèves francophones de cycle 3 comment fonctionne la langue étrangère en faisant des comparaisons entre celle-ci et le français, favorise la production d'énoncés nouveaux personnels et la maîtrise des langues. Ces comparaisons permettraient de développer des compétences langagières ainsi que des compétences d'analyse. Elles entraîneraient en outre une ouverture culturelle et une meilleure vision de ce que sont les langues en général.

Nous verrons ci-dessous que ce type d'activités peut se pratiquer à tous les niveaux d'analyse de la langue. Il peut en effet s'agir de comparaisons entre la phonétique française et celle de la langue étrangère étudiée, de comparaisons entre la phonologie des deux langues, leur morphologie spécifique ou encore la syntaxe, la sémantique ainsi que la pragmatique. Néanmoins, ce mémoire s'attachera à certains niveaux d'analyse, à savoir le niveau

morphologique, syntaxique et sémantique. Les trois autres niveaux ne seront pas traités car, en cycle 3, ces derniers paraissent trop complexes ou non pertinents avec ce genre d'activités.

Ce thème est porteur d'intérêt car il semble que l'apprentissage des langues étrangères en France a encore beaucoup de lacunes. Notre système d'enseignement se base beaucoup sur l'écrit², malgré les directives actuelles encourageant la pratique de l'oral. Il est en effet intéressant sur un plan didactique et pédagogique de réfléchir à comment intégrer l'écrit, l'oral et l'étude la langue de manière ludique et pertinente dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La première partie de ce mémoire s'attachera à présenter sur un plan théorique, l'état actuel des recherches menées sur la question de la place du français dans l'apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement celle des activités réflexives de comparaison en cours de langue. Puis, sur un plan pratique, la seconde partie analysera leur intérêt et leurs limites en s'appuyant sur des expérimentations.

² Excepté en langues étrangères, discipline dans laquelle l'oral est fortement encouragé.

PREMIERE PARTIE : THEORIE

I- HISTORIQUE DE LA PLACE DU FRANÇAIS DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

A- Les différentes méthodologies

La place du français dans l'enseignement des langues vivantes étrangères a évolué au cours du temps. En effet, le recours à la langue 1 durant les séances et l'intérêt qui lui est accordé ont été profondément modifiés.

i. La méthode traditionnelle :

Du XVI^{ème} siècle au XIX^{ème} siècle, dans les premières méthodologies, dites traditionnelles, le recours à la langue de l'école était systématique. Il s'agissait majoritairement d'un appui, d'une référence pour les traductions - de type thème principalement - et pour les explications grammaticales. L'enseignant expliquait d'abord une ou deux règles grammaticales en français, l'illustrait, puis donnait des exercices de traduction en langues étrangères. Les versions et les thèmes proposés concernaient des phrases isolées, proches des exemples, puis devenaient progressivement des extraits littéraires. L'écrit était particulièrement travaillé, l'oral beaucoup moins. La prononciation n'était souvent pas apprise. Le professeur est considéré comme un modèle que l'apprenant doit imiter. Ce dernier a une fonction passive. La méthode traditionnelle reflète la théorie transmissive de l'apprentissage. La principale critique faite sur cette méthodologie est son manque d'efficacité : après beaucoup d'heures, les apprenants n'étaient pas capables de pratiquer la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. De plus, la traduction soulève le problème d'approximation contestable et parfois inductrice d'erreurs.

ii. Les méthodologies actives :

Au XX^{ème} siècle, de nouvelles méthodologies apparaissent aux Etats-Unis et en Europe : les méthodologies directes. Elles sont en opposition avec les méthodes traditionnelles. On

enseigne le vocabulaire sans passer par la traduction, la grammaire sans passer par des règles explicites, la prononciation est prise en compte et la priorité est donnée à l'oral. On utilise la gestuelle, les mimes, on amène les apprenants à répéter des énoncés, les assimiler petit à petit pour arriver à penser directement dans la langue étrangère. Dans cette nouvelle méthodologie, l'usage du français langue maternelle est évité au maximum. Quant au rôle du professeur, il n'est plus vu comme supérieur mais plutôt comme un partenaire puisqu'il aide l'élève à s'exprimer. Ce dernier est plus actif dans son apprentissage : il communique et interagit avec ses pairs et avec le professeur. Cette méthode est critiquée pour son manque de solidité, l'écrit n'étant pas assez présent.

iii. La méthode audio-orale :

Développée dans les années 1950, la méthode audio-orale s'appuie quant à elle sur une théorie linguistique : le distributionnalisme de Bloomfield et sur le behaviorisme de Skinner. C'est un apprentissage par conditionnement : à un stimulus est attendue une réponse. Cela se traduit par des exercices structuraux pour acquérir et fixer des automatismes linguistiques dans un laboratoire de langue : ce sont des exercices d'écoute, de répétition et de manipulation. Dans cette méthode, on note une prédominance de l'oral ainsi que des contenus et des contextes sélectionnés. La langue étrangère est présentée sous forme d'un dialogue de structures sur la base d'une progression grammaticale guidée selon l'étude comparative des deux langues. L'usage de la langue maternelle n'est pas encouragé. Les critiques de cette méthode concernent la négligence de la créativité de chacun, le manque d'authenticité des dialogues et la démotivation des élèves. De plus, cette méthode néglige les interactions entre élèves et, comme la méthode traditionnelle, celle-ci assure une hiérarchie entre le professeur et ses élèves.

iv. La méthode SGAV :

La méthode SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) apparaît dans les années 70. Elle donne la priorité à l'oral, à la communication parlée dans un contexte particulier, à l'authenticité de la communication en situation, à la dimension pragmatique et socio-temporelle. C'est un apprentissage par les sens puisque des progrès en matière de son et d'image ont été fait. En effet, cette méthode s'appuie sur des petits films et enregistrements,

des magnétophones, etc. Cela permet d'améliorer la compréhension, de faciliter la mémorisation des dialogues et de rendre le tout plus vivant. L'écrit est abordé après soixante heures de cours environ. Cette méthode présente six phases : la présentation, la répétition, la mémorisation, l'explication, l'exploitation et la transposition. La méthode SGAV limite au maximum le recours à la langue maternelle. En général, le professeur donne les instructions aux élèves et aide à la compréhension globale. Il est un modèle, mais bien moins strict que dans les méthodes précédentes.

v. Les approches communicatives :

Depuis le début des années 70, une nouvelle méthodologie d'origine anglo-saxonne s'est développée : les approches communicatives. Ses principes généraux sont : l'authenticité des contenus (les formes linguistiques et le côté culturel de la langue sont pris en compte), et de l'apprentissage puisque l'apprenant est amené à vivre des situations « réelles » en classe comme des débats, des improvisations... Ces méthodes visent également la créativité : il s'agit de produire des phrases différentes à partir des règles de fonctionnement de la langue qui font l'objet d'un apprentissage explicite. Enfin, ces méthodes donnent un objectif fonctionnel à l'apprentissage : dire c'est faire. La langue est désormais considérée comme un moyen d'interaction sociale. Aussi, l'apprentissage en situation est encouragé. Globalement, on distingue quatre étapes : la phase d'accès au sens, la reformulation créative, la conceptualisation et la conscientisation, et enfin, l'évaluation. Dans ces approches, l'enseignant a un rôle d'organisateur d'activités, de facilitateur. Il veille à créer une bonne atmosphère de communication. L'élève quant à lui est actif dans son apprentissage : il se doit de communiquer pour apprendre, ce qui l'oblige à interagir beaucoup avec les autres élèves. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. La place du français dans cette méthodologie est donc limitée.

Entre 1993 et 1996 est élaboré le CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Publié en 2001, ce dernier s'adresse aux apprenants, aux concepteurs de dispositifs d'enseignements et aux enseignants. Il vise à fournir une base commune européenne pour la conception de programmes, d'examens, de diplômes, de manuels dans le domaine des langues vivantes et à établir les compétences à atteindre au cours de la scolarité des élèves, notamment le niveau A1 qui doit être acquis en fin de CM2. L'objectif est de créer une harmonie en Europe et de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Le CECRL

préconise également une nouvelle approche dans la didactique des langues : la méthode actionnelle.

vi. La méthode actionnelle :

Face au manque d'authenticité des situations langagières proposées par les approches communicatives, la méthode actionnelle va introduire, sous la forme d'une pédagogie de projet, le principe de coaction. En effet, cette méthode, encouragée dans les nouveaux programmes de 2008, se base sur la réalisation de tâches et d'actions dans un environnement social donné. Le CECRL la définit comme suit : « elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent pleine signification »³. Dans cette dernière méthodologie, la langue vivante étrangère est considérée comme un outil mis au service de la construction d'un savoir ou d'un savoir-faire au même titre que la langue maternelle. Elle suppose donc la mise en place de projets interdisciplinaires, permettant d'une part de susciter la motivation des élèves mais aussi de leur offrir un bain de langue adéquat.

B- Interaction entre langue de l'école et langue étrangère

A la fin des années 1970, de nombreuses recherches sont menées sur les relations que peuvent entretenir l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, en langue maternelle et en langue étrangère : Louise Dabène⁴ et son équipe, « Awareness of Language » d'Eric Hawkins⁵ en 1984, Maria-Helena Araujo-Carreira⁶, Alain Deschamps⁷, Véronique Castellotti⁸ en 2001, etc. Tous ces chercheurs s'accordent à dire qu'opérer des liens entre langues 1 et 2

³ Conseil de l'Europe, (2001), Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, p.15.

⁴ Professeur des universités honoraire, Membre du laboratoire LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III

⁵ Professeur à l'Université de York, Angleterre

⁶ Professeur à l'Université Paris VIII, Directrice du département d'Etudes des Pays de Langue Portugaise

⁷ Professeur de linguistique anglaise à l'Université Denis Diderot Paris VII

⁸ Professeur à l'Université F. Rabelais à Tours en sciences du langage, linguistique et phonétique générales

est porteur de nombreux avantages pour les élèves. Ces derniers seront développés dans la suite de ce mémoire.

Les textes officiels de 1989⁹ et 1991¹⁰ marquent un double monolinguisme étant donné que l'enseignement du français et celui des langues étrangères sont traités comme deux disciplines distinctes. Le double monolinguisme est une notion qui se différencie du plurilinguisme avec lequel les langues se trouvent en interaction. L'apprentissage d'une langue étrangère visait essentiellement à acquérir des compétences de communication de base, à motiver une étude ultérieure de plusieurs langues et à développer une ouverture culturelle. Les interactions entre français et langue étrangère étaient exprimées mais non explicitées. En effet, l'initiation à la langue étrangère devait renforcer les notions importantes du français et il était rappelé en outre que le français sert tous les autres apprentissages, dont celui de la langue étrangère. Cependant, les décloisonnements étaient rares puisque la langue étrangère était dans la majorité des cas enseignée par un maître extérieur (un natif ou un professeur de collègue).

En 2002, la formation des professeurs évolue et permet d'obtenir une « accréditation » à valeur d'habilitation au concours. De ce fait, de plus en plus de professeurs sont aptes à enseigner les langues étrangères dans leur cours et le décloisonnement devient alors possible. Une interaction entre les langues est mise en évidence dans les textes par cycle :

- Le cycle 2 crée les bases des apprentissages linguistiques et contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle¹¹.
- Le cycle 3 présente un décloisonnement car la « maîtrise du langage et de la langue française » est un domaine transversal travaillé dans tous les autres champs disciplinaires. Le langage (français et langue étrangère) n'est plus travaillé isolément.

La politique linguistique européenne est elle aussi responsable de l'évolution des pratiques. Elle œuvre pour le plurilinguisme avec notamment la création en 2001 du CECRL par le Conseil de l'Europe. Il est la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, « au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes,

⁹ BOEN circulaire du 6 mars 1989

¹⁰ MEN *Les cycles à l'école*

¹¹ Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série n°1 du 14 février 2002

il/elle ne classe pas les langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent »¹².

Les textes officiels actuels de 2008 encouragent eux aussi l'interaction des langues, comme il a été dit précédemment, et les explicite. Il est donc judicieux de s'intéresser à ces relations et comparaisons des langues.

¹² CECRL, chapitre 1.3., page 11

II- COMPARAISONS REFLEXIVES ENTRE LA LANGUE DE L'ECOLE ET LES LANGUES VIVANTES AU CYCLE 3

A- Présentation de la comparaison réflexive

Les activités de réflexion sur la langue sont utilisées dans certaines séances de français dès le cycle 2, lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles sont cependant plus présentes au cycle 3. Elles consistent à analyser le fonctionnement de la langue française pour mieux le comprendre et visent à rendre les élèves conscients de leur activité linguistique. Elles permettent le développement de la curiosité des élèves face au langage et font appel à des compétences métalinguistiques. La langue est prise comme un objet d'étude.

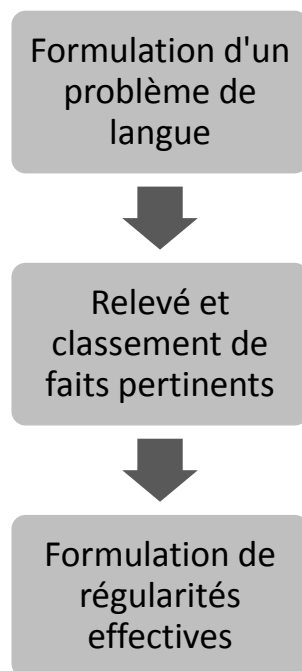
Ce type d'activité est encouragé dans les programmes actuels dès le cycle 3 : « L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle »¹³. Ces activités étaient plus présentes dans les programmes de 2002 : « La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes ». Ces programmes nomment ces temps : ORL, Observation Réfléchie de la Langue française. Ils leur donnent un horaire spécifique en cycle 3 et précisent qu'aux cycles 1 et 2, des activités d'éveil linguistique sont nécessaires. Ils placent l'ORL comme une compétence spécifique au même titre que l'éducation civique, les langues étrangères ou régionales, l'histoire, etc. Il s'agit de « dégager les ressemblances et les différences » d'éléments linguistiques en les comparant et d'« examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques ».

Il est intéressant de comprendre pourquoi c'est à partir des programmes de 2002 que les activités de réflexion sur la langue apparaissent. En effet, ces programmes font suite à la création du CECRL une année auparavant. De ce fait, l'enseignement des langues vivantes étrangères répond aux nouvelles directives, et en particulier celles de la transdisciplinarité et de l'interaction entre les langues étudiées. Quant au Portfolio Européen, il préconise une

¹³ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

réflexion sur l'apprentissage et de ce fait les activités réflexives de comparaison entre langues sont en totale adéquation avec la politique linguistique européenne.

Ces activités utilisent une démarche inductive et scientifique :



Dans les séances de français au cycle 3, on retrouve ces activités de réflexion sur la langue de l'école pour aborder les thèmes suivants : les homonymes grammaticaux, la polysémie et monosémie de collections de mots, repérer les différents types de texte, etc. Les programmes de 2002 insistent sur l'importance de l'ORL pour les notions morphologiques et orthographiques telles que la distinction nom/verbe, la relation sujet/verbe ou encore les marques d'accord.

Ces activités font rarement l'objet d'une séance complète, elles se répartissent plutôt sur plusieurs séances et peuvent s'organiser de la manière suivante :

- Proposition d'une situation-problème par l'enseignant
- Confrontation des représentations des élèves
- Observation et manipulation d'un corpus spécialisé en travail par groupes
- Relevé et classement des observations des élèves
- Mise en commun pour comparer les résultats
- Formulation d'une règle provisoire adaptée à la situation

- Mise à l'épreuve de la règle sur d'autres corpus afin de la confirmer
- Entraînement avec des exercices de consolidation
- Application de la règle en situation (production d'écrit par exemple)

On peut ainsi distinguer quatre phases selon Jacques David¹⁴ : une phase d'étude, une phase de conceptualisation, une phase de mise en œuvre et une phase d'ouverture et d'évaluation. La première phase vise à essayer de « découvrir à travers ou à l'aide d'un corpus construit ou d'un corpus représentatif les phénomènes linguistiques que l'on va traiter ». La seconde amène les élèves à formuler les phénomènes linguistiques, les construire. La phase de mise en œuvre correspond quant à elle à l'utilisation dans des productions orales et écrites par les élèves des règles formulées préalablement. Selon J. David, « c'est dans ce domaine de compétences langagières que se justifie le travail grammatical ». Enfin, la dernière phase permet de s'assurer que les élèves aient bien compris et conceptualisé les notions étudiées.

B- Qu'est ce que les comparaisons réflexives entre langues ?

V. Castellotti (2005) encourage « la non-séparation des apprentissages scolaires et, plus généralement sociaux ; l'articulation des apprentissages linguistiques entre eux ; l'intégration des activités réflexives et stratégiques dans les processus d'apprentissage ; et le décloisonnement et la transversalité entre les différents types de connaissance ». Les activités réflexives de comparaison sont alors toutes les activités réalisées en classe qui impliquent une réflexion et une analyse sur le fonctionnement de la langue française et de la langue étrangère. Les élèves sont amenés à observer terme à terme les différences et ressemblances des deux langues dans un corpus de phrases ou de mots choisis afin de définir des règles stables dans les deux langues. Ces activités de type ORL, Observation et Réflexion sur la Langue, doivent permettre aux élèves de se questionner, de formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la langue afin de développer des stratégies cognitives. Christiane Luc¹⁵ ajoute que « les activités de comparaison entre langue maternelle et langue étrangère visent avant tout à ébranler les représentations construites par les élèves à partir de la seule langue maternelle, et à mettre en place les concepts nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère ».

¹⁴ Pédagogue linguiste, Professeur à l'IUFM de Versailles

¹⁵ Chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique, Didactique des langues vivantes

Ces comparaisons se pratiquent à tous les niveaux d'analyse de la langue. Il peut en effet s'agir de comparaisons entre la phonétique française et celle de la langue étrangère étudiée, de comparaisons entre la phonologie des deux langues, de leur morphologie spécifique ou encore de la syntaxe, de la sémantique ainsi que de la pragmatique.

C- Pourquoi les utiliser en cours de langue ?

Plusieurs raisons encouragent les enseignants à utiliser ces activités en cours de langue. En effet, la première raison à l'utilisation d'activités réflexives de comparaison de langues est leur présence dans les programmes actuels. La seconde est le fait que selon beaucoup de chercheurs, dont Colette Corblin¹⁶ et Jérémie Sauvage¹⁷, l'apprentissage d'une langue étrangère est lié au « déjà-là » en langue première. Les langues vont se construire sur les structures déjà acquises en langue première. Elle permet de formuler des hypothèses par analogie ou par contraste sur le fonctionnement en langue étrangère, comme le spécifie P. Martinez (1996). Une troisième raison est que ce type d'activité favorise le décloisonnement disciplinaire, la transversalité dans l'apprentissage des langues ce qui permet de donner du sens (M. C. Deyrich 2007). Enfin, pour Anne Trévisse¹⁸, l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu guidé sans immersion totale « entraîne nécessairement, par essence, de la part des apprenants, une activité métalinguistique ». De façon consciente ou non, les apprenants ont une activité métalinguistique : ils se construisent des représentations sur les codes de la langue étrangère basés sur ceux connus en langue maternelle. De ce fait, les activités réflexives de comparaison entre langues ont entièrement leur place dans les cours de langue puisqu'elles permettent aux apprenants de conscientiser certains faits de langue et d'éviter les transferts erronés non conscients de la langue maternelle à la langue étrangère. A. Trévisse (2009) donne notamment l'exemple pour le couple français-anglais de l'imparfait et du prétérit en BE + -ING. De fausses représentations sont remarquables : beaucoup d'élèves pensent qu'il existe une équivalence entre l'utilisation de l'imparfait en français et du prétérit en BE + -ING en anglais ; ceci n'est absolument pas le cas.

¹⁶ Professeur de Français à l'IUFM de Cergy

¹⁷ Professeur à l'Université Montpellier II, docteur en sciences du langage

¹⁸ Professeur à l'Université Paris Ouest Nanterre, Département d'Etudes Anglophones

D- Quels sont leurs avantages pour les apprentissages langagiers ?

i. Développement d'une conscience métalinguistique

« L'apprentissage d'une langue étrangère ne relève pas de l'activité naturelle, il fait face à des obstacles liés à l'écart de fonctionnement entre le français et la langue vivante » (Line Audin¹⁹, 2004). Par conséquent, une analyse de ce fonctionnement fait prendre conscience à l'élève des faits de langue existants. Par les activités de comparaisons entre les deux langues, il va se rendre compte que ces écarts peuvent s'expliquer, qu'ils répondent à une logique interne à chaque langue, dont certains points sont soit semblables soit différents. Les erreurs liées à cet écart de fonctionnement vont être plus facilement dépassées car conscientisées.

Ces activités vont l'aider à repérer des éléments clés dans les mots ou phrases tels que des morphèmes indiquant la nature des mots ou encore les marques du genre et du nombre. Elles vont également lui permettre de conceptualiser certaines notions ; par exemple la place de l'adjectif en anglais ou la valeur de l'auxiliaire « be » comparée à celle de l'auxiliaire « être » en français. Ces notions vont alors prendre du sens pour l'élève et seront ainsi mieux comprises et donc mieux mémorisées. Il sera alors capable d'agir avec la langue avec plus de facilité puisqu'il aura conscience des règles de fonctionnement.

Les acquis de l'apprenant en langue étrangère seront construits sur des bases déjà existantes, celles établies en français. Il part du connu pour gérer ensuite l'inconnu. Cela lui permet d'avoir des repères stables en langue étrangère puisqu'ils s'appuient sur des notions déjà maîtrisées dans sa langue maternelle. Ses savoirs seront alors construits et structurés. Comme le dit Anne Trévisse, ces activités peuvent être vues comme le « moteur de l'acquisition, ou du moins une amorce motivée de rééquilibrage du système de l'interlangue, si toutefois les sujets ressentent ces dysfonctionnements comme gênants dans l'interaction ». En effet, elles permettent une validation ou invalidation de leurs hypothèses conscientes ou non.

Dans ces activités de comparaisons, les explications des phénomènes langagiers doivent être faites explicitement. Elles font donc appel à un certain métalangage (« langage spécialisé que l'on utilise pour décrire une langue naturelle », définition du Dictionnaire

¹⁹ Professeur associé à l'INRP et agrégé d'anglais

Larousse). Roman Jakobson²⁰ (1963) donne au métalangage la fonction suivante: « lorsque l'émetteur du message cherche à rendre ce dernier plus accessible au décodeur ». A Trévisé donne quant à elle au métalangage un caractère « indispensable pour passer d'un savoir savant à un savoir enseigné qui se confrontera aux interactions avec les apprenants et leurs propres formulations en classe de langue ». Le métalangage doit donc être connu des élèves. Il n'est pas question ici d'aborder des notions non apprises, ou dans le cas contraire, elles doivent faire l'objet d'une progression en lien avec le cours de français. Ce métalangage va être renforcé en cours de langue, le choix de métatermes adéquats et significatifs va permettre aux apprenants de catégoriser et généraliser. Enfin, les élèves vont prendre conscience que chaque langue s'organise avec sa propre grammaire - au sens large - avec ses propres règles, c'est la conscience métalinguistique.

Maria-Helena Araujo-Carreira (1992) résume les effets de la conscience métalinguistique ainsi : « Voir en perspective sa propre langue c'est aussi mieux la connaître, c'est-à-dire prendre conscience de ses propriétés, de son organisation systématique, de son fonctionnement pour transmettre du sens, de ses potentialités, de sa variabilité ».

ii. Nouvelle représentation des systèmes linguistiques

Pour A. Trévisé, une explication métalinguistique n'est pas pertinente si elle ne prend pas en compte tant le fonctionnement de la langue cible que l'état des lieux des représentations des apprenants au moment de cet enseignement. Les représentations de la langue jouent donc un rôle important dans l'apprentissage.

Grâce à l'utilisation d'activités réflexives comparatives, l'enfant va prendre conscience que le système linguistique de sa langue maternelle qu'il pensait universel n'est en réalité qu'un système parmi d'autres. La vision de l'enfant de ce que sont les langues va être bouleversée par cette prise de conscience, elle va devenir plus globale et plus précise. Il va comprendre que ce qu'il croyait être un modèle langagier sur lequel se calquent les autres langues ne l'est pas. Au contraire, chacune possède ses spécificités. Les langues avec lesquelles l'apprenant va entrer en contact peuvent contenir des ressemblances sur certains points particuliers mais aussi de nombreuses différences dans leur fonctionnement. Par exemple, un enfant dont la langue maternelle est le français et qui apprend l'espagnol va se

²⁰ Professeur à l'Université Harvard et au MIT, Fondateur du cercle linguistique de New York

rendre compte que la marque du genre en espagnol fonctionne différemment de celle de sa langue maternelle. En espagnol, les noms masculins prennent en général un « o » en fin de mot et les mots féminins un « a » alors qu'en français les marques du genre sont dans beaucoup de cas bien moins évidentes.

Le fait de réfléchir sur le fonctionnement des langues va permettre à l'enfant de mieux appréhender les logiques internes de celles-ci. Il conduit l'enfant à regarder de plus près la construction des règles, ces dernières étant explicitées par l'enseignant, et ainsi à mieux se les approprier et à ne plus considérer la langue comme un système seulement normatif. Le caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue est alors mis en avant lors de ces activités.

L'enfant va voir sa représentation des langues se transformer, dont sa langue maternelle. En effet, Nathalie Auger²¹ (2005) met en évidence « l'obligation de reconsidérer les représentations grammaticales acquises par l'étrangeté du fonctionnement observé et la centration des indices formels, signe que la langue est vraiment prise comme objet d'étude ». P. Martinez ajoute que « l'apprentissage d'une nouvelle langue est à l'origine d'une reconstruction de l'image que l'on se fait de sa propre langue ». Elle a un « effet de loupe sur des problèmes phonétiques, lexicaux, sémantiques que l'on ne percevait pas »²².

Il est également intéressant de remarquer que faire prendre conscience du caractère spécifique de chaque langue entraîne des implications socioculturelles. En effet, on encourage une certaine ouverture d'esprit lors des comparaisons entre la langue maternelle et les langues étrangères car, outre les phénomènes langagiers, on rencontre des phénomènes culturels. Les langues se construisent aussi par leur culture et permettent de mettre en lumière certains aspects culturels, que ce soit par un lexique spécifique, des tournures de phrases ou des expressions idiomatiques. L'apprentissage des langues étrangères en lien avec la langue maternelle dépasse de ce fait le simple contexte de l'apprentissage : il implique une ouverture sur soi, une curiosité face au monde qui nous entoure, une tolérance vis-à-vis des autres (L. Dabène, 1992).

²¹ Docteur en linguistique de l'Université des sciences humaines de Strasbourg

²² MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France. Page 21.

iii. Compétences langagières optimisées

« Une pratique régulière de l'observation réfléchie de la langue, loin d'être un facteur d'échec ou d'ennui, peut assurer une meilleure maîtrise des différentes composantes de la langue : de la phonologie à la morphosyntaxe » (Corblin & Sauvage, 2010).

- Compréhension orale et écrite :

La compréhension orale et écrite de l'élève vont être améliorées grâce aux activités comparatives entre les deux langues puisqu'elles impliquent un meilleur repérage d'éléments donnant du sens aux énoncés (autres que seulement lexicaux). En effet, l'élève va être capable de reconnaître les temps, les personnes, les marques du genre et du nombre, parfois la nature des mots selon leur morphologie ou leur place dans la phrase, etc. Ils acquièrent également une attitude plus ouverte face à la prononciation et aux accents d'après Eveline Charmeux²³.

La lecture en langue étrangère est, elle aussi, optimisée du fait que l'élève repère ces éléments dans la phrase. Il saura ainsi reconnaître le verbe dans la phrase, il comprendra la nature et la fonction des mots dans la phrase même si ce sont des termes qu'il n'a pas étudiés auparavant. On peut en outre supposer que la lecture en langue maternelle est également favorisée par les explications explicites faites en langue étrangère. Les élèves auront pu mieux comprendre certaines notions déjà abordées en français mais non acquises. C. Luc (1992) va plus loin et dit que cette « approche est particulièrement utile aux enfants en difficulté ou aux enfants dont le français n'est par leur langue maternelle ».

- Expression orale et écrite :

L. Audin (2004) met en évidence que les activités réflexives de comparaison entre deux langues, dont la langue maternelle, permettent d'optimiser la production d'énoncés personnels nouveaux. En effet, l'élève ayant conscientisé les phénomènes de langues, il sera en mesure de structurer ses phrases pour en construire de nouvelles à partir d'un lexique connu. Du fait de l'explicitation des faits de langue, on suppose des progrès en grammaire et en orthographe, ils restent cependant difficiles à évaluer. Les erreurs liées à la référence de la langue maternelle peuvent être corrigées par les élèves. A. trévisse (2009) rejoint L. Audin sur cette question : pour elle, puisqu'en production l'activité épilinguistique serait plus sollicitée, l'activité métalinguistique serait plus prégnante.

²³ Professeur honoraire de l'IUFM de Toulouse et chercheur à l'INRP

- Compétences transversales :

Les élèves développent aussi leur capacité d'analyse et de comparaison par ce type d'activité. Ils abordent les langues avec une posture distanciée vis-à-vis de leur langue maternelle ce qui leur apporte une certaine vision de ce que sont les langues et une prise de recul favorable au développement de l'esprit critique de chacun.

E- Quand utiliser les activités de comparaisons réflexives ?

i. Age propice des élèves

Le cycle 3 marque l'apparition d'une représentation juste du fonctionnement des langues étrangères. L'apprenant est capable à cet âge-là de différencier le système de la langue étrangère de celui de sa langue maternelle. De ce fait, il est à même de se représenter les langues dans leur spécificité. L'enfant de 8-9 ans commence à développer sa réflexion métalinguistique et peut ainsi faire preuve de distanciation face aux langues afin d'observer les phénomènes linguistiques qui s'opèrent. Cette question de l'âge propice pour introduire le métalangage et la réflexion sur le fonctionnement des langues a fait l'objet d'une recherche menée par Christiane Luc à l'INRP dans les années 1988 à 1990. Elle souligne alors la nécessité d'une armature conceptuelle qui traite de la relation entre les deux langues. R. M. De Keyser (2000) rejoint l'idée de C. Luc en affirmant que c'est à l'âge de 7-8 ans que se fait la transition entre les apprentissages à dominance implicite chez les enfants plus jeunes et ceux à dominance explicite chez les plus âgés. Ainsi, le cycle 3 serait bénéfique aux apprentissages de type réflexion sur la langue.

ii. Différentes approches pour différents objectifs

Les activités de comparaison entre les langues peuvent servir différents objectifs et prendront alors des formes diverses, comme l'explique Dominique Ulma²⁴.

Le premier objectif visé est celui du développement des connaissances en langues étrangères. Cela requiert de s'appuyer sur la langue maternelle des apprenants, comme

²⁴ Professeur à l'IUFM de Lyon, chercheur à l'INRP

l'expliquent Marie-Christine Deyrich et Suzanne Olivé²⁵. Ces activités comparent les phénomènes de langue pour acquérir des savoirs sur le fonctionnement linguistique de la langue étrangère.

Le second objectif est de développer les compétences métalinguistiques de l'élève en s'appuyant sur la comparaison inter-langues comme outil heuristique. C'est l'objectif souligné par Michel Candelier²⁶ (2003) et L. Audin (2004). L'interlangue se comprend comme « la suite de systèmes intermédiaires et intérimaires que l'apprenant met en place au cours de son acquisition de L2 » (Jean-Paul Narcy²⁷, 1992, Page 112).

Enfin le dernier objectif que peut viser l'enseignant est celui pour lequel le recours aux langues étrangères est un levier pour la maîtrise du français. Ces activités cherchent à développer des compétences en langue maternelle à partir de comparaisons entre cette dernière et les langues étrangères. Il peut s'agir par exemple de faire prendre conscience aux élèves de certains phénomènes linguistiques en français. « Le développement de la compétence en langue étrangère est conditionné par le développement atteint en langue maternelle » en même temps que « l'introduction d'une langue étrangère a un effet bénéfique sur le développement de la langue maternelle » (J. Cummins). M. H. Araujo-Carreira (1992) partage cette idée et précise qu'une « approche comparative français/autre(s) langue(s) contribue à une meilleure connaissance du français, langue maternelle de l'enfant, facilite l'apprentissage d'autres langues, aide à structurer le savoir langagier de l'élève ».

iii. Pour quelles notions les aborder ?

Les notions à aborder à travers ces comparaisons entre les langues peuvent être diverses. Il peut s'agir de notions avec lesquelles les élèves sont susceptibles de rencontrer des difficultés, comme par exemple la place de l'adjectif, les valeurs de l'auxiliaire être et avoir en anglais, la double négation française. Pour cette dernière, comparer la double négation orale « ne pas » en français (non utilisée par certains élèves qui ne prononcent que le « pas ») et la double négation anglaise (l'auxiliaire plus le « not ») va entraîner une prise de conscience de la double négation en français aussi. Ceci est mis en évidence dans les recherches de Corblin, C. et Sauvage, J. (2010). Elles peuvent également faire l'objet d'une

²⁵ Professeurs à l'IUFM Montpellier-Nîmes

²⁶ Professeur à l'Université du Maine, Directeur de la filière FLE

²⁷ Professeur à l'Université de La Rochelle

prise de conscience d'un certain phénomène pour une meilleure maîtrise de ce dernier, par exemple le genre des noms ne dépend pas de l'objet qu'ils évoquent mais du fonctionnement de la langue, constat capital d'après E. Charmeux pour la compréhension et donc la maîtrise de ce qu'est une langue.

Toutes ces notions doivent être réalisées lorsque l'enseignant les juge utiles pour répondre aux besoins de connaissances de l'apprenant. Catherine Le Cunff²⁸ affirme que ces « moments de mise à distance sont en fonction des difficultés des enfants ». Elles se mettent en place au service d'une tâche à effectuer visant un objectif particulier, conformément à l'approche actionnelle expliquée par Claire Bourguignon²⁹.

F- Expériences et démarches proposées

i. Le programme « Awareness of language »

« Awareness of Language » (réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique) est une démarche de l'enseignement des langues vivantes étrangères qui a été proposée par E. Hawkins en Grande Bretagne dans les années 1980. Elle consistait à mettre en œuvre une « matière pont » entre l'étude de langue maternelle et celle de la langue étrangère, c'est-à-dire liant ces deux matières. Celle-ci amenait les élèves à acquérir des compétences métalinguistiques grâce à l'observation du fonctionnement des langues. Elle incitait au décroisement des matières puisque les professeurs de plusieurs disciplines devaient collaborer entre eux.

Cette initiative est basée sur des recherches réalisées à York sur les tests d'aptitude pour les langues étrangères (P.S. Green, 1975) qui ont montré qu'une perception des règles joue un rôle primordial dans l'acquisition de la langue étrangère à l'école. De plus, elle repose sur certains constats d'E. Hawkins :

- un rapport étroit entre l'absence de conscience du langage et l'impuissance de beaucoup d'élèves à lire et écrire leur langue maternelle,

²⁸ Professeur à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Maître de Conférence en sciences du langage

²⁹ Professeur des Universités, IUFM de Rouen

- des programmes « fragmentés et incohérents » n’abordant pas certaines questions linguistiques,
- de nombreux échecs en langue maternelle et en langue étrangère,
- un illettrisme présent en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis après deux ans de scolarisation.

Cette démarche permettait notamment d’aborder en classe des notions linguistiques particulières, de favoriser un travail d’équipe entre les professeurs de cette « matière-pont » et de développer la prononciation en travaillant l’écoute des langues étrangères.

ii. *Le programme EVLANG*

En 1997, le programme EVLANG (Eveil aux langues dans l’enseignement primaire) a vu le jour en France, en Autriche, en Espagne, en Italie et en Suisse dans le but de contribuer à l’élaboration de sociétés solidaires, ouvertes linguistiquement et culturellement.

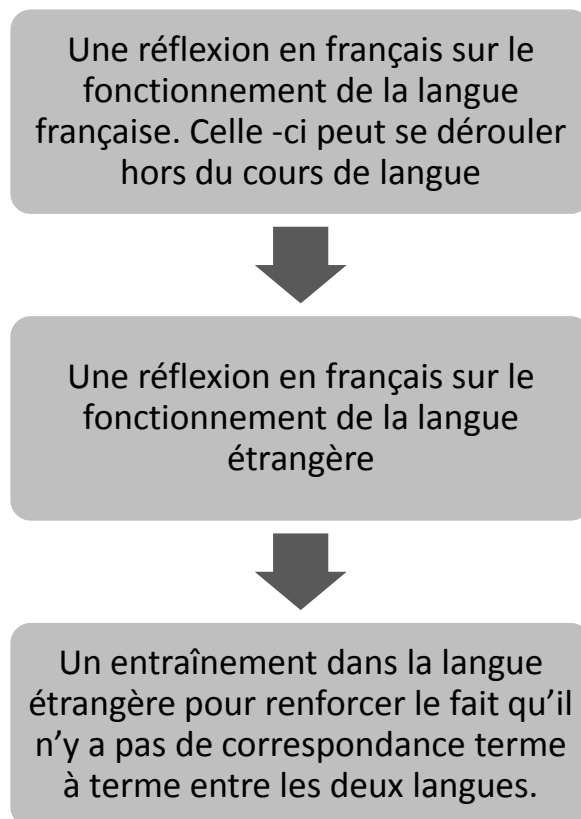
Il permettait de développer des représentations et attitudes positives face à la diversité des langues et cultures augmentant ainsi la motivation des élèves pour l’apprentissage des langues, des compétences métalinguistiques et métacommunicatives (capacités d’observation et de raisonnement) tant en langue maternelle qu’en langue étrangère, ainsi qu’une culture linguistique (savoirs relatifs aux langues) aidant à la compréhension du monde multiculturel de l’enfant.

Ce programme a permis : la production d’une trentaine de supports didactiques présentant plus de cinquante langues différentes, la formation des enseignants et l’évaluation qualitative et quantitative de ce cursus. Il travaillait principalement les domaines suivants : les relations entre les langues, les systèmes d’écriture, de son et de graphie ainsi que les langues dans le monde.

Grâce à ce programme, les résultats ont montré que les élèves développaient une certaine ouverture d’esprit et un plus grand intérêt pour l’apprentissage des langues étrangères. Il permettait également d’améliorer les performances en mémoire et discrimination auditives. Ces résultats restent modestes à cause de la courte durée du programme puisqu’il a pris fin en 2001.

iii. Autres démarches proposées

L. Audin affirme qu'une comparaison explicite de la langue de l'école et de la langue étrangère bénéficie à l'apprentissage de la L2 si les langues sont présentées comme des systèmes ayant des règles stables et des régularités. Elle nous propose une stratégie d'enseignement présentant trois étapes :



C. Corblin et J. Sauvage (2010) souhaitent quant à eux faire émerger des représentations initiales dans le but d'agir sur celles-ci. Ils proposent une autre démarche d'enseignement, comportant quatre possibilités :

- Une réflexion sur les langues française et anglaise, conçue comme une pause réflexive faisant suite aux activités d'appropriation des structures en situations de communication guidée ;
- Une appropriation immédiatement ancrée dans l'analyse de l'anglais ;
- Une réflexion visant à décrire les similitudes et différences entre les deux langues ;

- Une analyse privilégiant les énoncés oraux, l'étude des formes écrites étant conséquente.

Les langues sont ainsi vues dans un rapport de parallélisme, de complémentarité ou de subordination au français.

G- Les limites de ces activités

i. Au niveau des enseignants

Les limites observées avec ce type d'activités sont tout d'abord des limites en termes de formation des enseignants. Comme le soulève Line Audin (2004), peu de pistes et de formations sont données aux enseignants à ce sujet. De plus, ces activités sont parfois difficiles à mettre en place dans les classes, soit par manque de moyens pédagogiques comme cité au-dessus, soit par manque de temps car elles nécessitent de la réflexion et de l'analyse de la part des élèves.

ii. Au niveau des élèves

Les limites soulevées par différents chercheurs sont aussi d'ordre didactique. On souhaite que les élèves fassent preuve d'une aptitude métalinguistique face aux langues, mais cette dernière est-elle réellement enseignée à l'école ? De plus, le degré de maîtrise métalinguistique conditionne l'apprentissage des langues étrangères selon L. Audin. Se pose alors la question de la réelle maîtrise métalinguistique des élèves de cycle 3. Comprennent-ils entièrement les savoirs métalinguistiques enseignés en français (notion d'adjectif, de verbe, de préposition, de suffixe, affixe ou terminaison, de pronoms, de registres...) et savent-ils les utiliser correctement ?

iii. Au niveau des contenus

Ces activités font appel à l'utilisation fréquente du français pour expliquer les notions abordées. Or, avoir recours à la langue maternelle est évidemment préconisé pour la

grammaire ou la traduction mais le « tout en langue étrangère » est fréquent dans les manuels ou les supports pédagogiques, comme le fait remarquer Pierre Martinez (1996). Précisons que le recours systématique à la traduction irait à l'encontre des objectifs visés dans l'enseignement des langues. Il ne s'agit pas de traduire mais d'être capable de produire ses propres phrases à partir de vocabulaire connu. De plus, les traductions sont souvent approximatives, inductrices d'erreurs puisque tous les mots n'ont pas obligatoirement d'équivalent dans une autre langue ; ce vocabulaire spécifique se retrouve dans les termes faisant appel à la culture du pays.

En outre, toutes les notions ne doivent pas faire l'objet de comparaisons entre la langue maternelle et la langue française, elles doivent être choisies par l'enseignant en fonction de leur pertinence. En effet, les activités réflexives de comparaison entre les langues sont utiles et intéressantes lorsqu'il constate une récurrence d'erreurs chez les élèves dans la pratique de la langue étrangère ou de la langue française. Elles le sont également lorsque la notion à étudier présente un caractère nodal. Ces activités sont donc choisies en fonction de la difficulté de la notion, des objectifs visés par l'enseignant, de la maîtrise par les élèves de certains points, etc. A. Trévisé ajoute que selon les langues, toutes les règles ne sont pas égales entre elles au niveau de leur complexité ou de leur fréquence relative. Ainsi, il est important selon la langue étudiée de bien prendre en compte ces paramètres pour savoir si les activités réflexives de comparaison seront efficaces ou non. De plus, lorsque l'élève réfléchit sur le fonctionnement de la langue, ce type d'activités est bénéfique pour répondre à son besoin de connaissances et il sera sûrement encore plus efficace puisque l'élève sera acteur de son apprentissage, il obtiendra une réponse à une attente particulière. En revanche, si une notion semble être comprise par l'ensemble de la classe, il n'est pas forcément utile d'avoir recours à ce type d'activité. Il en va de même pour des particularités de fonctionnement des langues claires et faciles à comprendre par une simple explication ou observation.

iv. Au niveau de leur efficacité

Il apparaît à travers un certain nombre de lectures que très peu de résultats sont perçus comme significatifs en ce qui concerne l'évaluation des progrès des élèves. Les recherches n'ont pas montré de progrès notables car ils sont difficiles à mesurer. En effet, les progrès étant à la fois en français, en langues étrangères et en capacité d'analyse, il n'est pas évident de démontrer que ce sont ces activités de comparaison qui sont à l'origine de forts progrès. De

plus, ces activités ne sont pas uniques en cours de langue, elles sont associées à d'autres types d'activités. La progression liée aux activités comparatives est d'autant plus floue.

DEUXIEME PARTIE : PRATIQUE

I- DEMARCHES D'ACTION

A- Problèmes à résoudre

De nombreux chercheurs s'entendent sur le fait que ces activités comparatives entre les langues montrent de nombreux avantages pour les apprentissages. Cependant, au regard des limites énoncées précédemment, on peut se demander si ce type d'activités est souvent mis en place par les enseignants dans les classes de cycle 3 en cours de français ou de langue étrangère. Dans ce prolongement, que pensent les enseignants de ces activités ? Ayant une expérience pratique plus avancée, il est intéressant d'analyser leur point de vue sur la question.

Une autre question cruciale est sûrement l'efficacité de ces activités selon l'opacité de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle pour aborder une même notion. Les activités comparatives entre plusieurs langues permettent-elles une meilleure compréhension des notions ? Amènent-elles les apprenants à mieux utiliser ces notions dans les différentes compétences langagières ?

B- Hypothèses

i. Première hypothèse:

La première hypothèse proposée dans ce mémoire est que peu d'enseignants utilisent ce type d'activités dans leur cours de langues mais ceux qui le font partagent les idées des chercheurs mentionnées antérieurement sur le développement d'un certain nombre de compétences.

Pour tester cette première hypothèse, un questionnaire³⁰ est réalisé. Ce dernier aura pour destinataire une cinquantaine d'enseignants polyvalents, autrement dit qui enseignent le

³⁰ Voir questionnaire en annexe 1

français et les langues étrangères à leurs classes. Des classes de cycle 3 essentiellement francophones seront choisies afin que l'enseignement de la langue française corresponde à celui de leur langue maternelle.

Les réponses à ce questionnaire feront l'objet d'un traitement statistique afin de valider ou d'invalidier cette hypothèse. Cependant, il est important de noter que l'avis et la pratique de seuls cinquante enseignants ne suffisent pas à affirmer l'hypothèse et à la généraliser. Ils permettront tout de même de se faire une idée de l'état actuel des choses.

ii. Seconde hypothèse :

La seconde hypothèse à vérifier est que les activités réflexives de comparaison entre langues sont plus pertinentes pour l'enseignement de langues opaques que transparentes car on note davantage de différences de fonctionnement entre les deux systèmes linguistiques.

Cette hypothèse sera testée grâce à une observation en classes de cycle 3, lors de séances observées en France. Une même notion grammaticale sera étudiée dans une classe étudiant l'anglais et une seconde étudiant l'espagnol. Ainsi, il l'efficacité des activités réflexives de comparaison des langues pourra être analysée selon l'opacité de la langue étrangère : la langue opaque choisie étant l'anglais et celle qualifiée de transparente étant l'espagnol. Une même évaluation diagnostique sera proposée aux deux classes et les résultats seront comparés afin d'analyser pour quel type de langues, cette méthode est la plus efficace.

Afin de valider ou non ma seconde hypothèse, l'évaluation de la notion aura trois aspects différents : l'évaluation du nombre d'erreurs liées à la notion étudiée, l'évaluation de la compréhension de cette dernière et l'évaluation de la mémorisation des acquis. Pour ce dernier point, les élèves seront évalués sur les quatre compétences langagières : production écrite de phrases données comportant un vocabulaire connu, production orale de même type, compréhension orale faisant appel à la notion grammaticale et compréhension écrite. De plus, lors de l'observation en classe, la motivation, la curiosité, l'intérêt des élèves pour ce type d'activité peuvent être notés.

C- Résultats attendus

Les résultats attendus sont que les deux hypothèses soient validées, c'est-à-dire que sur les cinquante enseignants soumis au questionnaire, la majorité d'entre eux ne font pas usage de ce type d'activités dans leur cours. Cependant d'après moi, ceux qui les utilisent remarquent des avantages importants tant au niveau de la maîtrise du français que celle de la langue étrangère. En d'autres termes, les enseignants seraient d'accord avec l'état actuel de la recherche présenté précédemment mais, au niveau pratique, peu mettraient en place des activités réflexives de comparaison entre les langues dans leur cours en cycle 3.

II- RECUEIL DE DONNEES

A- Questionnaire

Le questionnaire réalisé a été envoyé par email à 228 écoles primaires publiques dans plusieurs régions de France, à savoir en Midi-Pyrénées, en Ile-de-France, dans le Nord-Pas-de-Calais, en Picardie, en Franche-Comté, en Bretagne, dans la région Rhône-Alpes, dans le Languedoc-Roussillon et en Basse-Normandie. Cette enquête est menée dans différentes zones de France afin d'élargir le panel et d'obtenir des points de vue divers sur la question. De plus, ce questionnaire a été mis en ligne sur des forums enseignants³¹. Ils sont tous dirigés à des professeurs des écoles enseignant à la fois le français et les langues étrangères dans leur classe pour rendre possibles les activités réflexives de comparaison entre les langues tant dans les cours de français que dans ceux de langues vivantes.

Sur tous les exemplaires envoyés, j'ai obtenu cinquante-trois réponses d'enseignants. Ces dernières seront donc analysées dans la suite de ce mémoire.

B- Réalisation de séquences

i. Présentation de la séquence menée : objectifs et déroulement

La séquence menée a pour but de comparer l'efficacité des activités réflexives de comparaison entre langue 1 et langue 2 pour aborder une notion grammaticale, selon l'opacité ou la transparence de la langue étrangère étudiée : l'anglais ou l'espagnol. La notion choisie est celle de l'accord en nombre dans un groupe nominal.

Cette séquence sera menée dans des classes de cycle 3, plus particulièrement dans des classes de CE2-CM1 pour l'anglais et de CM1-CM2 pour l'espagnol. Les élèves sont issus de deux écoles élémentaires différentes de Rodez : l'école de Gourgan pour l'espagnol et celle de Foch pour l'anglais. Le niveau de classe est différent pour chaque langue étudiée mais le niveau en L2 des élèves restent similaires. Chaque classe étudiera la même notion grammaticale et une évaluation commune sera proposée. La classe qui obtiendra les meilleurs résultats mettra en évidence pour quel type de langues ces activités sont les plus efficaces.

³¹ <http://forums-enseignants-du-primaire.com/> et <http://www.ecole-primaire.org/>

Cependant, tous les élèves n'ont pas reçu un même enseignement en français et en langue au préalable, ce qui rend les résultats moins significatifs.

Cette séquence s'articule autour d'une tâche finale : il s'agit pour les élèves de connaître les formes du pluriel et de savoir passer du singulier au pluriel dans la langue 2. Le thème choisi pour mener à bien la séquence est celui des animaux rencontrés dans la vie courante. La séquence s'organise en deux séances : une première séance visant la compréhension et l'appropriation de la notion grammaticale et une seconde séance permettant la vérification des acquis des élèves.

La première séance se décompose en trois temps distincts, décrits ci-dessous.

- Une phase de découverte :

Elle passe par l'apprentissage de lexique autour du thème des animaux et par l'utilisation de flashcards³² : les mots appris seront à la fois au singulier et au pluriel. Ce temps doit être un moment ludique et ne durer que quelques minutes. Il sert à enrichir le vocabulaire des élèves tout en leur permettant d'avoir une première approche orale du fonctionnement de l'accord en nombre en anglais ou en espagnol. Cela peut ainsi faciliter la seconde phase. Lors de ce premier temps, les structures syntaxiques utilisées sont le présentatif et les structures interrogatives : « What is it ? / What are they ? It's ... / They are... » pour l'anglais et « ¿Qué es esto? ¿Qué son estos? Es.../ Son... » pour l'espagnol. Ces structures ont déjà été apprises par les élèves, ce sont des pré-requis. De plus, seulement neuf mots seront présentés aux élèves pour faciliter leur mémorisation.

Cette première phase s'intéresse à la formation du pluriel pour des groupes nominaux déterminés par un article indéfini ou défini.

- Une phase d'observation et de comparaison des langues :

Lors d'un travail individuel puis par groupes de deux ou trois, les élèves devront répondre à la question « Comment sait-on si les noms sont au pluriel ou au singulier en langue 2 ? ». Pour cela ils disposeront d'un document comportant des images avec leur signification en langue 2 et en français³³. Le temps individuel doit permettre à chaque élève d'analyser et de réfléchir sur le fonctionnement de la langue étrangère par rapport au français. Le travail

³² Voir annexe 6

³³ voir annexe 2

ensuite par groupe permet aux élèves d'échanger leurs points de vue avec leurs pairs, de confronter leurs idées, d'argumenter et de faire naître peut-être des conflits sociocognitifs bénéfiques à la construction de la connaissance. Lors de ce temps, les groupes doivent tenter de trouver ensemble une réponse finale à la question posée. Puis, lors d'une mise en commun, les élèves et l'enseignant construiront un tableau récapitulatif sur les règles de fonctionnement du pluriel en français et en langue étrangère, sur le modèle des tableaux suivants :

- **En espagnol :**

Formation du singulier :

	<i>Français</i>	<i>Espagnol</i>
Nom	Pas de « s » - « eaux » ou « aux » à la fin du nom	Pas de « s » à la fin du nom
Déterminants	un- une <i>un chien</i> <i>une tortue</i>	un – una <i>un perro</i> <i>una tortuga</i>
	le – la – l' <i>le chien</i> <i>la tortue</i>	el – la <i>el perro</i> <i>la tortuga</i>

Formation du pluriel :

	<i>Français</i>	<i>Espagnol</i>
Nom	un « s » à la fin du nom ou « eaux » - « aux » que l' <u>on n'entend pas.</u>	un « s » ou « es » à la fin du nom que l'<u>on entend.</u>
Déterminants	des <i>des chiens</i> <i>des tortues</i>	Ø <i>perros</i> <i>tortugas</i>
	les <i>les chiens</i> <i>les tortues</i>	los – las <i>los perros</i> <i>las tortugas</i>

En espagnol, on forme le pluriel grâce à un « s » que l'on entend à la fin du nom. Quand on sait déjà de qui ou de quoi on parle, on ajoute les déterminants « los » ou « las » devant le nom. On mettra « los » pour les noms au masculin et « las » pour les noms au féminin. Quand on ne sait pas exactement de qui ou de quoi on parle, on n'utilise pas de déterminant mais on ajoute un « s » au nom pour former le pluriel.

- **En anglais :**

Formation du singulier :

	Français	Anglais
Nom	Pas de « s » - « eaux » ou « aux »	Pas de « s »
Déterminants	un – une <i>un chien</i> <i>une tortue</i>	a <i>a dog</i> <i>a turtle</i>
	le – la – l' <i>le chien</i> <i>la tortue</i>	the <i>the dog</i> <i>the turtle</i>

Formation du pluriel :

	Français	Anglais
Nom	un « s » à la fin du nom ou « eaux » - « aux » <u>que l'on n'entend pas.</u>	un « s » à la fin du nom ou « es » après une voyelle <u>que l'on entend.</u>
Déterminants	des <i>des chiens</i>	Ø <i>dogs</i>
	les <i>les chiens</i>	the <i>the dogs</i>

En anglais, on forme le pluriel en ajoutant un « s » que l'on entend à la fin du nom. On ajoute le déterminant « the » devant le nom quand on sait déjà de qui ou de quoi on parle. En anglais, il n'y a pas de masculin et de féminin chez les animaux, contrairement au français.

- Une phase de réinvestissement et d'appropriation :

Les élèves seront divisés en groupes de quatre ou cinq selon l'effectif de la classe observée. Ils posséderont un jeu de cartes présentant des images d'animaux vus précédemment dans la phase de découverte et fonctionnant par paires (singulier et pluriel)³⁴. Chacun leur tour, les élèves demanderont une carte à un camarade de leur choix pour obtenir le plus de paires possible en utilisant la structure « **Have you got a dog / dogs?** » / « **¿Tienes un perro / perros?** ». L'autre joueur répondra ainsi : « Yes, I have a dog / dogs » ou « No, I haven't a dog / dogs » / « Sí, tengo un perro / perros » ou « No, no tengo un perro / perros ». S'il obtient la paire, le joueur rejoue, sinon il pioche et c'est au tour du joueur de droite de jouer. Le gagnant du jeu est celui qui a obtenu le plus de paires. Les élèves auront à leur disposition une feuille présentant la traduction en L2 de chaque animal présent dans le jeu de cartes afin de les aider s'ils ne se souviennent pas du nom des animaux vus en début de séance. Cela permet de ne pas perturber le déroulement du jeu et de ne pas bloquer les élèves dans la formation des phrases.

Cette phase a tout d'abord pour but d'entraîner les élèves à utiliser la notion grammaticale - ici la marque du nombre dans les groupes nominaux - dans des énoncés oraux. Ils s'approprient les structures dans une activité ludique. La priorité est donnée à l'oral dans ce temps de travail puisque les élèves ont déjà observé des phrases écrites et car l'expression orale est fortement encouragée dans les programmes.

De plus, cette phase permet de réaliser une évaluation formative sur la compréhension de la notion grammaticale. C'est une première évaluation orale, par groupe et informelle puisqu'elle passe par le jeu et que l'enseignant ne précise pas aux élèves que ce temps est une vérification des acquis. Plus précisément, cette phase évalue si les élèves sont capables d'utiliser à bon escient les marques du pluriel et du singulier dans la langue 2 dans un contexte différent. En effet, les élèves manipulent les marques du pluriel et du singulier dans des phrases entières et dans un contexte de jeu en groupe. Cette évaluation formative a également pour avantage de donner la possibilité à l'enseignant de pouvoir faire des remédiations selon si les élèves ont compris la notion du nombre dans un groupe nominal ou non. Ces remédiations ou des différenciations entre élèves en fonction des difficultés de chacun pourraient être réalisées dans une prochaine séance. Cependant, dans le cadre de ce mémoire, cela ne pourra pas être le cas par manque de temps.

³⁴ Voir annexe 7

La seconde séance constitue une évaluation des acquis des élèves et sera une évaluation sommative. Elle se divisera en trois évaluations distinctes, réalisées les unes à la suite des autres :

- Une première évaluation portant sur la compréhension de la notion étudiée :

Cette dernière consistera à traduire les groupes nominaux au singulier ou au pluriel selon les images proposées³⁵. L'élève devra alors manipuler correctement les marques du pluriel et du singulier en utilisant les articles définis et indéfinis en langue 2. C'est une évaluation écrite, individuelle, qui ne fait pas appel à des connaissances supplémentaires sur la langue. Ainsi les seules compétences évaluées sont celles relatives à la compréhension de la notion étudiée et à la capacité de mobiliser ces connaissances.

- Une deuxième évaluation concernant la réutilisation des acquis dans des énoncés plus complexes :

L'objectif est de voir si les élèves sont capables de remobiliser leurs connaissances dans des énoncés plus élaborés. Pour cela, ils devront traduire des phrases écrites en langue étrangère et dire si les groupes nominaux présents sont au pluriel ou au singulier³⁶. De nouveau, cette évaluation est écrite et individuelle.

De plus, une évaluation analysant la motivation, la curiosité et l'intérêt des élèves pour les activités réflexives de comparaison entre les langues sera mise en place lors de la première séance. Ces critères seront évalués de la manière suivante : je demanderai à chaque élève si ces activités lui ont plu et je lui demanderai de me dire pourquoi. Pour autant, la motivation, la curiosité et l'intérêt sont des facteurs difficiles à évaluer et de ce fait il s'agira davantage d'une estimation.

- Une troisième évaluation sur la compréhension orale des élèves :

Pour cette dernière, les élèves seront amenés à écouter des groupes nominaux simples en langue étrangère. Les élèves devront dire individuellement si ces groupes nominaux sont au singulier ou au pluriel³⁷.

³⁵ voir annexe 4

³⁶ voir annexe 5

³⁷ voir annexe 6

ii. Démarche mise en œuvre dans les classes

Ces séances sont réalisées par moi-même. Afin de pouvoir plus facilement les analyser par la suite, elles sont filmées en classe d'espagnol et seulement enregistrées en anglais, par défaut d'autorisation de droit à l'image de tous les élèves.

iii. Support utilisé

Le support utilisé pour la séance dite de comparaison réflexive entre les langues sera un support personnel, créé spécialement pour cette expérimentation mais inspiré cependant des travaux d'Elisabeth Ober, Claudine Garcia-Debanco et Eliane Sanz-Lecina³⁸. Il nous est apparu important de rendre cette séquence ludique et pour cela de donner de nombreuses photos aux élèves ou encore de créer des jeux. De plus, l'utilisation d'illustrations permet de s'adapter au niveau des élèves : trop de textes n'aurait pas été judicieux puisque les programmes précisent bien que l'oral doit être prioritaire en école primaire. Les documents audios écoutés par les élèves lors de l'évaluation de la compréhension orale ont, eux aussi, été créés pour cette séquence.

³⁸ OBER, E. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues, sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? *Repères 29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Saint-Fons : INRP. Pages 81-100.

III- ANALYSE DES RESULTATS

A- Résultats obtenus avec le questionnaire

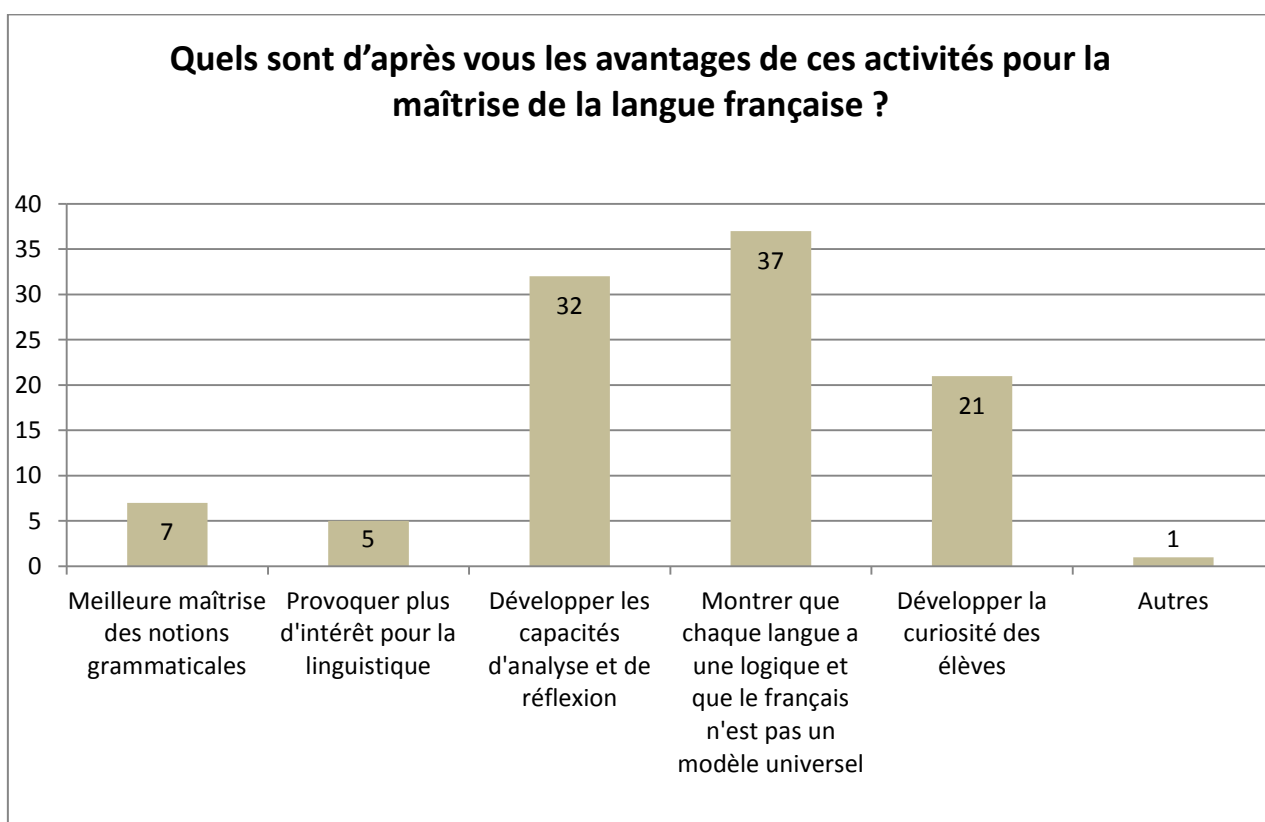
Sur les cinquante-trois enseignants ayant répondu, la majorité utilise les activités réflexives de comparaison entre les langues dans les cours. En effet, seuls dix-huit professeurs ne les emploient pas. Leurs raisons sont : le manque d'attrait pour ce type d'activités (huit réponses), le manque de temps (cinq réponses), le manque d'outils pédagogiques et de supports en lien (quatre réponses), le manque de pistes ou de formation (trois réponses) ainsi que l'absence de progrès notables des élèves en langue (trois réponses). De plus, d'autres enseignants ajoutent qu'au primaire, il s'agit davantage de travailler le vocabulaire en L2. Ils précisent que le manque de lien entre la grammaire de la L1 et celle de la L2 rend ces activités peu utiles. Il apparaît alors que les enseignants utiliseraient ce type d'activités dans leur classe assez communément. Cela réfute donc la première hypothèse réalisée.

Au niveau de l'intégration de ces activités dans les cours, il s'avère que les enseignants ont tendance à les utiliser en cours de langues vivantes plus qu'en cours de français. Un seul professeur répondant au panel intègre ces temps de réflexion et de comparaison dans les cours de français uniquement, neuf à la fois dans les cours de français et de langues étrangères, et enfin les 27 derniers préfèrent en avoir l'usage dans les cours de langues vivantes seulement. En revanche, tous s'accordent à dire que ce type d'activités est pertinent après le cycle 1, 14 enseignants seulement les intègrent dès le cycle 2, les autres à partir du cycle 3. Huit autres enseignants pensent qu'il est plus pertinent de les intégrer à partir du collège. Cette tendance significative à utiliser ce genre d'activités au cycle 3 est en accord avec les études des chercheurs sur la question, notamment celles de C. Luc et de R. M. De Keyser, comme il a été mentionné en page 18. Tous deux montrent que ces activités sont propices aux élèves âgés de 7-8 ans minimum, ce qui correspond effectivement à l'entrée au cycle 3.

Par ailleurs, il est apparu que les outils les plus utilisés pour mener à bien ces activités réflexives de comparaison entre la langue de l'école et la langue vivante étrangère sont les productions personnelles des enseignants. Par exemple, un des enseignants explique qu'il crée des corpus de phrases en anglais avec la traduction en français, ces corpus étant spécialisés pour la notion à aborder telle que l'accord en genre et en nombre au sein du groupe nominal.

Cinq autres précisent qu'aucune de leurs séances n'est totalement articulée sur ce type d'activité, que ce sont des remarques ponctuelles pendant l'étude d'un fait de langue et c'est pourquoi ils n'utilisent pas de support particulier. Seuls quatre répondants disent utiliser des manuels scolaires et deux des ressources web. Quant aux logiciels informatiques, ils ne sont presque pas présents dans les réponses du questionnaire puisque uniquement deux enseignants déclarent en avoir usage. Or, la transversalité et l'utilisation des TICE sont encouragés dans les programmes comme nous avons pu le remarquer dans les parties précédentes. Il serait de ce fait intéressant de créer de nouveaux supports pédagogiques facilitant l'intégration de ces activités pour les professeurs des écoles. Toutefois, il convient de remarquer que les salles de classe des écoles ne disposent pas toujours d'un matériel informatique important, ce qui nuance ces derniers résultats.

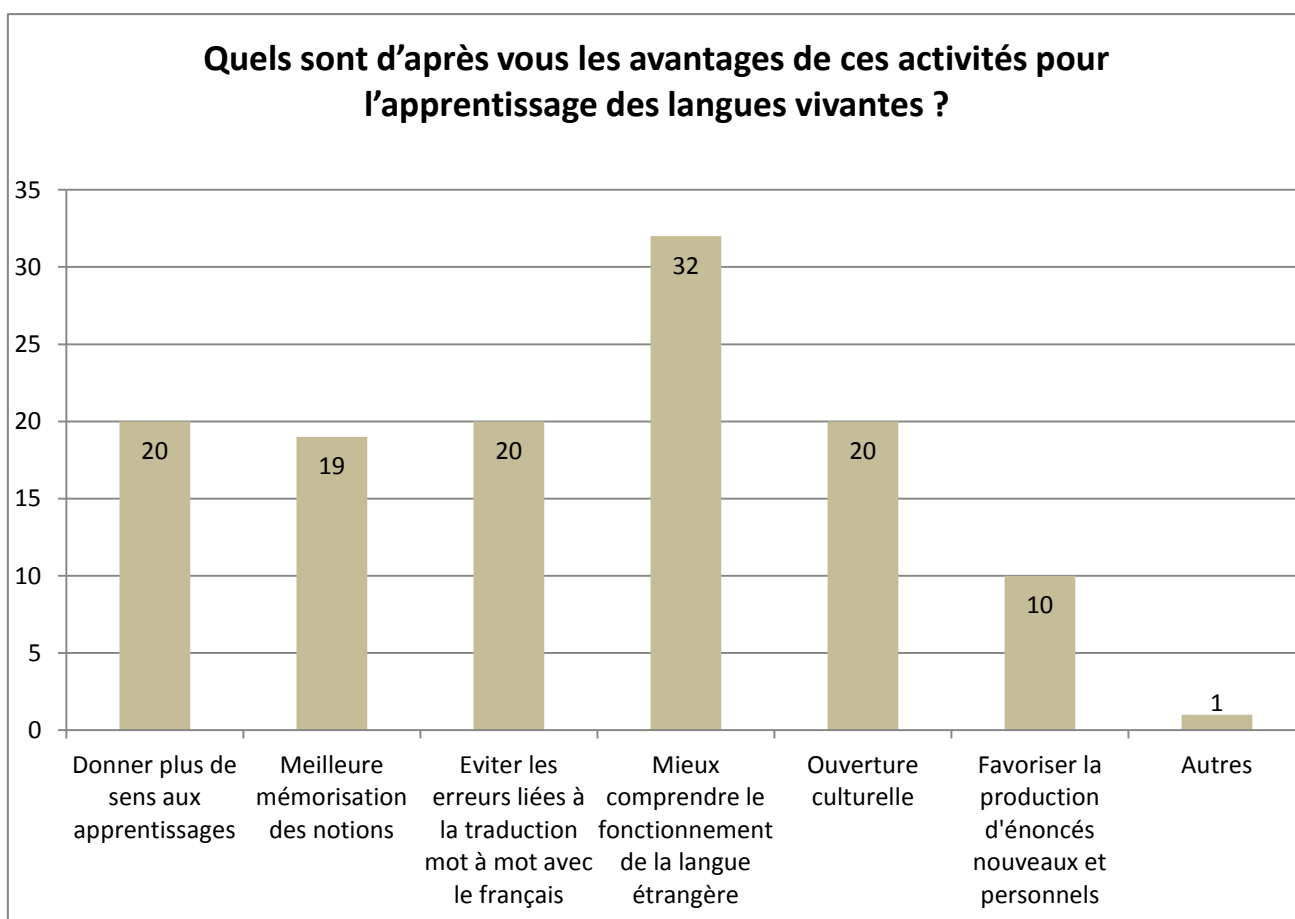
En ce qui concerne les avantages perçus par les enseignants, les réponses sont diverses. Pour les avantages liés à la langue de l'école, les réponses sont présentées dans le graphique suivant :



Les avantages majeurs selon les enseignants du panel sont donc de montrer aux élèves que le système linguistique français n'est pas un modèle de référence à appliquer à toutes les autres

langues, ce qui peut alors développer la curiosité des élèves pour les autres systèmes linguistiques. Cela peut permettre une ouverture culturelle face aux différences notées entre les langues pendant les activités réflexives de comparaison. Ces réponses confirment donc les résultats des études de P. Martinez, Auger et L. Dabène sur la naissance d'une nouvelle représentation des systèmes linguistiques, comme il a été expliqué en page 15. Un autre avantage important est celui de développer les capacités d'analyse et de réflexion des élèves. Ces activités font appel à des compétences métalinguistiques et donc amènent les enfants à percevoir la langue comme un objet d'étude, à jouer avec cette dernière en la manipulant, à essayer de comprendre son fonctionnement. Tout cela permet effectivement selon les recherches menées par L. Audin de renforcer une conscience métalinguistique (voir page 17).

Les avantages liés à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère sont présentés dans le graphique suivant :

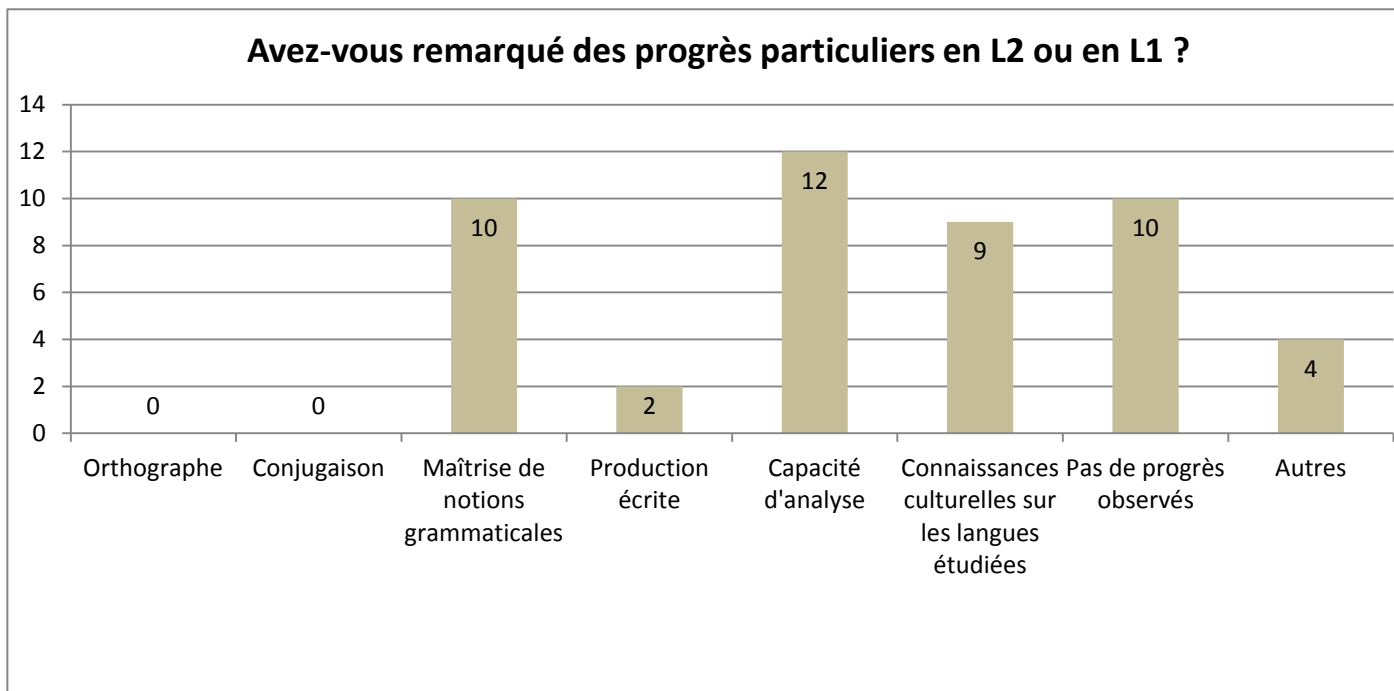


On note grâce à ce graphique que les avantages liés à ce type d'activité sont très divers. Celui qui se détache tout d'abord est « permettre aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement de la langue étrangère ». En effet, 32 répondants sur 53 s'accordent sur ce

fait. Ils sont donc en accord avec les recherches actuelles. Ensuite, 19 pensent que ces activités favorisent la mémorisation des notions abordées. On peut supposer qu'effectivement une meilleure compréhension amène une meilleure mémorisation. C'est un avantage particulièrement intéressant puisque cela permet de fixer les connaissances sur du plus long terme, un enjeu fondamental de l'enseignement. Enfin, on obtient 20 réponses positives sur chacune des propositions suivantes : donner plus de sens aux apprentissages, éviter les erreurs liées à la traduction mot à mot entre le français et la langue étrangère et favoriser une ouverture culturelle. On constate que l'avantage lié à une meilleure production d'énoncés n'est que peu représenté dans ce panel puisque seulement dix professeurs seraient de cet avis. Les réponses obtenues à ce questionnaire ne viennent donc pas confirmer la thèse de L. Audin, traitée page 20.

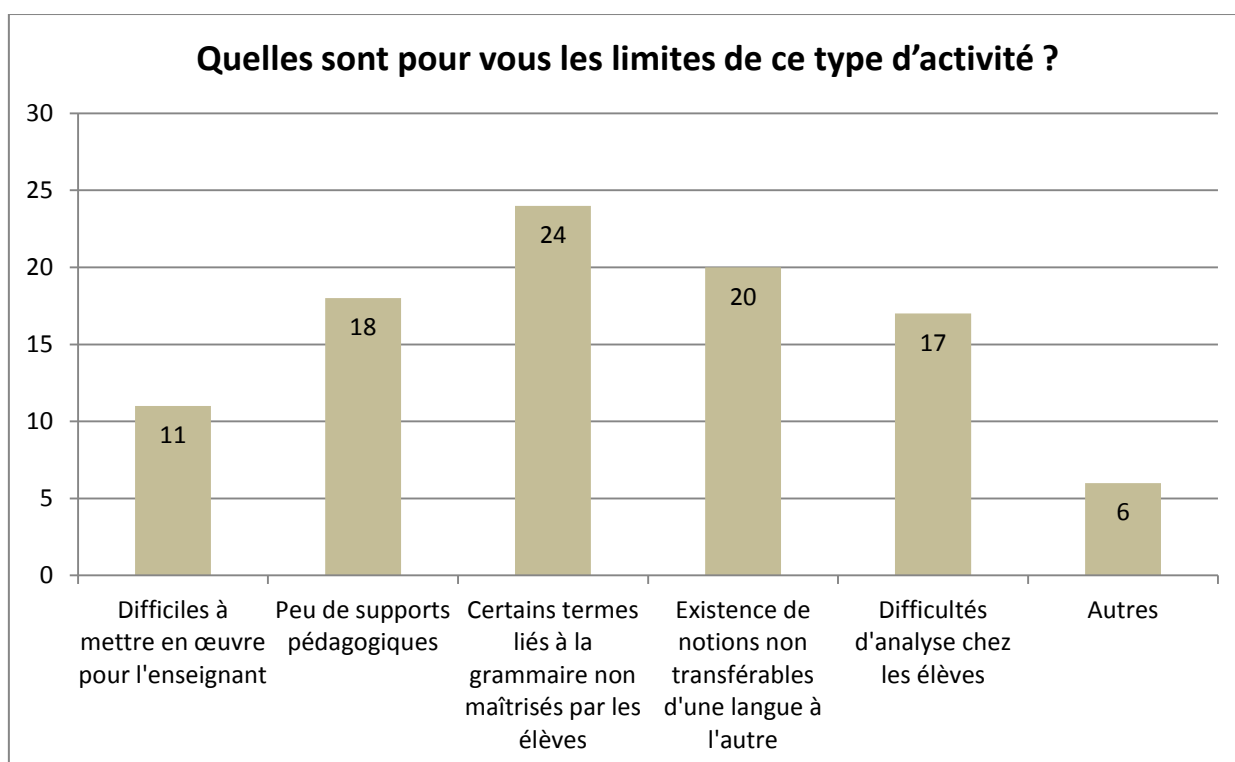
La motivation est un facteur important à prendre en compte lorsque, en tant que professeur, l'on choisit les activités à faire en classe. Des élèves motivés seront des élèves intéressés et donc l'apprentissage en sera enrichi. Ici, selon les enseignants ayant répondu au questionnaire, la motivation des élèves se manifeste essentiellement par des questionnements et une curiosité face à des phénomènes de langue. En effet, 28 professeurs sont de cet avis. Elle est également visible selon neuf professeurs par une participation accrue des élèves en cours de langues. Enfin, les trois autres propositions - à savoir « une plus forte attention », « un enthousiasme des élèves » et « peu de motivation » - ont obtenu chacune entre sept et cinq voix. On peut alors en déduire que la motivation lors des activités réflexives de comparaison entre les langues est notable, particulièrement sous forme de curiosité. Elle reste cependant difficilement mesurable.

Un autre thème de ce questionnaire porte sur les progrès visibles ou non dans chacune des langues : en langue de l'école et en langue étrangère. Une fois de plus, les réponses sont assez variées. Elles font l'objet du graphique suivant :



Les progrès remarquables majoritairement concernent la capacité d'analyse des élèves, à raison de douze voix. Ils sont ensuite notables en maîtrise de notions grammaticales, de connaissances culturelles sur le pays des langues étudiées, et l'absence de progrès particuliers. Tout comme la motivation, les progrès en L2 ou en L1 grâce aux activités réflexives de comparaison ne sont pas évidents à mesurer. Ils ne font pas souvent l'objet d'évaluations particulières et participent donc plutôt à l'apprentissage dans son ensemble. C'est ce que précise notamment un des enseignants du panel : « Il est difficile de mesurer les effets de ces comparaisons ». Elles vont aider les élèves sur certaines notions ou points linguistiques mais ne constituent pas à elles seules un facteur de progrès en langues important. De plus, certains professeurs interrogés affirment qu'ils n'utilisent pas ce type d'activité dans le but de faire progresser les élèves : « ce n'est pas un de mes objectifs d'apprentissage », répond une enseignante à cette question. On remarque également d'après le panel que l'orthographe et la conjugaison ne sont pas améliorées grâce à ce type d'activité. D'ailleurs, peu de professeurs répondent à cette question, ce qui montre la difficulté d'évaluer la notion de progrès, surtout liés à un type d'activités particulier. En effet, les progrès se notent en général dans un ensemble d'activités variées.

Enfin, le dernier point de ce questionnaire nous renseigne sur les limites de ces activités.



L'essentiel des enseignants pense que certains termes liés à la grammaire ne sont pas maîtrisés par les élèves et constituent une barrière pour l'apprentissage. En effet, 24 professeurs sont de cet avis. Ils semblent donc confirmer les recherches de L. Audin sur les capacités métalinguistiques des élèves de cycle 3, comme dit précédemment en page 26. D'autres limites apparaissent à travers ce questionnaire, et particulièrement celle de l'existence de notions non transférables d'une langue à l'autre, celle sur le manque de supports pédagogiques et celle sur les difficultés que les élèves peuvent rencontrer pour analyser. Un des professeurs précise : « l'analyse grammaticale est difficile, donc un travail approfondi n'est selon moi pas approprié. Se questionner, prendre conscience des différences entre les langues demande déjà beaucoup d'abstraction de la part de ces jeunes élèves ». Deux professeurs s'accordent sur le fait que le temps imparti est trop court pour ce type d'activités, deux autres pensent que la production orale doit être une priorité et ainsi ces activités ne sont que ponctuelles, voire absentes. La formation des enseignants semble être également une limite pour un enseignant du panel.

Tableau récapitulatif :

Questions	Réponses majoritaires
Présence de comparaisons entre les grammaires française et étrangère	oui
Activités intégrées majoritairement dans...	Les cours de langues étrangères
Cycle pertinent pour ce type d'activité	Cycle 3
Outils utilisés	Productions personnelles
Avantages pour la maîtrise de la langue française	Développer les capacités d'analyse et de réflexion des élèves ; Montrer que chaque langue a une logique et que le français n'est pas un modèle universel Développer la curiosité des élèves
Avantages pour la maîtrise des langues étrangères	Mieux comprendre le fonctionnement de la langue étrangère ; Meilleure mémorisation des notions
Manifestations de la motivation des élèves	Questionnements, curiosité des élèves sur les phénomènes de langues
Progrès notés	Dans la capacité d'analyse
Limites de ces activités	Certains termes liés à la grammaire non maîtrisés par les élèves ; Existence de notions non transférables d'une langue à l'autre

B- Résultats obtenus avec les séquences

Ces séquences ont été travaillées avec deux classes. La première est constituée des élèves de CE2-CM1 de la classe de madame Nathalie Fontaine dans l'école élémentaire de Foch, 2 rue de Paraire ; 12000 Rodez. La seconde, correspond aux élèves de CM1-CM2, de la classe de Madame Pascale Bauguil à l'école élémentaire de Gourgan, située Côté de la

Gascarie ; 12000 Rodez. Les séquences d'espagnol et d'anglais ont toutes deux été précédées de l'observation d'une séance de 45 minutes pour mieux cerner le niveau des élèves.

Ces séquences font l'objet ci-dessous d'une analyse qualitative et descriptive pour chaque langue enseignée en vue d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses réalisées précédemment. Cette analyse portera sur les questions suivantes :

- Les élèves ont-ils compris la notion étudiée lors de la première séance ?
- Les élèves ont-ils retenu cette notion une semaine plus tard ?
- Note-t-on des progrès face à la maîtrise de la notion étudiée ?
- Quelles compétences ont-elles été travaillées grâce à ces activités ?
- Les élèves ont-ils rencontré des difficultés particulières lors de ces activités ?
- Observe-t-on une certaine ouverture aux langues après ces activités ?
- Ces activités ont-elles plu aux élèves ?

i- Séquence en espagnol

La classe expérimentée en espagnol se compose de neuf élèves, deux élèves de niveau CM1 et sept élèves de niveau CM2. Elle compte deux élèves dits en difficultés scolaires et un élève ayant des parents hispanophones. Selon la Directrice, ce sont des élèves ayant de « grandes difficultés sociales dans un milieu défavorisé voire très défavorisé ». Cette école compte de nombreux enfants d'origine magrétine (Algérie, Maroc) ou arrivant de pays de l'Est. Ils reçoivent tous un enseignement d'espagnol à raison de deux fois 45 minutes par semaine, donné par une intervenante extérieure originaire d'Amérique Latine et apprennent l'espagnol depuis le CE1.

La première séance en espagnol montre que les élèves ont compris comment se forme le pluriel en L2. En effet, lors de la phase de comparaison, ils ont été capables de formuler une règle. En groupes, ils ont su comparer le fonctionnement du français avec celui de l'espagnol pour comprendre qu'en espagnol, les déterminants pluriel sont « los » et « las » et que le « des » n'a pas d'équivalent. Ils ont également fait preuve d'une bonne capacité à analyser et comparer puisque, d'eux-mêmes, ils ont remarqué qu'en espagnol il existait deux déterminants définis pluriel - un pour le masculin et un autre pour le féminin – contrairement au français. Ils ont aussi noté la correspondance des déterminants « un », « une », « el », « la »

et le fait qu'un nom au féminin en français pouvait être au masculin en espagnol. Ici, les élèves travaillent sur une autre notion, celle du genre. Mais leurs remarques montrent bien un certain intérêt pour les phénomènes de langue et une bonne capacité métalinguistique.

Une autre preuve que les élèves ont compris la notion de nombre dans la première séance est qu'ils ont été capables de dire si les groupes nominaux prononcés étaient au singulier ou au pluriel. En effet, après le temps de comparaison des langues et la lecture des tableaux présentés page 34 et en annexe 3, j'ai donné des noms d'animaux oralement, précédés d'un déterminant et j'ai demandé aux élèves de me dire s'ils étaient au singulier ou au pluriel. J'ai utilisé tous les déterminants vus avec les élèves : « el, la, los, las, un, una » et l'absence de déterminant correspondant au « des » français. Ils ont été tous interrogés plusieurs fois et ont su répondre correctement.

Enfin, lors de la phase de réinvestissement dans le jeu des paires, les élèves ont rencontré davantage de difficultés à réutiliser les bonnes formes du nombre. Ceci s'explique par le fait que les élèves devaient faire leurs propres phrases ce qui demande davantage de réflexion et de concentration de leur part. Ces phrases étaient basées, en outre, sur des structures qu'ils n'avaient pas vues auparavant : « Tienes ... » et « Sí, tengo ... » ou « No, no tengo ... ». Cette difficulté de réinvestissement de connaissances s'explique également du fait que les élèves ont beaucoup aimé ce jeu et ils souhaitaient plus gagner la partie que poser les questions correctement.

Concernant à présent la mémorisation des notions étudiées grâce aux activités réflexives de comparaison entre langues 1 et 2, elle a été testée lors de la seconde séance qui constitue une évaluation.

Les résultats de la première évaluation sur la compréhension de la notion étudiée montre que les élèves ont retenu qu'il fallait ajouter un « s » à la fin du nom lorsque ce dernier est au pluriel, ou « es » après une consonne. Six élèves sur les huit présents ont ajouté un « s » aux noms au pluriel dont cinq ont bien mis « es » à la fin du mot « ratones ». Quant au déterminant « des », il a été traduit correctement par cinq élèves. Ces deux derniers points constituent sûrement les plus grandes difficultés dans cette notion puisqu'on remarque une différence de fonctionnement avec le français. Enfin, pour les autres articles employés dans cette évaluation, seuls deux élèves les utilisent de manière adéquate, quatre sont encore en

cours d'acquisition et deux ne les emploient pas du tout à bon escient. Ce dernier point souligne la nécessité pour les élèves de revenir sur les apprentissages pour les renforcer et stabiliser les connaissances, une seule séance ne suffisant pas pour maîtriser complètement une notion.

La seconde évaluation portant sur la réutilisation de la notion dans des énoncés plus complexes est un succès puisque tous les élèves parviennent à traduire les phrases demandées tout en faisant attention à employer la bonne forme du nombre en espagnol. La difficulté rencontrée ici par les élèves est le manque de vocabulaire, notamment avec les verbes « ver », « tener » ou encore « gustar ». Quant à la seconde consigne de cette même évaluation, tous les élèves sont capables de repérer si des groupes nominaux sont au singulier ou au pluriel, seules deux erreurs ont été commises sur l'ensemble des élèves. La compréhension écrite du fonctionnement du pluriel en langue 2 est donc acquise par les élèves lors de cette évaluation.

Il en est de même pour la dernière évaluation sur la compréhension orale étant donné que tous les élèves ont été capables de dire si les phrases entendues étaient au singulier ou au pluriel. Sept élèves sur huit ont répondu correctement aux cinq phrases, le huitième a commis une faute sur la phrase : « Ratonos comen queso. ». Cette erreur s'explique peut-être par l'ajout du son [ɛs] à la fin du mot « ratones » et non le son [s] comme les autres noms au pluriel de ces phrases : « gatos » et « tortugas ».

Face à ces constats, on note que les élèves ont dans l'ensemble bien retenu la notion étudiée. Ils ont davantage de facilités à la comprendre, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, plutôt qu'à l'utiliser eux-mêmes correctement. Malgré cela, la majorité des élèves sont capables d'employer les déterminants adéquats dans un groupe nominal et dans des énoncés plus complexes. Une semaine après la première séance et sans rappel de ce qui a été vu dans cette dernière, les élèves ont été capables de mobiliser leurs connaissances et ont retenu dans l'ensemble la notion du nombre en espagnol.

Se pose ensuite la question des progrès des élèves sur la notion étudiée. Il est évident que l'on note un certain progrès des élèves puisqu'ils ne connaissaient pas le fonctionnement du nombre en espagnol. Ainsi, chaque élève a pu accroître ses connaissances dans ce domaine et se perfectionner. Tous les élèves n'ont pas progressé à la même vitesse. Certains ont compris de suite comment employer la notion de nombre, et ce même dans des situations différentes,

d'autres ont compris la théorie mais ont encore des progrès à faire au niveau de la pratique. Il faudra certainement en déduire que deux séances, dont une seule de pratique véritable, ne suffisent pas pour parler de « maîtrise » de la notion mais permettent quand même un certain progrès des élèves.

Si l'on regarde à présent les compétences travaillées lors de la première séance, elles sont diverses. Il s'agissait tout d'abord d'être capable d'employer la forme du singulier ou du pluriel adéquate selon les énoncés. Ensuite, les élèves devaient à la fin de cette séance être capables d'utiliser certains noms d'animaux courants dans notre région dans des énoncés simples. Cette séance devait permettre aussi aux élèves d'être capables de comparer le fonctionnement de deux langues et de prendre de la distance face à la leur, autrement dit cette séance favorisait le développement de leurs capacités métalinguistiques et analytiques. Enfin, elle devait rendre les élèves capables de s'exprimer oralement et de travailler en groupe.

A la fin de la première séance, il s'avère que tous les élèves n'ont pas été capables d'employer la forme du singulier et du pluriel à bon escient. Cinq élèves sur huit ont fait preuve d'un bon usage des formes du nombre dans la phase de réinvestissement. Les trois autres élèves ont eu davantage de difficultés. Au niveau des compétences analytiques, les huit élèves ont su trouver la règle de fonctionnement du pluriel en espagnol et ils ont tous fait des remarques pertinentes sur la comparaison des deux langues. Quant au fait de s'exprimer oralement et de travailler en groupe, il semble que ces deux compétences n'aient pas posé de difficultés particulières aux élèves. Précisons qu'ils ont l'habitude de travailler ces deux compétences en cours de langue vivante étrangère avec leur enseignante.

Outre la difficulté des élèves à réinvestir des connaissances dans une situation de communication différente comme dit précédemment, il n'est pas apparu d'autres difficultés significatives. En effet, mémoriser le vocabulaire a été rapide puisque seulement quelques mots n'étaient pas déjà connus des enfants. L'analyse des langues a été réalisée rapidement par tous les groupes et a été très pertinente. Les élèves comprenaient également bien les consignes données en espagnol.

Au niveau de l'ouverture culturelle des élèves face aux phénomènes de langue, il semble que ces activités leur aient permis d'amorcer une réflexion sur les différences et ressemblances de fonctionnement entre deux systèmes linguistiques. Tout porte à croire qu'ils ont pris conscience que la langue française n'était pas un système universel puisque l'espagnol fonctionne différemment sur certains points. Toutefois, il convient de remarquer que cette ouverture culturelle langagière est difficilement mesurable et notable, de surcroît sur seulement deux séances de 45 minutes.

Quant à l'intérêt des élèves pour ce type d'activité, on constate que les élèves ont pris du plaisir lors de la première séance. Cela se remarque grâce à la participation très forte de tous les élèves pendant tous les temps de la séance. Les élèves font également des remarques sur le fonctionnement du genre en espagnol et en français, ils émettent des hypothèses sur le fait qu'on ajoute parfois « es » à la fin du nom en espagnol au pluriel, comme dans le mot « ratones ». Ces remarques et hypothèses marquent un certain intérêt pour les phénomènes de langues. Les élèves ont ensuite beaucoup aimé le jeu des paires en fin de séance : ils semblaient motivés, intéressés et impliqués. A la fin de la seconde séance, j'ai distribué un court questionnaire anonyme aux élèves pour avoir leurs impressions sur cette séquence. Les réponses obtenues marquaient un goût pour la langue espagnole, un intérêt pour le thème choisi et les activités ludiques – notamment le jeu de cartes – et le sentiment d'avoir appris des choses sur les animaux, le singulier et le pluriel.

Remarque : La première séance de la séquence a également été menée dans la classe de CE2 de cette même école. Les élèves étaient au nombre de cinq.

Lors de la première phase, les élèves ont rapidement compris que pour former le pluriel en espagnol, il fallait ajouter un « s » qui s'entend à la fin du nom. Pendant le temps de recherche, les élèves ont su trouver les ressemblances et différences de fonctionnement entre les deux langues mais ont rencontré quelques difficultés face au fonctionnement du français. En effet, un rappel des règles dans la langue de l'école a fait apparaître des lacunes chez certains élèves : « pour former le pluriel, on ajoute un t » ou encore « on ajoute un d ». Lors de la mise en commun, les élèves n'ont pas fait de remarques particulières sur les faits de langue, ils ont rapidement compris qu'on ajoutait « es » à la fin des noms quand ces derniers

se terminaient par une consonne. Tout comme pour la classe de CM1 et CM2, le réinvestissement des déterminants adéquats dans la dernière phase de la séance a été plus difficile. Les élèves devaient se concentrer sur le nom des animaux et les structures de phrases inconnues pour pouvoir jouer et ne se focalisaient donc pas sur le bon emploi des déterminants.

ii- Séquence en anglais :

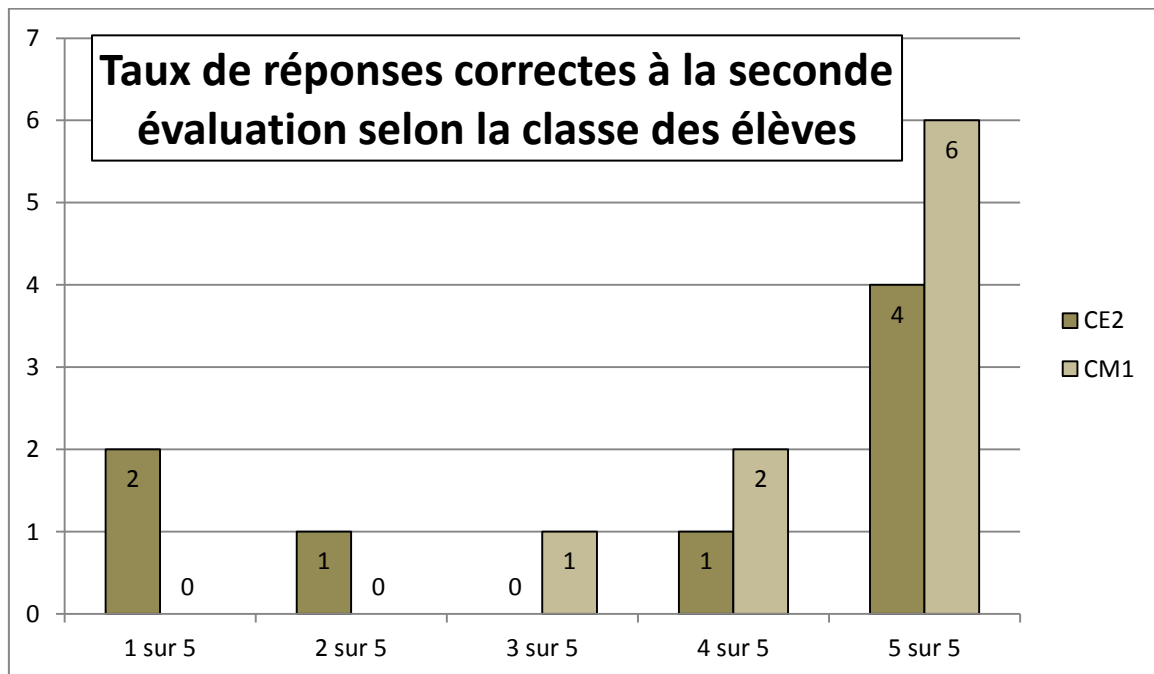
La classe expérimentée en anglais est composée de 19 élèves, dont dix de CM1. Aucun élève n'a de parents anglophones, et une élève est dite en difficultés scolaires. Les élèves de CE2 entament leur première année d'apprentissage de l'anglais, les CM1 la deuxième. Ils reçoivent des cours de langue à raison d'une fois par semaine, pendant 45 minutes par l'enseignante.

En ce qui concerne la compréhension de la notion étudiée, les élèves semblent avoir compris le fonctionnement du pluriel en anglais lors de la phase de comparaison des langues, et notamment lors du temps de mise en commun puisque lorsque je demandais si les groupes nominaux prononcés étaient au singulier ou au pluriel, les élèves répondaient correctement. Tout comme la même séance menée en espagnol, les élèves ont dans l'ensemble été capables de formuler la règle de fonctionnement du pluriel en anglais. Cependant, la correspondance des différents déterminants entre le français et l'anglais n'a pas été totalement comprise étant donné que les enfants rencontraient des difficultés à les employer lors du jeu des paires en séance 1. Cela vient sûrement du fait que je n'ai pas assez insisté dessus avec les élèves et que les consignes de départ n'étaient pas assez claires lors de la recherche par groupe sur le fonctionnement du pluriel en anglais. Ainsi, les élèves n'ont pas focalisé leur attention sur les déterminants et ont, pour certains, découvert cela lors de la mise en commun. Leur réinvestissement a été de ce fait moins aisé.

Si l'on analyse à présent la mémorisation, on constate que les élèves n'ont pas retenu la notion du nombre en anglais en règle générale. En effet, la première évaluation relative à l'emploi des déterminants appropriés et à l'ajout d'un « s » à la fin des noms au pluriel,

montre des résultats décevants puisque seulement sept élèves sur les 16 présents ont su utiliser « a » et « the » traduisant « les » correctement, cinq élèves ont employé « the » pour traduire « le », « la » ou « l' » à bon escient, quatre élèves se sont rappelés que le déterminant « des » ne se traduisait pas en anglais et enfin, seuls six élèves ont ajouté un « s » à la fin des noms au pluriel. Un enfant a, quant à lui, ajouté un « x » après les noms au pluriel. Ce résultat prouve que les apprenants n'ont pas acquis les connaissances étudiées lors de la première séance. Ils n'ont pas été capables de mobiliser ces apprentissages pour produire de courts énoncés qui ne leur étaient pourtant pas nouveaux.

La seconde évaluation qui se proposait de tester la compréhension orale des élèves est plus satisfaisante. Le graphique suivant montre la réussite des élèves selon leur niveau de classe.



Ce graphique montre tout d'abord que les élèves de CM1 ont obtenu de meilleurs résultats que ceux de CE2 puisque tous ont au moins trois réponses justes sur cinq et la majorité d'entre eux ont eu cinq bonnes réponses. Parallèlement, les CE2 ont rencontré plus de difficultés mais quatre élèves sur huit ont toutefois obtenu eux-aussi cinq réponses correctes. Ces résultats montrent que la majorité des élèves est capable de distinguer si des phrases sont au singulier ou au pluriel. La compréhension orale est ainsi mieux maîtrisée que la compréhension ou la production écrite. Plusieurs raisons à ce phénomène peuvent être avancées. Tout d'abord, les élèves de cette classe sont habitués à travailler l'oral et ont très peu de contact avec le code écrit. Ensuite, le pluriel en anglais s'entend par les sons [s] et [z] à la fin des noms, or en français on ajoute aussi un « s » même si on ne l'entend pas. Cela peut

faciliter la correspondance entre les deux langues et rendre plus évidente la compréhension orale du fonctionnement du nombre dans la langue 2.

Enfin, la troisième évaluation prévue n'a pas été réalisée avec les élèves car ces derniers n'avaient finalement pas le niveau requis pour l'effectuer au vu des résultats de la première évaluation.

Les remarques concernant les progrès sont les mêmes que celles faites pour l'espagnol. En effet, les élèves n'avaient pas de connaissances de départ sur le fonctionnement du nombre en L2 et en ce sens il est clair que les élèves ont progressé sur cette notion. Les progrès notés sont cependant moindres pour l'anglais, en raison d'une moins bonne compréhension de la notion.

Les compétences mises en jeu lors de la première séance sont elles aussi identiques à celles de la première séance d'espagnol. En anglais, les élèves ne sont pas tous capables d'employer la forme du singulier ou du pluriel selon les énoncés. Lors de la phase de réinvestissement, on remarque que les élèves emploient davantage le singulier que le pluriel, même s'ils demandent une carte au pluriel. Par contre, au niveau du vocabulaire appris, les élèves ont découvert comment dire certains mots d'animaux, tels que le papillon, la tortue ou encore la poule. D'autres mots de vocabulaire étaient déjà connus des élèves, ce qui a facilité la mémorisation des mots inconnus. Quant à la capacité de comparer le fonctionnement de deux langues et de prendre de la distance face à la sienne, les élèves ont été capables de le faire, davantage les CM1 que les CE2 cependant. Enfin, les élèves ont été capables de s'exprimer oralement, mais travailler en groupe reste une compétence en cours d'acquisition. Ces élèves ne sont pas habitués à ce dispositif et les groupes ont été désignés de sorte que les CE2 et les CM1 soient mélangés. Ainsi, les élèves n'étaient pas répartis par affinité et cela a posé certaines difficultés dans la communication, l'écoute et le partage des idées.

Les difficultés des élèves liées à ce type d'activité sont de plusieurs ordres pour la première séance. Elles traitent tout d'abord de la complexité à analyser et comparer le fonctionnement des deux langues. En effet, les groupes ont mis plus de temps qu'en espagnol

pour trouver une règle sur le pluriel en anglais et les réponses étaient moins complètes. Il n'a pas été évident pour les élèves de prendre de la distance face aux langues et d'adopter une posture métalinguistique. Néanmoins, des remarques pertinentes ont été faites, comme celle d'un élève de CM1 qui a observé qu'en anglais on prononçait le son [s] ou [z] à la fin des noms au pluriel, contrairement au français.

Ensuite, une difficulté majeure de ces élèves a été de travailler par groupe, comme dit précédemment. Cela a perturbé le bon déroulement du jeu des paires et, dans une moindre mesure, celui du temps de recherche. Les élèves étaient alors moins concentrés et se disputaient parfois au lieu de s'entraider.

Les élèves ont également rencontré des difficultés dans la prononciation anglaise, notamment lors du jeu des paires, lorsqu'ils devaient dire « Have you got ... ? », « Yes, I have », « No, I haven't » ou lorsqu'ils lisaient les noms des animaux présents sur leur dictionnaire des animaux présenté en annexe 7. Cette difficulté est accentuée par le fait que les élèves ne connaissaient pas ces structures de phrase et devaient donc avoir recours à la lecture au tableau. Parallèlement à la prononciation, les élèves ne maîtrisaient pas le vocabulaire sur les animaux avant de commencer la séquence, ils ont découvert la plupart des noms d'animaux lors de la première séance et ont dû tenter de les retenir pour pouvoir ensuite pratiquer le jeu de cartes. Or, la langue anglaise étant opaque au français, il était moins aisé qu'en espagnol de se souvenir de tous les mots appris. De ce fait, les élèves étaient à nouveau amenés à lire les noms d'animaux.

Le réinvestissement des connaissances dans une situation langagière différente a été une autre source de difficulté pour les élèves : la plupart n'ont pas réussi à réemployer à bon escient les formes du nombre correctes en anglais. La majorité prononçait le son [s] ou [z] au pluriel mais n'utilisait pas forcément les bons déterminants.

Au niveau de l'ouverture aux langues, les élèves ont été moins sensibles aux faits de langue puisque peu de remarques ou de questions sont apparues lors de la phase de comparaison.

Il reste que l'intérêt des élèves face à ces activités réflexives de comparaison des langues est sensible. En effet, à un rapide questionnaire distribué aux enfants en fin de séance, ils ont tous répondu avoir aimé comparer le français et l'anglais. De plus, la motivation des élèves, leur participation et leur concentration montrent bien que les élèves ont pris du plaisir à comprendre le fonctionnement des langues.

C- Analyse de l'efficacité selon le degré d'opacité de la L2

Des différences sont apparues dans l'efficacité des activités réflexives de comparaison, mettant en lumière les avantages et inconvénients selon le degré d'opacité des langues.

Il faut d'abord signaler que les activités réflexives de comparaison entre la L1 et la L2 développent davantage les capacités d'analyse lorsque la L2 est opaque puisque les élèves ne peuvent pas s'appuyer sur la ressemblance terme à terme entre la L1 et la L2. Ils doivent ainsi considérer la L2 entièrement comme un objet d'étude et adopter une posture métalinguistique sûrement supérieure à celle requise lorsque la L2 est transparente. En effet, les élèves apprenant l'espagnol ont plus de facilités à comparer les deux langues puisque les mots et le fonctionnement sont semblables d'une langue à l'autre. Ils sont alors amenés à noter les différences entre ces deux langues, souvent limitées et donc mieux repérables. La posture métalinguistique est de ce fait moins sollicitée, les enfants ayant aisément recours à la traduction mot à mot.

Dans ce prolongement, le nombre élevé de ressemblances entre deux langues transparentes a pour avantage une mémorisation plus aisée pour les apprenants. En effet, ces derniers n'auront que quelques notions à se rappeler et peuvent prendre appui sur le fonctionnement de la L1 pour y ajouter les spécificités de la L2. A l'inverse, les élèves étudiant une L2 opaque au français doivent mémoriser davantage de différences de fonctionnement et ne peuvent que rarement s'appuyer sur la L1. Un fonctionnement très différent du français a cependant pour avantage d'avoir un plus grand nombre de notions à comparer et à étudier. Il en est de même pour la compréhension des notions. Elle est plus rapide lorsque les deux langues sont transparentes : leur fonctionnement est semblable, ce qui rend plus simple la compréhension. Le transfert d'une langue à l'autre se fait plus directement, inconsciemment d'abord puis consciemment grâce aux activités réflexives de comparaison entre langues.

La conséquence directe de ce phénomène est la différence de niveau requis des élèves selon le degré d'opacité de la L2 : plus la langue est opaque, plus le niveau requis est élevé, et inversement. Ceci est notamment visible dans les expérimentations réalisées puisque les élèves de CE1 et CE2 apprenant l'espagnol ont rencontré moins de difficultés que les élèves de CE2 et CM1 apprenant l'anglais lors de la même séance. Les élèves étudiant l'espagnol ont compris plus rapidement la notion du pluriel, ils ont su trouver les ressemblances et différences entre les deux langues, et ils ont été capables de réutiliser les notions dans la phase de réinvestissement avec le jeu des paires. Cela étant, les élèves de CM1 et CM2 sont ceux pour qui ces activités étaient les plus adaptées à leur niveau. Cela confirme les recherches de Line Audin sur le fait que le niveau métalinguistique des élèves conditionne leur réussite face à ce type d'activité.

IV- LIMITES DES RESULTATS

Toutefois, il convient de remarquer que les expérimentations effectuées comportent un certain nombre de limites.

Tout d'abord, ces activités réflexives de comparaison entre les langues doivent faire l'objet d'un apprentissage sur le long terme. Les capacités d'analyse des élèves ne peuvent pas être développées significativement en une ou deux séances et de ce fait, il est impossible de dire si ces deux séances menées dans les classes qui ont permis un renforcement des capacités métalinguistiques. Le manque de temps consacré à ces activités rend également difficile l'analyse des progrès, qui est de surcroît compliquée à mesurer. En effet, même si les élèves semblent avoir retenu les notions étudiées lors de la première séance, les connaissances n'ont pas pu être consolidées et structurées en si peu de temps. Il aurait fallu mener plus de séances sur cette même notion pour une meilleure compréhension et mémorisation de celle-ci, ou du moins veiller à ce qu'elle soit travaillée par la suite dans d'autres situations de communication.

Ensuite, il faut rappeler ici que les élèves soumis aux expérimentations ne sont pas issus ni de la même classe, ni de la même école. Cela a pour conséquence de fausser légèrement les résultats pour diverses raisons. Tout d'abord, les élèves étudiant l'anglais avaient finalement un niveau un peu inférieur à ceux étudiant l'espagnol. Ils n'étaient pas dans les mêmes classes, les CE2 ayant beaucoup moins d'aisance que les CM2, tant en langue française qu'en langue seconde. En effet, les élèves de CE2 maîtrisaient moins bien les règles de fonctionnement du français. Leurs capacités d'analyse étaient elles aussi diverses : les CM2 avaient bien plus de facilité à voir la langue comme un objet d'étude, à l'analyser, à effectuer des remarques sur les ressemblances et différences entre L1 et L2.

Le nombre d'élèves dans la classe est également un point important à prendre en compte puisque les élèves étudiant l'espagnol n'étaient que huit lors de la première séance, contrairement aux élèves apprenant l'anglais qui étaient 19. La même séance a été réalisée, sans changements dans les modalités. Ainsi, il est possible que les élèves présents dans une classe moins nombreuse aient davantage de facilités de compréhension puisque l'enseignant est plus présent, peut faire de la différenciation, expliquer à chacun personnellement ce qu'il n'a pas compris, etc. Les notions sont de ce fait mieux maîtrisées par les élèves à la fin de la séance lorsque les élèves sont moins nombreux dans la classe.

Une autre limite à ces expérimentations est celle du manque de progression. En effet, j'ai dû faire face à des progressions d'élèves différentes, par exemple les élèves apprenant l'espagnol connaissaient déjà le vocabulaire des animaux, contrairement à ceux apprenant l'anglais. Cela a eu pour conséquence pour les élèves de devoir mémoriser à la fois le vocabulaire et la notion du nombre, ce qui implique une concentration et une mémorisation plus importantes. De même, les élèves des deux écoles ne connaissaient pas les structures de phrases employées dans le jeu des paires : « Have you got ... ? » et « ¿ Tienes ... ? ». Cela les empêchait de focaliser leur attention sur le bon emploi du pluriel ou du singulier et ainsi de mieux s'entraîner sur cette notion. En d'autres termes, si les élèves n'avaient pas eu à se concentrer sur d'autres points de la L2, il est possible qu'ils auraient mieux compris et mémorisé la notion du genre.

De plus, une limite importante à cette expérimentation est le fait que la notion étudiée par les élèves apprenant l'anglais et ceux apprenant l'espagnol était identique. Or, il existe des notions plus ou moins intéressantes selon la langue. Rappelons que les notions doivent être choisies par l'enseignant selon différents critères : les difficultés rencontrées par les élèves, la rentabilité de cette notion, les questionnements des élèves face à ce fait de langue, les fortes différences entre les deux langues, etc. Aussi, une même notion peut être pertinente dans une langue et beaucoup moins dans une autre. Dans le cas de notre expérimentation, les deux langues comportaient des différences de fonctionnement avec le français mais il faut reconnaître que l'espagnol est plus proche du fonctionnement français que l'anglais. Peut-être alors la notion du nombre est-elle plus rentable à travailler en anglais qu'en espagnol, autrement dit dans une langue opaque et non transparente.

Un autre facteur qui apporte des limites aux expérimentations réalisées est l'habitude ou non de travailler en groupe. Il s'avère que la première séance menée se base sur le travail avec les pairs, la collaboration, le partage de points de vue, etc. Or, les élèves apprenant l'anglais étaient moins habitués à travailler de cette manière que les élèves étudiant l'espagnol. Cela a eu pour conséquence en classe d'anglais de rendre moins efficace le temps de recherche et le temps de réinvestissement : certains élèves se disputaient, ne collaboraient pas, ne partageaient pas vraiment leurs idées entre eux.

Enfin, il convient de noter que la première séance d'anglais n'a pas pu être filmée, par manque d'autorisation. L'analyse de cette séance est de ce fait moins scientifique. Elle est davantage basée sur des impressions et des remarques ultérieures.

CONCLUSION :

La présente recherche a donné lieu à une expérimentation intéressante à mettre en place, même si sa durée limitée n'a pas permis une observation sur le long terme ni une comparaison avec des élèves provenant d'autres écoles. Malgré les modestes résultats qui en ont résulté, on peut en tirer quelques enseignements. Il semble que placer les élèves face à leur langue, en comparaison avec des énoncés similaires dans la langue cible, leur fournisse l'occasion d'un travail réflexif riche, en ce qu'il interroge leurs conceptions sur le fonctionnement de leur langue maternelle. Une telle étude serait plus significative en la menant sur plusieurs années, car développer les compétences métalinguistiques des élèves est un travail de longue haleine.

Au-delà de ces remarques, ces travaux ont permis d'amorcer une réflexion sur l'efficacité des activités réflexives de comparaison des langues selon leur degré d'opacité. Les résultats de l'ensemble de ces analyses permettent de conclure que, tant pour les langues transparentes que pour les langues opaques au français, ces activités comportent des avantages et des inconvénients. Il appartient à l'enseignant de déterminer ses objectifs pour choisir si ce type d'activité est pertinent ou non. Pour cela, il devra prendre en compte le niveau en langue des élèves, leur capacité métalinguistique et la quantité de différences et ressemblances entre les deux langues qui affecte la compréhension des élèves et la mémorisation. Face à ces constats, il est possible de dire que ce type d'activité peut être mis en place dans les classes de cycle 3 avec des langues opaques ou des langues transparentes. Pour les langues transparentes, les élèves rencontreront moins de difficultés ; pour les langues opaques les élèves auront davantage de différences de fonctionnement à observer ce qui peut être intéressant pour l'apprentissage d'une L2 mais complexe pour les élèves.

Ce premier contact avec la linguistique en cycle 3 va permettre aux élèves d'entrer au collège avec une vision plus juste de ce que sont les langues et de leur fonctionnement. C'est sans doute là un point nodal pour le développement des compétences linguistiques. Ainsi, les élèves seront plus à même de comprendre certaines règles de fonctionnement, de s'appuyer sur la L2 comme un objet d'étude, ou encore d'avoir une meilleure conception d'ensemble des différents systèmes linguistiques. On peut également faire l'hypothèse que ces activités rendent plus aisée la construction mentale de phrases dans la langue cible. Grâce à leur capacité d'analyse renforcée par les activités réflexives et à l'explicitation des phénomènes linguistiques, les élèves pourraient être en mesure de produire et manipuler des énoncés

personnels plus facilement. En ce sens, les activités réflexives de comparaison ont toute leur place dans les cours de langues au cycle 3 : elles assurent une continuité des apprentissages entre école primaire et collège, tout en s'adaptant au niveau des élèves. Cela est précisé dans les programmes de langues vivantes au collège : « L'apprentissage à l'école primaire intègre aussi un début de réflexion sur la langue. Au collège, si la communication reste un objectif prioritaire, l'élève est en mesure de prendre davantage conscience du fonctionnement de la langue qu'il apprend. Il s'agit, en faisant notamment appel aux capacités d'observation et de réflexion d'élèves plus âgés, de systématiser et d'ordonner les acquis du primaire pour les uns, et d'aborder, toujours dans l'esprit d'une démarche inductive, l'étude d'une langue pour ceux qui débutent. L'utilisation en contexte des faits de langue et la prise de conscience de leur valeur et de leur fonctionnement permettent d'améliorer la maîtrise de la langue et de favoriser l'autonomie de l'élève. »³⁹

Outre le fait que ces activités réflexives de comparaison entre les langues favorisent la maîtrise de la langue française et celle de la langue étrangère, elles peuvent également permettre aux élèves d'adopter une posture différente face aux langues étrangères. En effet, en étant capables d'agir seuls sur la L2, les élèves peuvent se sentir rassurés en comprenant le fonctionnement de la L2, prendre confiance en leurs capacités en réussissant à produire de nouveaux énoncés, être curieux face aux différences étudiées, développer le goût pour la linguistique... En cela, il est possible de dire que ces activités réflexives de comparaison des langues sont au service d'autres apprentissages de l'école primaire, et notamment ceux visant l'acquisition des compétences transversales du pilier 7 du socle commun « Autonomie et Initiative ».

³⁹ Extrait du B.O. n°6 du 25 août 2005, page 7.

BIBLIOGRAPHIE

Instructions officielles :

Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

Bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf

Socle commun de connaissances et de compétences :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=>

Articles et ouvrages :

ARAÚJO CARREIRA, M. H. (1992). La diversité des langues à l'école : réflexions sur la place d'une langue romane, le portugais. *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 57-67.

AUDIN, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères 29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Saint-Fons : INRP. Pages 63-80.

BOURGUIGNON, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. In *Les langues modernes* [en ligne]. <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>

CASTELLOTTI, V. (2005). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. *Les cahiers de l'Acedle 2, recherches en didactique des langues*. Pages. 319-331.

CHARMEUX, E. (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 155-172.

CORBLIN, C. & SAUVAGE, J. (2010). *L'enseignement des langues vivantes à l'école, Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.

- DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 13-22.
- DAVID, J. (2004). L'observation réfléchie de la langue au regard des nouveaux programmes. [en ligne]. http://www.ien-st-jacques.ac-rennes.fr/orl_jdavid.pdf
- DE PIETRO, J.-F.. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères 28, L' « observation réfléchie de la langue » à l'école*. Paris : INRP. Pages. 161-185.
- DEYRICH, M. C. & OLIVÉ, S. (2004). Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire. *Repères 29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Saint-Fons : INRP. Pages 23-42.
- DUCANCEL, G. (1992). Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école : des interactions et des recherches à construire. *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 3-12.
- DUCANCEL, G. (2004). De deux monolingues vers une éducation plurilingue. *Repères 29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Saint-Fons : INRP. Pages 3-21.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 41-56.
- LE CUNFF, C. & JOURDAIN, P. (1992). L'écrit dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en F.L.M. - Implications en L.E. ? *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 81-94.
- LUC, C. (1992). Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire. *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 23-40.
- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France.

NARCY, J. P. (1992). Propositions pour faciliter le passage de L1 à L2 : Réduire la gestion compensatoire des apprenants. *Repères 6, Langues Vivantes et Français à l'Ecole*. Paris : INRP. Pages. 109-120.

OBER, E. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues, sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? *Repères 29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Saint-Fons : INRP. Pages 81-100.

PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique pour développer aussi la langue commune. *Repères 29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Saint-Fons : INRP. Pages 147-166.

PUREN, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Éla 129, Etudes de linguistique appliquée*. Paris : Klincksieck. Pages. 121-126.

TREWISE, A. (2009). Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues. [En ligne]. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/43/35/PDF/Article_Trevis.pdf

ULMA, D. (2009). Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langue étrangère – langue de l'école au cycle 3 ? *Synergies Pologne n°6 tome 1, Le sens et la complexité*. Cracovie : Gerflint. Pages 113-122.

http://www.damery.com/crpe/index.php?view=article&catid=2%3Afrançais&id=157%3Adidactique-orl&tmpl=component&print=1&page=&option=com_content&Itemid=7

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

COMPARAISONS ENTRE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE ET CELLE DES LANGUES ETRANGERES AU CYCLE 3 POUR UNE MEILLEURE MAITRISE DES LANGUES

Dans le cadre de l'écriture de mon mémoire, je souhaite savoir par ce questionnaire, si l'étude comparée entre plusieurs langues peut aider à une meilleure maîtrise de celles-ci au cycle 3. Il est possible de cocher plusieurs cases.

- 1) **Dans quelle classe enseignez-vous ?**
- 2) **Depuis combien d'années vos élèves étudient-ils les langues étrangères ?**
- 3) **Dans vos cours, faites-vous des comparaisons entre la grammaire française et celle de la langue étrangère ?**
 - Oui
 - Non

Si non, pour quelles raisons :

- Manque de temps
- Manque de supports ou d'outils pédagogiques en lien avec ces activités
- Peu d'attrait pour ce type d'activités
- Manque de pistes ou de formation pour ce type d'activités
- Pas assez de progrès notables chez les élèves en langues
- Autres :

Si oui :

- 4) **Intégrez-vous ces activités ?**
 - Dans les cours de français
 - Dans les cours de langues étrangères
 - Dans les deux cours
- 5) **A partir de quelle classe pensez-vous que ces activités sont pertinentes ?**
 - Dès le cycle 1
 - Dès le cycle 2
 - Dès le cycle 3

Commentaires :

6) Quels outils utilisez-vous pour ces activités ?

- Logiciels informatiques
- Manuels scolaires
- Productions personnelles
- Autres :.....

7) Quels sont, d'après vous, les avantages de ces activités pour la maîtrise de la langue française ?

- Une meilleure maîtrise des notions grammaticales en français
- Plus d'intérêt pour la linguistique
- De plus grandes capacités d'analyse et de réflexion des élèves
- Montrer que chaque langue a une logique et que le français n'est pas un modèle universel
- Développer la curiosité des élèves
- Autres :.....

8) Quels sont d'après vous les avantages de ces activités pour l'apprentissage des langues vivantes ?

- Donner plus de sens aux apprentissages
- Une meilleure mémorisation des notions
- Eviter les erreurs liées à la traduction mot à mot entre le français et la langue étrangère
- Mieux comprendre le fonctionnement de la langue étrangère
- Une ouverture culturelle
- Favoriser la production d'énoncés nouveaux et personnels
- Autres :.....

9) Dans vos cours, la motivation des élèves pour ces activités se manifeste par ?

- Plus de participation des élèves
- Des questionnements, une curiosité des élèves sur les phénomènes de langues
- Une forte attention
- L'enthousiasme des élèves
- Peu de motivation
- Autres :.....

10) Avez-vous remarqué des progrès particuliers en L2 ou en L1 ?

- En orthographe
- En conjugaison
- Dans la maîtrise de notions grammaticales
- En production écrite (phrases ou idées plus élaborées, mieux construites)
- Dans la capacité d'analyse
- De meilleures connaissances culturelles sur les langues étudiées
- Pas de progrès observés

Autres :.....

11) Quelles sont pour vous les limites de ce type d'activité ?

- Difficiles à mettre en œuvre pour l'enseignant
- Peu de supports pédagogiques
- Certains termes liés à la grammaire non maîtrisés par les élèves
- Existence de notions non transférables d'une langue à l'autre
- Difficultés d'analyse chez les élèves
- Autres :.....

12) Commentaires :

.....

.....

.....

.....

Annexe 2 : Fiche de préparation de la Séance 1

SEANCE 1/2 : COMPRENDRE LA MARQUE DU PLURIEL EN ESPAGNOL

Temps : 45 minutes

Objectifs :

- Maîtriser la notion du nombre en espagnol
- Enrichir son vocabulaire en espagnol sur le thème des animaux
- Développer les capacités métalinguistiques et analytiques des élèves
- Travailler l'expression orale

Temps 1 : phase de découverte 7 minutes Flashcards

Phase orale et collective

Le professeur montre les flashcards aux élèves et demande « ¿ Qué es esto ? ». Il commence ensuite la réponse par « Es... » et les élèves complètent la phrase s'ils connaissent le mot, sinon le professeur répond. Il commence par montrer des flashcards avec des mots au singulier. Puis le professeur introduit le pluriel avec la question « ¿ Qué son estos? » et le début de réponse « Son... ». Il demande ensuite aux élèves de fermer les yeux, retourne un flashcard : « ¿ Qué falta? ». Cela doit favoriser la mémorisation du vocabulaire et permettre aux élèves de commencer à utiliser le pluriel ou le singulier dans la L2.

Temps 2 : phase d'observation et de comparaison des langues 25 min Document

Problème posé : « Comment sait-on si les noms sont au pluriel ou au singulier en espagnol ? »

- **Travail par groupe** : 10 minutes
- **Mise en commun** des règles de chaque groupe : 15 minutes

Le professeur demande aux élèves comment fonctionne le pluriel en français. Les réponses attendues sont : présence d'un « s » ou d'un « x » à la fin du nom et d'un déterminant pluriel « les » ou « des ». Le professeur distribue ensuite aux élèves le document présenté en annexe 3. Ils doivent formuler une règle sur la formation du pluriel et du singulier en espagnol. Le

professeur guide les élèves, les aide à formuler leurs idées mais ne leur donne pas de réponses.

Lors de la mise en commun, au tableau, le professeur rassemble et classe les idées des élèves pour aboutir à un tableau comparatif que les élèves retrouveront dans un document distribué et copié ensuite dans leur cahier, en guise de trace écrite. Ce dernier document présenté page 34.

Temps 3 : phase de réinvestissement et d'appropriation 10 minutes Cartes à jouer

Travail oral par groupe

« Jeu des paires »

Le professeur divise les élèves en groupes de 3 ou 4. Il explique les règles du jeu et montre un exemple avec un élève volontaire. Le professeur demande « ¿ **Tienes un** perro / perros ? » et l'élève doit répondre « Si, tengo un perro / perros » ou « No, no tengo un perro / perros ». Il écrit ses formules au tableau pour aider les élèves à former des phrases correctes. Pour leur permettre de se rappeler du nom de chaque animal présent dans le jeu de cartes, l'enseignant distribue aux élèves « un dictionnaire des animaux », présenté en annexe 7. Il demande si tout le monde a bien compris puis laisse les élèves en autonomie pour commencer le jeu. Il passe dans les groupes pour vérifier que les élèves parviennent à jouer et pour vérifier si la marque du nombre est correctement employée.

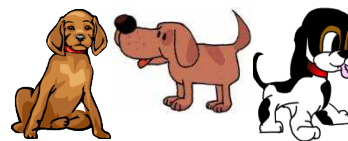
Annexe 3 : Observation de séance (anglais)

Comment fonctionne le pluriel en anglais ?



a dog - un chien

the dog - le chien



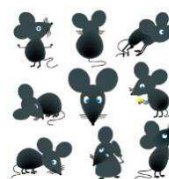
dogs - des chiens

the dogs - les chiens



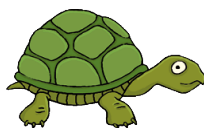
a mouse - une souris

the mouse – la souris



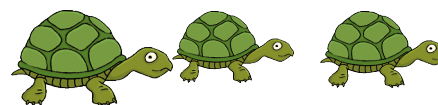
mouses - des souris

the mouses - les souris



a turtle - une tortue

the turtle – la tortue



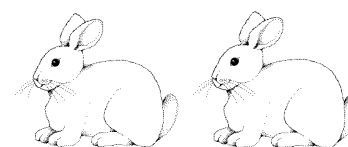
turtles - des tortues

the turtles – les tortues



a rabbit - un lapin

the rabbit – le lapin



rabbits - des lapins

the rabbits – les lapins



a horse - un cheval

the horse – le cheval



horses - des chevaux

the horses – les chevaux

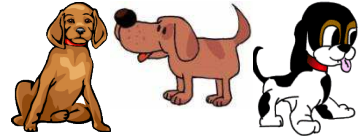
Observation de séance (espagnol)

Comment fonctionne le pluriel en espagnol ?



un perro - un chien

el perro - le chien



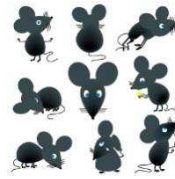
perros - des chiens

los perros - les chiens



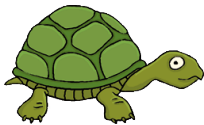
un ratón - une souris

el ratón - la souris



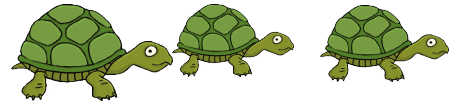
ratones - des souris

los ratones - les souris



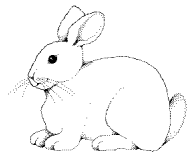
una tortuga - une tortue

la tortuga - la tortue



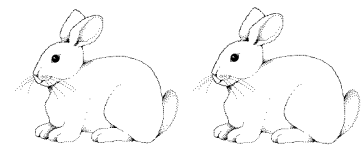
tortugas - des tortues

las tortugas - les tortues



un conejo - un lapin

el conejo - le lapin



conejos - des lapins

los conejos - les lapins



un caballo - un cheval

el caballo - le cheval



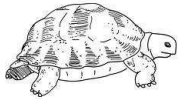
caballos - des chevaux

los caballos - les chevaux

Annexe 4 : Première évaluation (anglais)

Name : **Date** :

Traduis les groupes nominaux.



(turtle)

une tortue.....

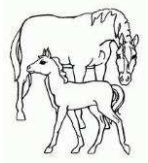
la tortue.....



(cat)

un chat.....

le chat.....



(horse)

des chevaux.....

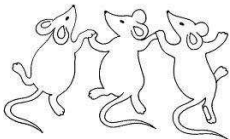
les chevaux.....



(butterfly)

un papillon.....

le papillon.....



(mouse)

un oiseau

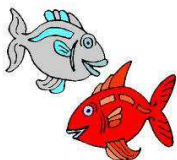
l'oiseau.....



(bird)

des souris.....

les souris.....



(fish)

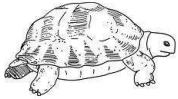
des poissons.....

les poissons.....

Première évaluation (espagnol)

Nombre : **Fecha** :

Traduis les groupes nominaux.



(tortuga)

une tortue.....

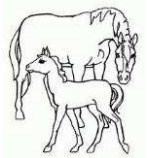
la tortue.....



(gato)

un chat.....

le chat.....



(caballo)

des chevaux.....

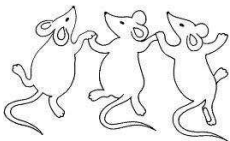
les chevaux.....



(mariposa)

un papillon.....

le papillon.....



(ratón)

des souris.....

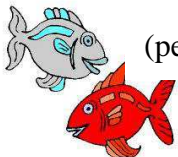
les souris.....



(pájaro)

un oiseau

l'oiseau.....



(pescado)

des poissons.....

les poissons.....

Annexe 5 : Seconde évaluation (anglais)

Name :..... **Date** :

- 1) Traduire les phrases suivantes.
- 2) Entourer en jaune les groupes nominaux au singulier et en rose ceux au pluriel.

1) Maud sees a cow.

.....

2) The dogs are playing in the street.

.....

3) Olivier has a cat.

.....

4) Sam likes snakes.

.....

5) Fred loves frogs.

.....

6) I see a hen.

.....

7) Henry wants a turtle.

.....

Seconde évaluation (espagnol)

Nombre : **Fecha** :

- 1) Traduire les phrases suivantes.
- 2) Entourer en jaune les groupes nominaux au singulier et en rose ceux au pluriel.

1) Laura escucha a una vaca.

.....

2) Tortugas viven en el mar.

.....

3) Juan tiene un gato.

.....

4) A Ana le gustan las serpientes.

.....

5) Veo las gallinas.

.....

6) Es una tortuga.

.....

7) La mariposa es bonita.

.....

Annexe 6 : Troisième évaluation (espagnol)

Nombre : **Fecha** :

Ecrire si les phrases entendues sont au singulier ou au pluriel.

Phrase 1 :

Phrase 2 :

Phrase 3 :

Phrase 4 :

Phrase 5 :

Troisième évaluation (anglais)

Name : **Date** :

Ecrire si les phrases entendues sont au singulier ou au pluriel.

Phrase 1 :

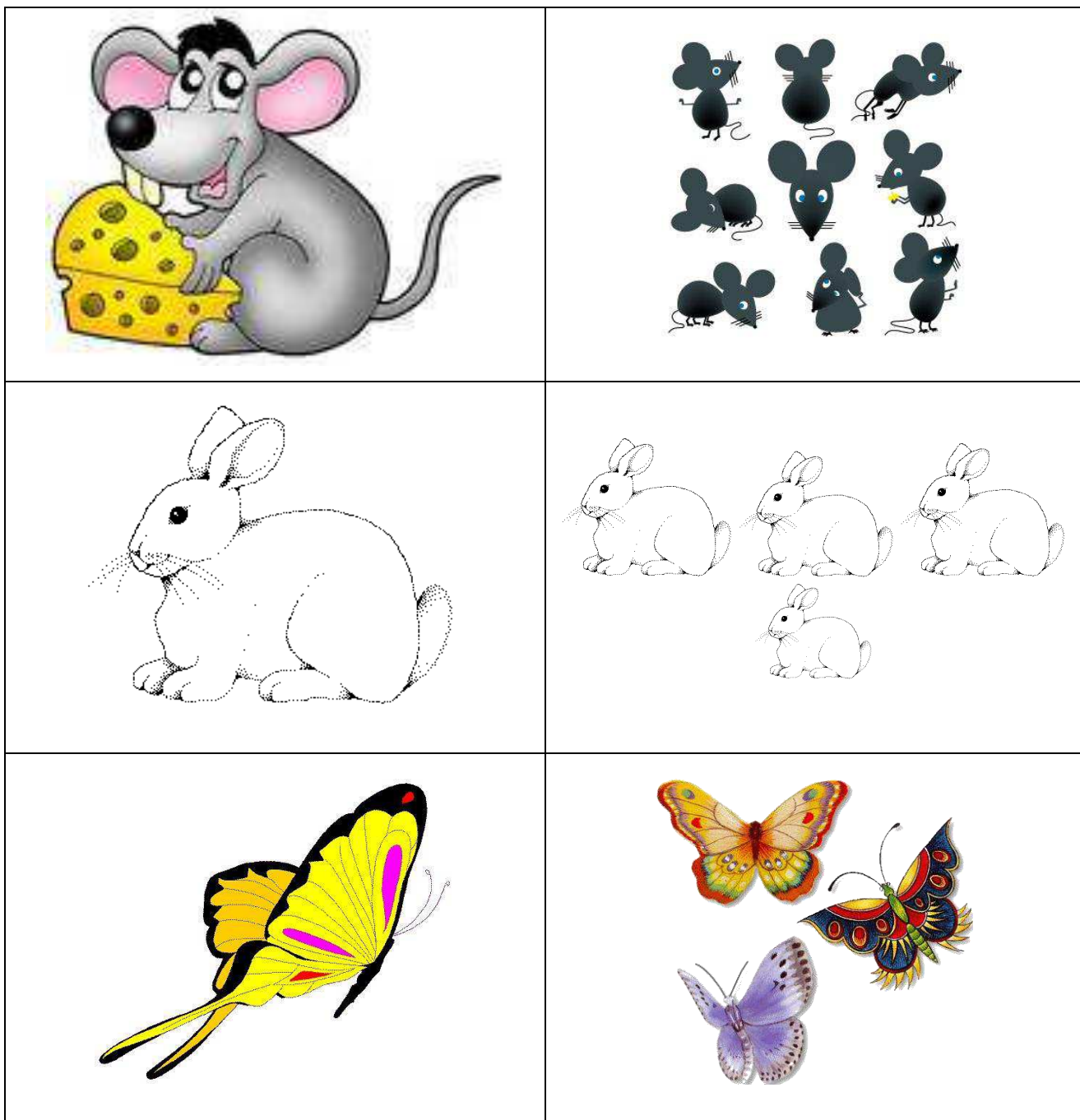
Phrase 2 :

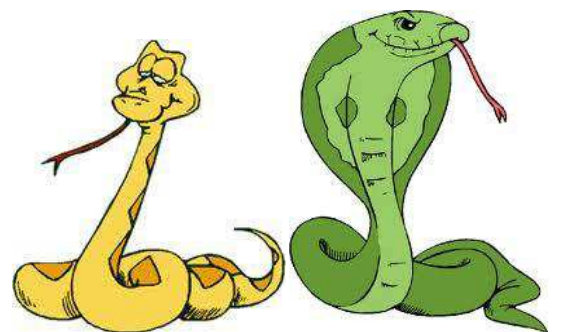
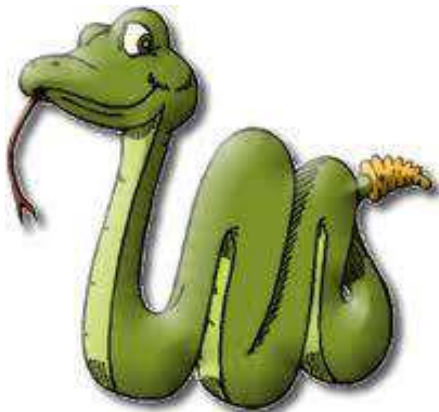
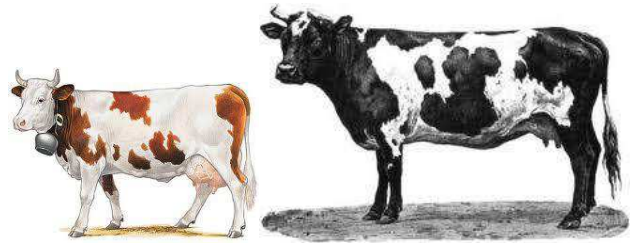
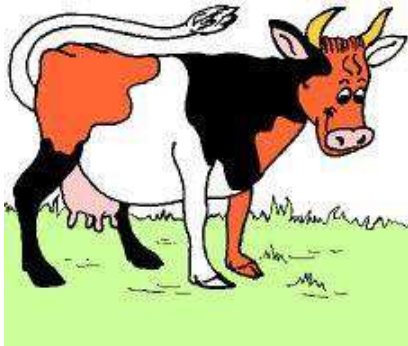
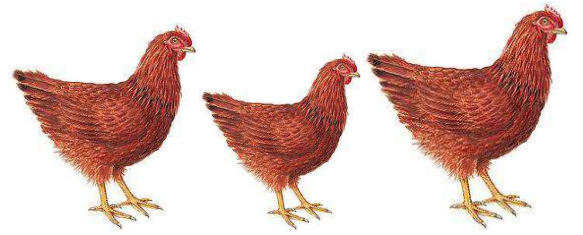
Phrase 3 :

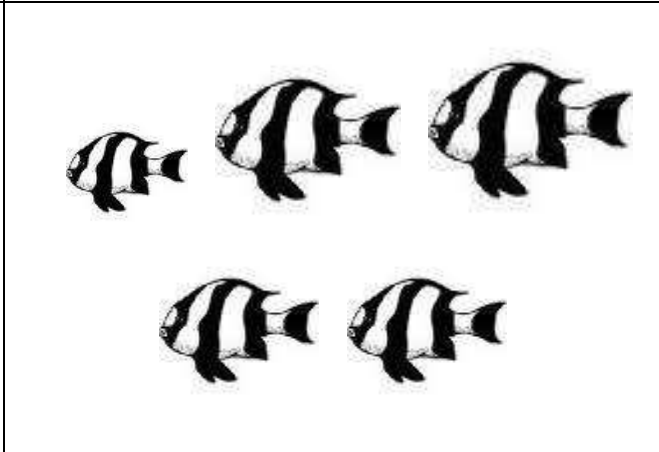
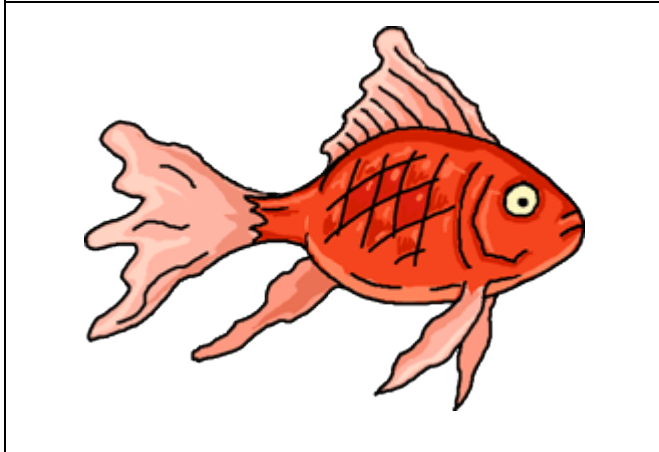
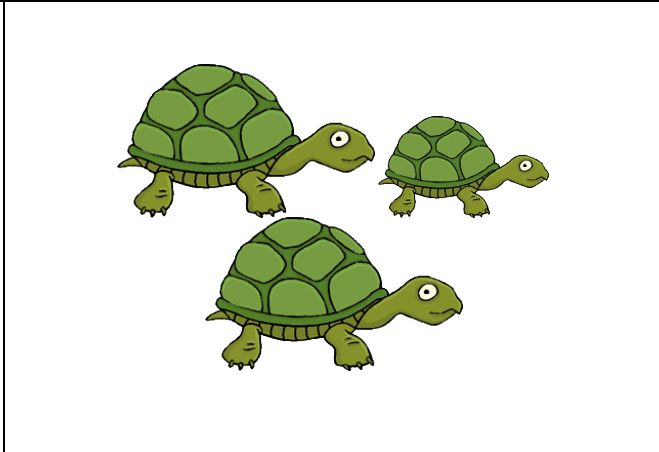
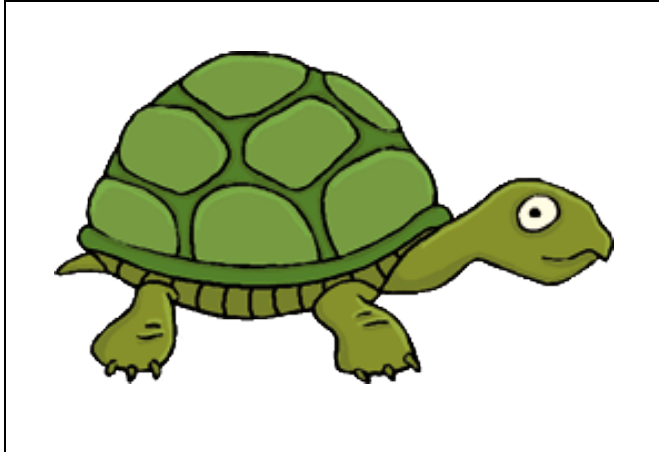
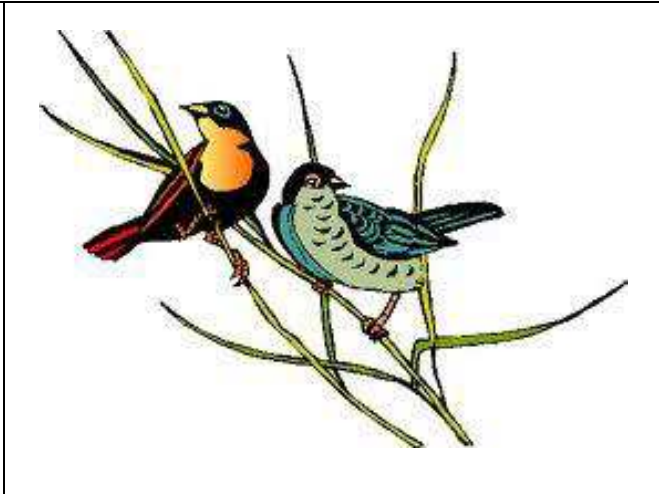
Phrase 4 :

Phrase 5 :

Annexe 7 : Observation de séance (matériel phases de découverte et de réinvestissement)









The animals



mouse



frog



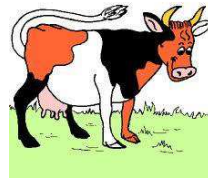
hen



cat



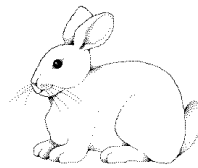
bird



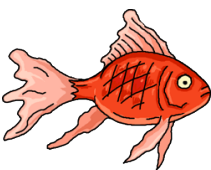
cow



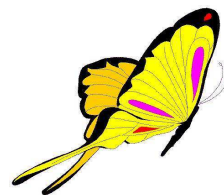
horse



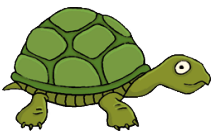
rabbit



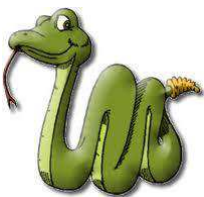
fish



butterfly



turtle



snake

Los animales



un ratón



una rana



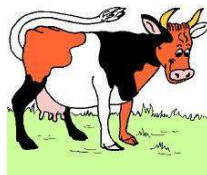
una gallina



un gato



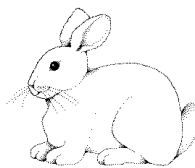
un pájaro



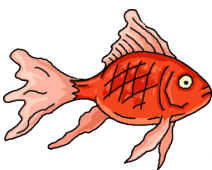
una vaca



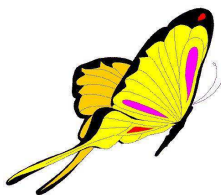
un caballo



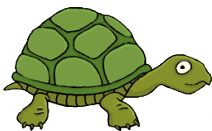
un conejo



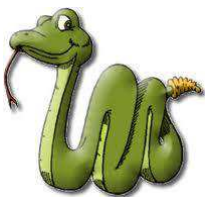
un pescado



una mariposa



una tortuga



un serpiente