



HAL
open science

Un support à l'enseignement des LVE : la compétence interlinguistique

Geneviève Martineau

► **To cite this version:**

Geneviève Martineau. Un support à l'enseignement des LVE : la compétence interlinguistique. Education. 2013. dumas-00907745

HAL Id: dumas-00907745

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00907745v1>

Submitted on 21 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.

UNIVERSITE
DE TOULOUSE
LE MIRAIL



Université
de Toulouse

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2
En partenariat avec: UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par:
Geneviève MARTINEAU

Un support à l'enseignement des LVE; la compétence interlinguistique

ENCADREMENT:

Marie-Pilar RIC Formateur IUFM Toulouse
Euriell GOBBÉ-Mévellec Enseignant-Chercheur IUFM Toulouse

TRAJET RECHERCHE

Langues vivantes étrangères

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	p. 3 et 4
 CHAPITRE 1 : Cadre conceptuel et recherches empiriques	
p.5	
1 Culture et langue : définitions.....	p.6
1.1 La compétence langagière.....	p.6-9
1.2 L'approche communicative et l'approche actionnelle.....	p.9-11
1.3 Les obstacles à l'apprentissage : la production d'énoncés.....	p.11-15
1.4 Monolinguisme et plurilinguisme.....	p.15-18
1.5 Le développement métalinguistique.....	p.18-21
1.6 L'approche réflexive.....	p. 21-26
1.7 Les activités d'éveil au langage et à la diversité des langues.....	p. 26-33
1.8 Le programme métaphonologique plurilingue.....	p.34-35
 CHAPITRE II : Méthodologie	
p. 36	
2.1 Contexte et sujets du protocole de recherche.....	p. 37-42
2.2 Les quatre groupes.....	p.42
2.3 Organisation des séances d'anglais.....	p.42-46
2.4 Phase I : Intégration d'activité d'éveil aux langues.....	p. 47-49
2.5 Les activités d'éveil aux langues.....	p. 49-51
2.6 Phase II : L'évaluation des compétences.....	p. 51-53
2.7 Barème de correction.....	p. 53-54
 CHAPITRE III : Résultats	
p. 55	
3.1 Résultats des élèves.....	p. 56-61
3.2 Résultats des groupes.....	p. 61-63
3.3 Analyse des résultats.....	p. 63-65
 CHAPITRE IV : Bilan et conclusion	
p. 66	
4.1 Bilan.....	p. 67-69
Conclusion	p. 70 et 71
 Bibliographie.....	 p.72
Annexes.....	p.75

INTRODUCTION

L'environnement culturel français est de plus en plus imprégné de signes d'interculturalité. Pays des droits de l'homme et terre d'accueil, la République Française réussit plus ou moins bien à trouver ses marques dans ce nouveau paysage sociétal. Les frontières culturelles ne sont pas toujours évidentes à faire disparaître. L'État doit-il intégrer, assimiler les migrants ou accepter que ceux-ci conservent leurs cultures d'origine? Et ce, dans quelles mesures? Tel est le défi de l'État et de la société française, et plus globalement de tous les pays occidentaux. L'école primaire doit également faire face à ces nouveaux enjeux. Les élèves sont tous égaux mais de plus en plus différents. Comment faire de cette situation de diversité culturelle et linguistique un élément positif pour les apprentissages? Pourquoi ne serait-il pas possible qu'un individu qui ait une identité construite à la lisière de deux pays, deux langues ou encore plusieurs traditions culturelles ne soit pas considéré comme porteur d'une richesse? Dans une perspective d'insertion, l'apprentissage de la langue est indispensable à l'adaptation mais est également et certainement le plus difficile obstacle à franchir. La langue n'est pas simplement une technique grammaticale et lexicale, c'est également un ensemble des normes de communication verbales et non-verbales; un code indispensable à acquérir. L'on comprend bien ici l'importance du rôle de l'école dans ces apprentissages, lieu de rencontre par excellence, pour les élèves « migrants » de première ou deuxième génération et les élèves « natifs ». Cependant, tel que l'énonce Martine Abdallah-Preteceille dans son ouvrage *Quelle école pour quelle intégration ?* (1992), l'on peut s'interroger sur le fait, qu'à l'heure actuelle, l'école ne mette rien de concret en oeuvre pour favoriser ces échanges et installer un climat d'hospitalité. Utiliser la compétence interculturelle/interlinguistique des élèves est une réponse partielle, favorable à cette intégration. L'enseignement des langues vivantes étrangères, se prête particulièrement bien à ces échanges et à la découverte de « l'autre ». Cette approche pédagogique peut à la fois valoriser la pluriculturalité et permettre à tous les élèves d'avoir une posture réflexive sur la langue. C'est donc dans cette ambition qu'est née la problématique suivante: Comparer les différentes langues, à la fois celles présentes dans la classe, et les autres langues plus lointaines, peut-il favoriser l'apprentissage d'une langue vivante étrangère commune à l'ensemble de la classe? À mon avis, une approche comparative de la diversité linguistique, favorise l'acquisition d'une langue étrangère. À défaut d'un apprentissage en immersion, c'est en analysant, en réfléchissant sur ses mécanismes, que l'on aborde et que l'on

s'approprié une nouvelle langue. Ce n'est plus qu'une question de mémorisation mais également de compréhension du fonctionnement de la langue. De surcroît, cette approche réflexive peut, à mon sens, servir de tremplin à l'intégration, qui semble être aussi un enjeu majeur de l'école primaire d'aujourd'hui. La diversité culturelle et linguistique devient alors une valeur ajoutée, et le plurilinguisme des élèves devient, quant à lui, un support à l'enseignement plutôt qu'une entrave ou une cause d'échec scolaire chez ces enfants issus de l'immigration. Comme l'indique C. Hagège dans son ouvrage *L'enfant aux deux langues* (2005), souvent, ces langues d'ailleurs, largement marginalisées à cause de leur statut social et de leurs rapports inégalitaires à travers l'histoire, ne parviennent pas à prendre leur place dans notre système scolaire. Bien qu'à l'échelle européenne on valorise le plurilinguisme et la diversité culturelle, les langues dites de « migration » restent considérées comme perturbatrices de la scolarisation des enfants. Il semble donc qu'il existe, aux yeux de l'école française, deux sortes de bilinguisme : le positif, lorsque l'enfant parle une autre langue européenne, et le soustractif, lorsque ce dernier parle une langue issue de pays pauvres, et que cette dernière handicape l'enfant dans sa scolarité. Au niveau pédagogique, cette notion d'échelle des langues, est un non sens. Cette capacité à pouvoir comprendre ou s'exprimer dans d'autres langues comporte la même valeur peu importe les langues parlées, et ces locuteurs ont tous une même compétence interlinguistique. Revaloriser et redonner une place à toutes ces compétences langagières dans notre système scolaire, à travers un apprentissage comparatif d'une LVE, est donc également un moteur d'intégration.

Pour tenter de répondre à cette problématique et confirmer ces hypothèses, j'essaierai donc dans un premier temps de démontrer, à l'aide d'ouvrages théoriques, de recherches et d'expériences passées, qu'enseigner une LVE suppose d'inscrire cet apprentissage dans une approche réflexive de la langue, à travers une démarche interculturelle, en se servant de la compétence interlinguistique des apprenants comme support. Puis, dans une seconde partie, il convient de présenter quelques séances que j'ai mise en œuvre lors de mes différents stages; séances durant lesquelles j'ai tenté de comparer un apprentissage dit « classique » d'une langue étrangère et un apprentissage qui mettrait en acte une posture réflexive (ou métalinguistique) dans lequel j'ai utilisé une méthode de comparaison entre les différentes langues parlées par les élèves ou non. Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai de manière la plus critique possible mes observations, mes résultats de manière à confirmer mes hypothèses.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET RECHERCHES EMPIRIQUES

CHAPITRE I

1. Culture et langue: définitions

Définir ce qu'est la culture reste complexe. En effet, selon les ouvrages, les définitions de la culture sont nombreuses et variées. C'est une notion qui englobe plusieurs concepts, et qui est souvent liée à celles des traditions. Dans le cadre de ce mémoire, et dans un souci de synthétisation, j'ai considéré la définition de la culture comme la suivante : la culture c'est une vision, un mode d'appréhension du monde. En ce qui concerne la définition de la langue, on peut considérer ici que ce sont les mots qui sont liés à cette réalité que l'on a du monde.

Selon les statistiques, on considérait en 2008, qu'il y avait dans le monde 6 703 langues parlées, bien qu'il reste difficile d'affirmer que ce nombre soit exact à cent pour cent pour des raisons principalement terminologiques et méthodologiques.

Bien qu'en France le français soit la seule langue officielle, de nombreuses langues régionales telles que l'alsacien, l'occitan, ou le corse sont encore parlées. S'y ajoutent également des langues étrangères comme l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

Selon un article paru l'an dernier (le 4 février 2011) dans le quotidien Le Figaro, l'arabe serait aujourd'hui la deuxième langue la plus parlée en France. Pourtant, selon ce même article, la langue arabe aurait très peu de place dans les apprentissages à l'école.

1.1 La compétence langagière

1.1.1 Les langues vivantes étrangères à l'école primaire

Depuis ces dix dernières années, les langues vivantes étrangères sont officiellement entrées à l'école primaire. C'est à partir de l'école élémentaire, plus précisément en CE1, que les élèves reçoivent un enseignement en langues vivantes. Cependant, depuis la rentrée 2008, une sensibilisation est conduite dès le CP. Cet enseignement s'inscrit dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui fournit une base commune aux États membres de l'Union Européenne pour concevoir les programmes.

1.1.2 Les programmes à l'école primaire

Les derniers programmes, publiés en 2007 (BO du 30 août 2007), fixent les objectifs à

atteindre pour chaque cycle en ce qui concerne à la fois les compétences de communication et les connaissances culturelles relatives aux pays où la langue est parlée. Durant les quatre années d'école élémentaire, l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de la langue étudiée et les consolider afin de construire une compétence de communication élémentaire, telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce sont ces deux niveaux qui constituent le socle commun de connaissances et de compétences en langues vivantes étrangères. A la fin du primaire, c'est le niveau A1 qui est visé.

1.1.3 Les objectifs de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

A l'école primaire, l'enseignement d'une langue vivante étrangère se décline en trois objectifs : 1) développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes, c'est-à-dire la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation, la confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue pour faciliter ainsi la maîtrise du langage, 2) éduquer l'oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle, 3) lui faire acquérir dans cette autre langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral.

1.1.4 La compétence orale

Pour les deux premiers niveaux, A1 et A2, la priorité est donnée à l'interaction orale, plus évidente pour des débutants et qui permet une continuité école-collège. En effet, au début des apprentissages, celle-ci est privilégiée, puisque selon un processus naturel, c'est par le va-et-vient constant entre compréhension et production en situation de dialogue que les élèves vont peu à peu construire les bases d'une compétence de communication.

1.1.5 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le CECRL, élaboré par le conseil de l'Europe, a été publié en 2001. Il fournit une base commune pour la conception des programmes de tous les pays membres de l'Union européenne. C'est également un outil conçu pour répondre à l'objectif principal du Conseil de l'Europe, c'est-à-dire ; « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». On passe donc d'une logique de maîtrise quasi-totale d'une ou plusieurs langues, à une

logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. C'est en ce sens que le CECRL devient un outil de promotion du plurilinguisme. Les compétences langagières deviennent ainsi hiérarchisées selon une échelle de six niveaux, allant de A1 à C2. Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. Le niveau A1, dont la maîtrise est attendue à la fin de l'école primaire, constitue la première partie du socle commun. La deuxième partie du socle, le niveau A2, fera l'objet d'un apprentissage au collège. De cette manière, le socle recouvre la totalité du programme de l'école et la totalité du premier palier du collège. Cette configuration a permis d'établir une continuité école-collège. Les objectifs fixés correspondent aux niveaux. À la fin de l'école élémentaire, l'élève peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement puis se montre coopératif. À la fin du collège, pour l'obtention du socle commun, l'élève est en mesure d'échanger des informations simples sur des sujets familiers et habituels.

1.1.6 Socle commun : connaissances et capacités.

Le descripteur A1 du CECRL a été adapté à des enfants d'âge scolaire et prend en compte les entrées qui structurent le socle commun, notamment les connaissances et les capacités. L'élève doit acquérir des connaissances 1) phonologiques, 2) qui concernent la culture et le lexique et 3) grammaticales. Au niveau des capacités, les activités orales de compréhension, d'expression et d'interaction sont prioritaires. La correction linguistique s'exerce en permanence mais ne doit pas bloquer la capacité de l'élève à s'exprimer. Tous les apprentissages doivent être construits sur la base des compétences de communication à acquérir en fin de cycle. L'élève doit être capable de communiquer en des termes simples. Les contenus d'enseignement, inspirés du Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues ne s'organisent donc pas à partir d'un découpage linguistique de la langue, mais plutôt à partir de compétences de communication que l'élève doit acquérir. C'est en communiquant que l'on apprend à parler une langue nouvelle. La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit et ce, dans diverses situations. Selon le CECRL, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère implique également, la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur. La posture métalinguistique est quant à elle quasi absente des programmes, sauf exception en fin de cycle 3, est posée une entrée dans la posture méta pour renforcer la

compétence grammaticale. Ce n'est qu'à ce moment qu'il y est mention « d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir d'énoncés oraux ou écrits afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et de les rendre capables d'un début d'autonomie dans la réception et la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples, dans les différentes langues, crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage ». Il est à noter cependant que dans les programmes de 1998, c'était un objectif clairement défini; « favoriser une première prise de conscience du fonctionnement de la langue ». Aujourd'hui, cet objectif n'est plus aussi clairement posé dès le début des apprentissages.

1.1.7 L'enseignement de l'anglais à l'école primaire

La compétence communicative est qualifiée dans le BO 2007 de « trop complexe pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire ». C'est la raison pour laquelle les cinq types d'activité sont présentés sous forme de tableaux. Chaque compétence langagière est subdivisée, ce qui rend possible l'acquisition des apprentissages, mais également l'évaluation. Chaque tableau présente une activité langagière : 1) comprendre, réagir en interaction, 2) comprendre à l'oral, 3) parler en continu, 4) lire et 5) écrire.

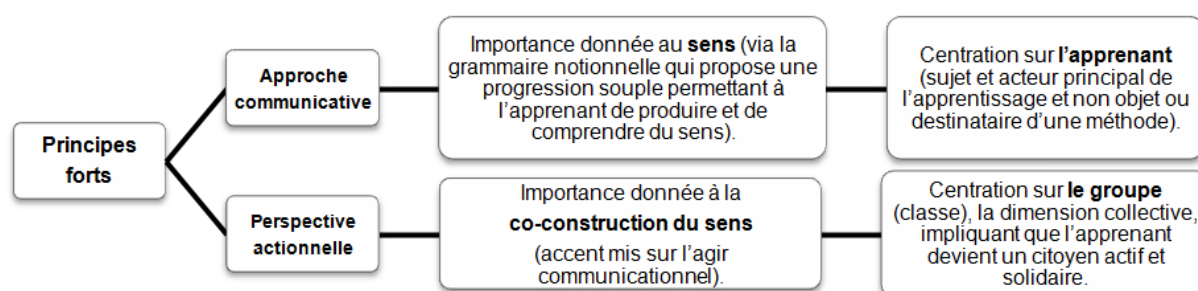
1.2 L'approche communicative et l'approche actionnelle

1.2.1 Description et méthode

Ces stratégies d'enseignement recourent quasi-exclusivement à la langue étrangère et s'appuient donc largement sur des activités communicatives dans des situations simulées. Ces méthodes sont les plus utilisées à l'heure actuelle en France. On communique pour apprendre et développer ses compétences langagières. L'approche actionnelle est même inscrite dans les programmes. Cette approche se définit par un découpage des activités linguistiques par tâches. Cette dernière est reliée à la théorie de l'approche actionnelle du cadre européen au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, la langue n'est pas dissociée des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Cela donne du sens aux nouvelles acquisitions. Ceci peut aller du plus pragmatique au plus conceptuel. Dans cette perspective, la compétence

linguistique peut-être sollicitée en totalité, ou en partie. Elle entre dans la réalisation de tâches. De cette manière, les situations ne sont plus simulées, les élèves ont une mission, un projet qu'ils doivent mener à bien. Pour y parvenir, ils doivent communiquer dans l'autre langue. Les enjeux sont mieux perçus, la motivation est plus grande. Cependant, il n'y a pas non plus dans cette approche de réflexion sur le fonctionnement de la langue. On communique pour un but certes, mais on développe ses compétences langagières simplement en communiquant. Ces méthodes n'ont pas toujours les effets escomptés dans le cadre scolaire puisque le temps d'exposition à la langue n'est pas toujours suffisant. La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative, tout en la complexifiant. Elle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre. Si l'apprenant est graduellement amené à agir avec les autres en contexte scolaire, il est également amené à agir en contexte social. Le cadre rappelle que si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

Le schéma suivant extrait des travaux de Robert et Rosen (2009), nous donne à voir les principes qui régissent l'approche communicative et l'approche actionnelle.



C'est parce que l'apprenant est aussi apprenant-usager d'une langue, que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières et que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, que l'on peut dire que tout apprenant est un acteur social. La perspective actionnelle reprend cette idée, puisqu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant

d'une langue comme des acteurs sociaux. Elle représente ainsi un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales. Une tâche ne peut exister que s'il y a action : « Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, p. 15). Tâche et action ne sont donc pas équivalentes mais complémentaires. La tâche est hyponyme de l'action, elle est comprise dans l'action. Elle en est aussi le vecteur puisqu'elle est à son service. Une tâche est orientée vers une production ou un résultat : « La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, p.121). Elle peut avoir des sous-tâches : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...). » (CECRL, p.121).

Ces définitions offrent une grande variété d'interprétations didactiques et pédagogiques, la tâche peut-être unique ou multiple, langagière ou non langagière. La tâche représente toute activité qui met l'apprenant en action...

1.3 Les obstacles à l'apprentissage : la production d'énoncés

1.3.1 Les recherches INRP

Depuis l'entrée des langues vivantes étrangères à l'école primaire, il y a un peu plus de dix ans, l'INRP¹ a développé un domaine de recherche concernant les débuts de cet apprentissage. L'équipe de didactique des langues a assuré un suivi des différents dispositifs qui se sont succédé depuis 1994. Ces recherches avaient pour objet de compléter les informations et les statistiques recueillies par le ministère.

¹ Institut National de Recherche Pédagogique. Il a vocation à développer et à favoriser la recherche en éducation et formation. Il met à disposition son expertise et ses équipes au service de l'ensemble des chercheurs, formateurs et décideurs de l'ensemble du monde de l'éducation.

1.3.2 Les limites de l'approche communicative

Les approches communicatives, ou encore les perspectives actionnelles, les plus largement utilisées de nos jours dans le système scolaire français, ont démontré leurs limites. Les résultats d'une recherche INRP, portant sur les débuts de l'apprentissage de l'anglais en cycle 3 (1998-2003), démontrent que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école ne relève pas de l'activité naturelle. Les méthodes communicatives ne semblent pas avoir les effets escomptés sur l'apprentissage de la langue étrangère dans le milieu scolaire. Cette recherche, menée par l'IRNP, a mis en lumière les facteurs négatifs qui pèsent sur ce type d'enseignement comme, entre autres, une durée d'exposition à la langue étrangère insuffisante, ou encore une implication affective très limitée. Les élèves ne demeurent que dans la répétition d'énoncés appris en bloc. Cependant, ces acquis ne servent pas tels quels au développement de la capacité que pourrait avoir un apprenant à comprendre ou à produire des énoncés nouveaux.

1.3.3 Compréhension et production d'énoncés nouveaux

Une évaluation spécifique a été mise en place par l'INPR pour constater ces difficultés. Contrairement aux évaluations traditionnelles, qui testent les compétences communicationnelles, cette dernière visait à évaluer chez des élèves de CM2 et de 6^{ième}, leur capacité à segmenter un énoncé entendu pour en identifier les mots, et au-delà à les mémoriser ; leur capacité également à repérer des éléments autres que lexicaux ; leur capacité à repérer le mode d'adresse (à repérer de qui, de quoi on parle) et finalement leur capacité à différencier l'unique du multiple. Ces compétences, toujours considérées comme « naturelles » aux yeux de l'approche communicative n'avaient donc pas fait l'objet d'un apprentissage particulier. Les résultats démontrent un taux de réussite faible dans son ensemble (moins de 40%). De plus, certains points de cette évaluation ont fait émerger de grandes lacunes, principalement autour de la question de la référence et de l'identification à l'intérieur d'une phrase. Il en a été conclu par les chercheurs de l'INRP que :

Privés de repères stables dans la langue étrangère, les élèves n'ont aucune stratégie pour résoudre les questions posées sur des énoncés connus. *A fortiori*, lorsqu'il s'agit d'un énoncé entendu pour la première fois : même si tous les éléments de cet énoncé ont été rencontrés dans d'autres énoncés, les élèves ne semblent disposer d'aucun moyen pour les identifier et tirer parti de cet acquis pour comprendre le sens d'un énoncé nouveau².

² AUDIN, Line : L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel(s) enseignement(s) en tirer ?, *Les langues modernes*, 3, 10-19.

1.3.4 Les spécificités de l'apprentissage d'une langue étrangère

Contrairement aux autres matières, qui s'appuient sur une acquisition des savoirs, l'enseignement d'une langue étrangère trouve son fondement sur une pratique sociale de référence ; la langue utilisée par d'autres populations comme moyen de communication. Des dispositifs spécifiques ont donc été mis en place pour ces enseignements ; cependant, il semble qu'à l'heure actuelle, seules deux solutions pour améliorer les compétences des élèves soient importantes ; il faut les faire commencer le plus tôt possible et les plonger le plus efficacement possible dans une simulation du milieu naturel utilisant la langue d'apprentissage.

1.3.5 Les obstacles liés à l'apprentissage

Lors de l'apprentissage, l'élève est confronté à l'écart de fonctionnement entre le français et la nouvelle langue en cours d'acquisition. Souvent, ces écarts ne sont pas traités en tant que tels. En effet, avec les méthodes communicatives, on s'aperçoit que les élèves, lorsque le moment est venu, ont beaucoup de mal à comprendre ou à produire un énoncé de manière autonome. Ils apprennent une langue sans en comprendre le fonctionnement. Régulièrement, ils en font un calque de leur langue maternelle. Voici un exemple qui s'est produit avec une élève de CP. Lors d'un apprentissage sur les présentations, cette dernière refusait de dire le « is » dans la phrase « My name is Daloba » :

PROFESSEUR : What's your name ?
 DALOBA : My name Daloba.
 PROFESSEUR: Are you sure ?
 DALOBA : My name Daloba.
 PROFESSEUR : No, My name is Daloba.
 DALOBA : Je ne m'appelle pas Isdaloba mais juste Daloba !
 (échange entre le professeur et une élève, séance du 27/01/12)

En s'appuyant ainsi sur ses connaissances en langue française, elle tentait de reproduire littéralement « Je m'appelle Daloba » pour « My name Daloba ».

1.3.6 Les pratiques pédagogiques actuelles

Les pratiques pédagogiques actuelles tendent plutôt à avoir recours à des activités simples où le contexte tend à expliquer le sens. Les élèves doivent acquérir des compétences de

communication. Le recours au français (ou encore moins aux autres langues) est quasi absent pour comprendre la langue en cours d'apprentissage. Lorsqu'un élève entend un énoncé, il ne cherche qu'à comprendre le sens et ce, dans un seul bloc. Tous les éléments significatifs ne sont pas compris, c'est la phrase dans son ensemble qui l'est. Il est donc par la suite difficile pour ces élèves d'utiliser ces éléments dans d'autres énoncés puisque c'est l'ensemble qui crée à la fois le son et le sens. L'élève, si la posture métalinguistique n'existe pas, a du mal à segmenter et à identifier tous les mots porteurs de sens. Pourtant, on fait comme si la structuration d'une phrase se faisait naturellement avec de la pratique, alors que ce n'est pas le cas dans un cadre scolaire, contrairement à un apprentissage en immersion, où le temps d'exposition à la langue permet cette structuration. La réflexion métalinguistique est donc très peu présente dans les pratiques actuelles. De surcroît, bien que les premiers savoir-faire proposés dans l'approche communicative paraissent simples, ce sont en réalité des phénomènes linguistiques complexes de ce point de vue. Comment donc, peut-on amener l'élève à ne plus simplement répéter ce qu'il entend mais bien à produire des énoncés originaux avec une vraie signification sans qu'il soit désemparé. Il semble bien qu'aujourd'hui, ce soit l'obstacle principal de l'apprentissage d'une langue étrangère en France. Il faut donc tenter de donner aux élèves les outils qui leur permettront de mettre en place une posture réflexive sur la langue, leur permettant ainsi d'effectuer seuls les opérations cognitives et linguistiques indispensables à la production d'énoncés en langue étrangère.

1.3.7 La continuité école-collège

Selon le constat de Line Audin, ce déficit de réflexion sur la langue explique en partie la rupture entre l'école et le collège. En effet, il semble qu'à l'heure actuelle les élèves du primaire souffrent d'un réel manque d'acquis et le passage du CM2 à la 6^{ème} ne se fait pas dans la continuité comme il se devrait, mais plutôt dans une nouvelle construction d'acquis. À quoi bon apprendre une langue étrangère à un âge précoce, si tout est à recommencer ? L'apprentissage reste ainsi informel. Contrairement à l'enseignement de la langue maternelle, lors duquel l'accès au sens est immédiat (mais la maîtrise d'un nouveau code linguistique pour l'écrit est nécessaire), l'enseignement de la langue étrangère ne tente pas de construire de nouvelles liaisons entre ce nouveau code linguistique et les significations qu'il porte. L'élève doit pourtant être capable de mettre en oeuvre des capacités d'analyse de ce nouveau code ; ces derniers n'étant pas tous les mêmes d'une langue à l'autre et ils ne

s'inventent pas. Il est cependant possible d'en comprendre les logiques internes, si ceux-ci leur sont enseignés.

1.4 Monolinguisme et plurilinguisme

Avec la création de l'Union européenne, la mondialisation et une mobilité des populations qui ne cesse de croître, la langue française voit, à l'intérieur de ses propres frontières, sa place et son statut modifiés. Cette dernière doit maintenant vivre avec d'autres langues et ce, jusque dans l'école. Les élèves étant de plus en plus fréquemment plurilingues, le français se fait peu à peu à l'idée qu'il lui faut vivre avec d'autres langues. En effet, selon C. Perrégaux :

La représentation collective du monolinguisme, construite en filiation évidente avec le principe de l'Etat-Nation, s'érode pour de nombreuses raisons dont notamment la mondialisation, la construction de l'Europe plurilingue et, dans le cas du français, son changement de statut sur la scène internationale. Le grand chambardement de ces dernières années est causé par l'abandon, parfois résistant et douloureux ou tout simplement inacceptable pour certains, du paradigme du monolinguisme exclusif pour un plurilinguisme ouvert, qui par détour et altérité, redonne force et vitalité au français. Là où le français est à la fois la langue première de nombreux ressortissants, la langue commune et la langue scolaire d'une région ou d'un pays, le plurilinguisme est souvent considéré comme un danger pour le français qui sent le besoin d'être constamment en état de légitime défense ou de recherche d'expansion³.

On peut également se demander aujourd'hui, au regard de l'histoire, si le plurilinguisme est réellement considéré comme un facteur positif par l'école. Les pays européens ont eux-mêmes récemment rompu avec cette vision monolingue d'une société en élaborant la Charte européenne des langues régionales et minoritaires. Le Conseil de l'Europe se réfère également au plurilinguisme en proposant des politiques d'enseignement des langues et en affirmant ainsi la nécessité d'un apprentissage où d'autres langues accompagnent la langue du lieu, ce qui modifie bien évidemment la place donnée à ces dernières dans notre système d'enseignement. Le plurilinguisme est valorisé et le Conseil propose des axes de travail qui devraient conduire à une meilleure connaissance réciproque des populations européennes, de meilleures compétences linguistiques et une préparation des élèves à une participation citoyenne. Le français est donc aujourd'hui dans un contexte sociétal, où le

³ PERREGAUX, Christiane : *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune*, Université de Genève, Repère n°24, 2002, p.147.

plurilinguisme est une réalité. L'école ne peut échapper à ce constat et l'inclure dans ses programmes scolaires. L'enseignement des langues vivantes étrangères pourrait donc devenir un enjeu majeur. De plus, selon les constats des différentes recherches menées ces dernières années, le concept du bilinguisme a évolué. En effet, le bilingue n'est plus seulement celui qui maîtrise deux langues parfaitement «comme un natif» (Renaud 1998), mais bien celui dont le répertoire linguistique possède au moins une des quatre modalités langagières, c'est-à-dire ; 1) compréhension à l'orale, 2) compréhension à l'écrit, 3) production à l'oral et 4) production à l'écrit, dans une ou plusieurs autres langues que sa langue de référence. Il n'existe quasiment pas de pays où le bilinguisme ne soit pas présent, et le nombre des individus bilingues doit être évalué comme égal à la moitié, environ, de la population totale du globe.

1.4.1 Le statut des autres langues à l'école

Ce que l'on remarque à l'heure actuelle, c'est que la population scolaire tend, d'un point de vue linguistique, à devenir de plus en plus hétérogène. Selon Caitucoli, cette notion d'hétérogénéité est présente lorsque l'on tente d'expliquer des difficultés d'enseigner ou de gestion de classe, alors que pourtant, la notion de diversité rencontre un écho plus favorable et peut devenir un appui pour l'enseignement. Les autres langues parlées par les élèves sont souvent perçues comme un handicap à leur réussite. Dans un article de 1990, G. Varro signalait déjà que «le bilinguisme est valorisé lorsqu'il est pratiqué par l'élite» et, dans une recherche qu'elle a effectuée auprès d'enseignants qui avaient au sein de leurs classes des élèves non-francophones, elle n'a jamais entendu prononcer le terme de bilinguisme pour définir leurs compétences langagières. Comme le décrit également M. Abdallah-Preteille dans son ouvrage *Quelle école pour quelle intégration?*, «à l'école peu de valeur sont attribuées à ces langues dites familiales, qui sont d'abord considérées comme un obstacle aux apprentissages⁴». Finalement, en 2002, Bier reprend cette vision déficitaire des pratiques langagières des jeunes et confirme que :

Le discours des enseignants et des formateurs est assez univoque : déficit, pauvreté, mauvaise maîtrise, bilinguisme qui serait un handicap, incapacité à entrer dans la forme scolaire de la langue... un certain nombre de travaux nous permettent de remettre en question ces affirmations simplificatrices et non étayées par des savoirs... Certains de ces jeunes sont d'ailleurs de fait bilingues, voire plurilingues, réalité qui leur est le plus souvent déniée, alors même que –paradoxe !- insistance est faite par le ministre chargé de l'éducation sur le nécessaire plurilinguisme, à

⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE (M.), *Quelle école pour quelle intégration?*, Hachette, 1992, p.12.

l'heure de l'Europe et de la mondialisation, de la multiplication des échanges et de la mobilité (forcée ou choisie). Force est de constater que certaines langues gardent un statut de langues⁵.

Le monolinguisme qui fût longtemps la norme en France, et plus particulièrement à l'école, doit donc laisser place à cette vision plurilingue de l'Europe ainsi qu'aux langues dites de migration, entraînant ainsi une modification de la relation que les élèves ainsi que leurs enseignants entretiennent avec celles-ci. Cette réalité actuelle a une influence sur l'enseignement et sur les apprentissages et de ce fait, les ressources des élèves demandent alors à être reconnus et à être introduites dans des démarches pédagogiques. Aujourd'hui encore, nous manquons de travaux sur le bilinguisme des élèves issus de familles migrantes, autres que ceux qui ont démontré l'incapacité des enfants issus des minorités sociales à devenir bilingues. D. Véronique ajoute que « jusqu'à une période récente, la langue première des élèves d'origine étrangère était occultée⁶ » sauf à quelques exceptions, dont notamment dans les travaux de l'équipe de Louise Dabène⁷. Cependant, des résultats de recherche certes peu nombreux encore, montrent l'intérêt du bilinguisme comme déclencheur des habiletés métalinguistiques favorables à l'apprentissage de la lecture. En effet, dans le même milieu social, ces habiletés issues du bilinguisme pourraient jouer un rôle favorable dans l'apprentissage (Travaux de C. Perregaux 1994, 1997).

1.4.2 L'enfant aux deux langues

Dans son ouvrage, *L'enfant aux deux langues*, Claude Hagège confirme le fait qu'il a été constaté depuis longtemps que les bilingues possèdent une malléabilité et une souplesse cognitives supérieures à celles des unilingues ; ceci se traduit par 1) l'intelligence verbale, 2) la formation conceptuelle, 3) le raisonnement global et 4) la découverte des règles sous-jacentes à la solution des problèmes. L'objectif idéal, selon lui, serait le bilinguisme parfait ; ce qui signifie la maîtrise d'une seconde langue vivante à l'égal de sa langue maternelle. Il la lit et l'écrit couramment, comprend parfaitement ce que disent ceux dont c'est la langue maternelle, et il peut leur parler sans que ces derniers remarquent une

⁵ BIER (B.), Editorial, Ville-Ecole-Intégration-Enjeux, n° 130, 2002, p.6.

⁶ VERONIQUE (D.), *Etudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations*, in Billiez (J.), Ed., De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-LIDILEM. 1998

⁷ Auteur de plusieurs manuels d'enseignement de l'espagnol et de nombreux articles sur la didactique des langues. Elle s'intéresse entre autre à l'analyse de l'activité métalinguistique en cours d'apprentissage.

différence. Cela suppose la reconnaissance des sons spécifiques de la langue, leur prononciation correcte, la connaissance des expressions idiomatiques, la familiarité avec les usages et la culture d'une autre nation. Des enfants naturellement multilingues existent dans certaines régions du monde où leur entourage parle couramment plusieurs langues. Leur apprentissage commence donc dès la naissance. De plus, selon l'auteur, un véritable bilinguisme avant onze ans facilite très fortement l'apprentissage ultérieur d'autres langues vivantes car l'esprit de l'enfant bilingue a acquis une souplesse qui fait totalement défaut à l'enfant monolingue.

1.4.3 L'acquisition du langage

Dès la naissance, le bébé différencie les sons de la langue parlée des autres bruits de la vie (et si personne ne lui parle, il n'apprend pas à parler). Il est à ce moment capable de différencier les sons de n'importe quelle langue mais, s'il n'en entend qu'une seule, cette capacité s'atrophie rapidement. Cependant, cet affaiblissement de la capacité de discrimination des sons est réversible pendant les premières années. D'après Claude Hagège, la perte devient irréversible à partir de 11 ans (sauf dans des cas exceptionnels). La conséquence est qu'un enfant monolingue jusqu'à 11 ans entend ensuite toutes les langues au travers du filtre des phonèmes français qui sont peu nombreux (une trentaine). Ce filtre déforme les autres langues que, dès lors, l'enfant ne peut plus prononcer naturellement (il en va de même pour l'accent tonique, très simple en français, alors que l'intonation joue un rôle essentiel dans beaucoup d'autres langues). Cela n'interdit pas d'apprendre après 11 ans et à l'âge adulte le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe d'une autre langue, mais en courant le risque de souffrir d'une véritable infirmité à l'oral.

1.5 Le développement métalinguistique

1.5.1 Définitions

Selon les différentes disciplines, l'adjectif métalinguistique n'a pas toujours exactement la même définition. Pour les linguistes, il qualifie les utilisations de la langue pour référer à elle-même. Pour les psycholinguistes cognitivistes, les activités métalinguistiques constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il comprend entre autres les activités de réflexion sur le langage. Le linguiste s'intéresse donc à la part de métalangue dans le langage, le psycholinguiste aux spécificités du

métalinguistique dans le métacognitif. Cependant, dans la réalité des choses, la frontière n'est pas aussi nette, et les acceptions des linguistes se trouvent contaminées par celles des psycholinguistes. Ainsi, chez la plupart des linguistes, on trouve également une référence aux processus de pensée lorsqu'ils traitent des énoncés métalinguistiques. En effet, à examiner l'évolution des emplois de la notion par ceux-ci, il semble qu'un consensus soit en voie d'être établi pour reconnaître l'importance de la dimension cognitive dans la description du métalinguistique. Dès les années 60, Benveniste lie la faculté métalinguistique à la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations⁸». Ainsi, un des plus illustres linguistes utilisateurs du terme métalinguistique y voit la désignation d'activités cognitives sur la langue et non pas la simple activité linguistique sur cette langue. De fait, la métalangue peut être considérée comme un produit particulier d'activités métalinguistiques qui n'ont pas nécessairement une telle manifestation. En d'autres termes, « métalinguistique » ne renvoie pas restrictivement à « métalangue » mais à « activité cognitive sur le langage », la métalangue n'étant qu'un produit possible et un outil privilégié de l'activité métalinguistique.

1.5.2 La posture métalinguistique

L'acquisition de la langue maternelle ou seconde est une combinaison d'installation d'habiletés linguistiques et d'élaboration de connaissances sur le langage. Il importe donc de distinguer différents niveaux de compétences linguistiques, de préciser comment ils s'articulent et de s'interroger sur leur implication dans les acquisitions.

1.5.3 La question de la posture métalinguistique à l'école en langue première et en langue étrangère

Les difficultés rencontrées par les élèves en matière de compréhension et d'expression écrites en langue première ou en production orale en langue étrangère, semblent relever d'une déficience en matière de compétence métalinguistique, « c'est un peu comme si la production de sens était pour beaucoup dissociée des marques linguistiques qui jalonnent les textes » Jambin (2009). La nécessaire distance entre forme et sens n'est souvent pas perçue et se trouve à la source des échecs dans le passage à l'écrit en langue première et

⁸ BENVENISTE, E. (1974). Problèmes de linguistique générale. vol. 2. Paris: Gallimard.

dans la production orale et écrite en langue étrangère. Comme nous l'avons vu plus haut, ces deux apprentissages ne relèvent pas d'une activité naturelle.

Les tâches de lecture/écriture demandent un plus haut niveau d'activité métalinguistique que les situations de conversations naturelles dans lesquelles le sens est premier. Pour Gombert (1990), les conduites métalinguistiques sont avant tout « des processus cognitifs de gestion consciente soit des objets langagiers, soit de leur utilisation ». Il s'agit là d'activités qui reposent sur les aspects formels de la langue, basées sur une réflexion et un contrôle délibéré sur le langage. Pour cela, elles doivent être effectuées consciemment et impliquent une application délibérée.

Le développement métalinguistique est en effet caractérisé par le passage progressif d'un niveau de fonctionnement cognitif à un niveau plus élaboré. Chacun des aspects du langage, et donc en particulier les aspects orthographiques, ferait ainsi l'objet d'un processus d'acquisition composé des quatre phases suivantes :

1. l'acquisition des premières habiletés linguistiques : cette première étape correspond aux actions langagières précoces impliquant la maîtrise implicite de formes linguistiques. Elles se mettent en place à partir des modèles fournis par l'adulte. L'enfant utilise des énoncés proches de ceux de l'adulte mais simplifiés, une évaluation positive (négative) des réponses qu'il donne le renseigne sur la qualité de sa compréhension ;
2. l'acquisition de la maîtrise épilinguistique : ce concept renvoie à la connaissance inconsciente que le locuteur a de l'ensemble des règles qui déterminent la grammaticalité des phrases. L'enfant construit des règles d'utilisation, et élabore un système plus stable;
3. l'acquisition de la maîtrise métalinguistique : lors de cette étape, les sujets accèdent à une maîtrise explicite et à un contrôle délibéré, réfléchi des fonctionnements langagiers. Les activités métalinguistiques se caractérisent par le fait que le langage est traité comme un objet dont on peut étudier les propriétés. Cette capacité va impliquer de s'abstraire de l'utilisation normale du langage pour déplacer son regard des contenus transmis au fonctionnement même du langage utilisé ;
4. l'automatisation des métaprocessus : suite à une activation répétée, les processus métalinguistiques sont transformés en routines procédurales, dont l'utilisation n'engage plus qu'un coût cognitif réduit.

Le développement métalinguistique tel qu'il est décrit ci-dessus est certes mis en jeu dans

toutes les activités de langage, mais il revêt une importance particulière lors de l'entrée dans l'écrit, tant le traitement de celui-ci exige un haut niveau de réflexion consciente de la part des apprenants (Gombert, op. Cit.). Constituant un véritable saut cognitif, le passage de la maîtrise fonctionnelle implicite à la maîtrise explicite est en effet une condition indispensable au bon déroulement de l'acquisition de l'écrit, la différence entre les habiletés spontanées et les capacités fondées sur des connaissances réfléchies se situe à un niveau qualitatif dans l'activité cognitive. L'écriture n'est pas un redoublement de la parole comme le souligne Lahire (1994) mais un véritable « transformateur cognitif ». À partir de l'analyse des opérations en jeu dans l'avènement des écritures, l'auteur confirme que l'écriture fait passer d'une signification en contexte, agie, vécue dans l'interaction à une signification isolée, séparée, explicitée. Le langage est alors pris comme objet de connaissance mis à distance du réel et du sujet parlant. Le passage d'un oral pratique lié à un faire, à un agir, où prime le sens en situation à un rapport scriptural scolaire exige une forte décentration de la part de l'apprenant. Comme le souligne Garcia Debanc (2004), ce passage ne va pas de soi pour certains élèves et demande un changement de posture face à la langue, qui de moyen de communication devient aussi objet de réflexion.

C'est tout un rapport au langage et au monde que le passage à l'objectivation de l'écrit va engendrer. Les dispositions métalinguistiques ne sont pas uniquement cognitives, mais sont aussi des dispositions sociales « regarder de haut n'est pas qu'un regard de connaissance, il engage tout un rapport au monde social ». Une des sources principales de l'échec scolaire serait lié à la difficulté à considérer le langage comme un objet étudiable et dissociable des situations d'énonciation.

C'est dans cette optique qu'il nous semble particulièrement intéressant d'aller explorer les démarches pouvant interroger ce rapport à la langue, au langage. L'implicite est un écueil, générateur d'exclusion et d'échec pour les élèves les plus faibles. L'ouverture vers la comparaison des langues peut-il être un outil pour travailler à la fois le regard sur la langue mais aussi le regard sur les langues et la culture qu'elles véhiculent, redonnant ainsi aux langues d'origine des élèves mais aussi à toutes les langues un statut égalitaire?

1.6 L'approche réflexive

1.6.1 L'apprentissage d'une langue vivante à l'école : constat

Selon L. Audin, le problème à l'heure actuelle, c'est que les élèves considèrent la langue

simplement comme « une manière de dire et non comme un système ». Cependant, pour la maîtriser, ils doivent en comprendre son fonctionnement. L'approche réflexive tente de leur donner cette posture linguistique. Elle apporte une conscience métalinguistique. C'est à partir des résultats d'une recherche de l'INRP, portant sur les débuts de l'apprentissage de l'anglais en cycle 3 (entre 1998 et 2003), que Line Audin élabore une réflexion sur la nature des obstacles liés à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, selon elle, en dépit des méthodologies communicatives très répandues, cet apprentissage ne relève pas d'une activité naturelle, puisque l'apprenant est souvent confronté à l'écart qu'il y a entre le français et celui de la langue étrangère. C'est à partir de ce constat qu'elle a élaboré et expérimenté des démarches pédagogiques, où la réflexion métalinguistique sur le fonctionnement du français est essentielle pour la structuration et l'acquisition de la langue étrangère. En effet, apprendre à parler une langue étrangère c'est un peu comme apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, ce n'est pas inné. Bien qu'en langue maternelle, l'accès au sens est immédiat à l'oral, à l'écrit, il nécessite l'appropriation d'un nouveau code linguistique. Selon l'auteur :

Pour la langue étrangère, cet accès au sens suppose l'utilisation de nouvelles liaisons construites entre le code linguistique et les significations qu'il porte, ces dernières étant arbitraires, leur maîtrise ne s'invente pas. C'est la raison pour laquelle, on ne peut pas faire l'économie d'un apprentissage⁹.

1.6.2 Les spécificités de l'enseignement des langues vivantes étrangères

D'après ce même bilan de l'INRP, qui traite des débuts de l'apprentissage d'une LVE à l'école, l'enseignement pré-secondaire revêt un caractère paradoxal; le nombre d'élèves qui bénéficient de cet enseignement augmente; par contre, la continuité entre le primaire et le secondaire reste problématique. Malgré toutes les bonnes volontés et un début plus précoce de l'apprentissage, comme le propose Claude Hagège, le niveau de langue au collège ne s'en trouve pas amélioré. Selon Line Audin, il faut donc s'interroger sur les spécificités de l'enseignement d'une langue étrangère à ce stade :

La langue étrangère ne s'appuie pas sur des savoirs mais sur une pratique sociale de référence : c'est la langue utilisée par des autochtones en milieu naturel, comme moyen d'expression, véhicule de culture et outil de communication¹⁰.

⁹ AUDIN, L., : Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3, 2004, Repères n°24, p.79.

¹⁰ AUDIN, L.,: Ibidem, p. 21. P.67

Pour l'enseigner comme telle, des dispositifs ministériels se sont donc succédés. Cependant, il en découle toujours les deux mêmes solutions ; débiter l'apprentissage le plus tôt possible et adopter des stratégies d'enseignement qui préconisent la simulation et la communication. L'élève doit apprendre à communiquer dans une autre langue et il est très peu mentionné d'interagir avec le français. Dans ce genre de situation, l'apprenant est censé acquérir la langue étrangère rapidement et l'utiliser de manière spontanée. Il y a peu de place pour la démarche réflexive et comme le souligne l'auteur :

L'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement au cycle 3 révèlent l'absence totale d'interactions visibles et volontaires entre la langue de l'école et la langue étrangère [...] La séance de langue étrangère est un îlot qui proscrie tout enseignement explicite, qui laisse peu de place aux démarches réflexives s'appuyant sur le français, où l'écrit est réduit au strict minimum, et où, le plus souvent, les élèves, pris au jeu, ne soupçonnent même pas qu'ils sont en situation d'apprentissage ¹¹.

Et comme l'ont démontré les recherches de l'INPR, les effets escomptés sur l'apprentissage, ne sont pourtant pas à la hauteur. Les observations réalisées démontrent l'absence d'acquis significatifs, malgré une réelle motivation des élèves. Les prises de parole n'existent principalement qu'à travers la répétition et restent très approximatives; mots ou phrases toutes faites qui ne servent pas à la compréhension et à la production d'énoncés. C'est parce que, pour être objet d'enseignement, la langue étrangère ne devient qu'un répertoire lexical et une déclinaison de compétences communicatives, où chaque mot (ou bloc de mots) a une référence précise dans la vie de tous les jours. Il est impossible pour l'élève de mémoriser toutes les phrases enseignées. Pour communiquer, comprendre et produire des énoncés nouveaux il faut à la fois des compétences pragmatiques, mais surtout des capacités de traitement linguistique des énoncés de base. L'élève doit avoir des connaissances phonologiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques. On le fait naturellement pour l'apprentissage du français. En immersion c'est la même chose, cette posture linguistique se met en place inconsciemment. Toutefois, dans le cadre scolaire, cette posture est occultée, et loin d'être en immersion, les élèves passent trop peu de temps au contact de la langue et la finalité de l'apprentissage reste abstraite.

¹¹ AUDIN, Line : *op.cit.*, p.21.

1.6.3 L'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Face à ces obstacles, Line Audin démontre donc la complémentarité nécessaire, de la langue étrangère et du français, lors de l'apprentissage de cette première. Au vue de ses recherches et des travaux récents, il semble indéniable que lors de la production d'énoncés personnels, le français joue un rôle essentiel puisqu'il est le seul élément de repérage dont l'élève dispose. Pourtant, on continue à enseigner la langue étrangère en excluant les compétences langagières acquises lors de l'apprentissage du français. Toutefois, on sait que l'acquisition d'un nouveau contenu linguistique sera, à différentes échelles, facilité en fonction de la proximité plus ou moins grande des langues.

1.6.4 Développer la posture métalinguistique

Tous les travaux (entre autres ceux de Harley 1990¹²), s'accordent pour dire que le degré de maîtrise métalinguistique conditionne l'apprentissage d'une langue étrangère. Une recherche de l'INRP (88-90), a démontré que ce qui fait souvent défaut à l'élève débutant, c'est une représentation juste du fonctionnement de la langue étrangère par rapport à celle du français. Les conclusions soulignaient la nécessité de conceptualiser la relation entre les deux langues. N'étant plus banni, le français devenait un facteur positif pour l'enseignement de l'autre langue. L'apprentissage s'en trouve donc facilité par les connaissances que les apprenants ont sur le fonctionnement de leur propre langue maternelle.

1.6.5 Une nouvelle démarche pédagogique

Suite à une expérimentation qui dura deux ans, avec à chaque fois 240 élèves de 9-10 ans, l'efficacité et la faisabilité d'une démarche où le français devient complémentaire à l'enseignement de la langue vivante furent concluantes ; une attitude réflexive face à la langue munit les apprenants de véritables clés pour une pratique réussie. Dans son article, Line Audin nous démontre également à travers divers exemples, comment fournir aux élèves une posture réflexive leur permettant de maîtriser les éléments linguistiques nécessaires à la construction ou à la compréhension d'énoncés en langue étrangère. Dans cet optique, elle a particulièrement travaillé sur certains faits de langue anglaise qui posent généralement problème et qui nécessite un traitement didactique spécifique; les pronoms

¹² HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J., SWAIN, M. (1990): The development of second language proficiency, Cambridge, CUP.

personnels de la 3^{ème} personne et la catégorie du genre, le questionnement, la localisation, la détermination nominale, les auxiliaires être et avoir, les deux présents ou encore la prononciation. D'après ses travaux, en prenant par exemple l'utilisation des auxiliaires être et avoir, elle en vient à la conclusion que les élèves doivent être en mesure de comprendre que ces deux verbes entretiennent des relations privilégiées aussi bien à l'intérieur d'une même langue, mais également d'une langue à l'autre. Cette posture linguistique leur permet de comprendre leur utilisation et donc d'utiliser « be » dans un énoncé anglais, alors qu'en français l'on aurait utilisé « avoir ». Ce sont deux verbes d'état, même si seulement le verbe « être » a droit à l'appellation officielle. Une fois cela compris, l'élève, lorsqu'il produira un énoncé qui ne sera pas appris par coeur, utilisera « be » même si en français il aurait utilisé « avoir », puisque le français ne sera plus son seul repère linguistique. Il est ainsi possible de limiter lors du passage à la langue étrangère, les risques d'erreur liés à des fonctionnements différents selon la langue. En effet, les apprenants ont compris que « be » et « have » ne sont pas le calque de « être » et « avoir ». Une fois cette notion comprise, la mise en place du système aspecto-temporel de l'anglais est plus facile à mettre en place. Finalement, selon l'auteur, la stratégie d'enseignement se fait, contrairement à ce qui est pratiqué aujourd'hui (où le français est banni des cours de langues étrangères), en trois étapes : d'abord, une réflexion sur le fonctionnement du français en français, puis dans un deuxième temps, une réflexion sur l'anglais expliquée en français et dans un dernier temps, à la fin de la séquence d'apprentissage, un entraînement en anglais; la pratique de la langue étant indispensable pour renforcer et mettre en place les notions apprises et comprises.

1.6.6 Une méthodologie complémentaire

Cette méthodologie, selon Line Audin, « suscite l'intérêt de tous les élèves pourvu que leur activité soit constamment sollicitée, sous forme d'écoute, de recherche de régularités, de réflexions, de manipulation de la langue étrangère, de verbalisations en français¹³ ». Cette approche réflexive permet une régulation; de cette façon les élèves comprennent petit à petit que les langues ne sont pas le règne de l'arbitraire, mais que chacune d'elles possède ses propres logiques internes. De plus, il est important de préciser que ce type d'approche n'est pas incompatible avec une méthode dite « communicative ». Elle s'utilise sporadiquement lorsque l'enseignant suppose que les élèves en ait besoin, ou bien encore que ces derniers sollicitent des informations sur le fonctionnement de la langue en cours

¹³ AUDIN, Line : *op.cit.*, p.21.

d'acquisition.

1.6.7 Mise en œuvre de l'approche réflexive

Un tel projet didactique reste cependant, aux yeux de l'auteur, difficile à mettre en œuvre :

Traquer les obstacles suppose de la part de l'enseignant une conscience métalinguistique toujours en éveil. Or, celle-ci ne peut exister que si elle est sous-entendue par une aisance dans la langue étrangère et une connaissance des phénomènes didactiques suffisantes pour que l'enseignant soit à même de mettre à distance les objets d'enseignement, d'établir des relations entre eux, de les organiser. Cette aptitude professionnelle ne s'invente pas et nécessite d'être prise en compte dans les contenus de formation initiale et continue¹⁴.

1.7 Activités d'éveil au langage et à la diversité des langues

1.7.1 Les pratiques enseignantes liées à l'approche réflexive

D'autres méthodes, liées à des projets didactiques qui favoriseraient la confrontation, la comparaison, l'intégration de connaissances acquises dans une discipline pour l'utiliser dans d'autres ont émergé depuis ces trente dernières années. En 1980, E. Roulet, dans son ouvrage *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, proposait une pédagogie intégrée des langues dans l'école et proposait également d'abandonner le principe additif sur lequel le programme scolaire est construit pour proposer une logique complémentaire et interactive, contrairement aux pratiques isolationnistes de l'apprentissage des langues, largement utilisé de nos jours. L'équipe de L. Dabène s'est intéressé en 1995, au concept de l'intercompréhension, qui cherche à faciliter l'apprentissage des langues écrites d'une même famille par la comparaison entre ces langues. Le projet ÉOLE, qui engage les élèves dans un travail de réflexion et de compréhension interlinguistique afin de développer des compétences plurilingues, cognitives, affectives et sociales a, quant à lui, vu le jour en 2003.

1.7.2 Prendre appui sur la diversité linguistique

Après avoir démontré l'importance d'une posture linguistique et le rôle essentiel de la langue française dans l'apprentissage d'une langue étrangère, des projets basés sur la diversité des langues vont plus loin, en utilisant toutes les langues comme moteur

¹⁴ AUDIN, Line : *op.cit.*, p.21.

d'apprentissage et de développement de la compétence métalinguistique.

1.7.3 L'histoire de l'Éveil aux langues

L'approche que l'on nomme Éveil aux langues est apparue en Grande-Bretagne au début des années quatre-vingt suite aux recherches d'Eric Hawkins (1984) ainsi qu'à James et Garrett (1991), à l'origine du courant *Language Awareness*. Les objectifs de ce programme étaient de favoriser chez les élèves anglais le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques. Dans les années quatre-vingt-dix, cette approche a été reprise en Europe par la mise en place de deux programmes, *Junua-linguarum* et *Evlang* (M. Candelier 2003), soutenus par l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe. Une branche a aussi été développée en Suisse avec le programme ÉOLE (Perrégaux et al., 2003). Puis ce n'est que tout récemment qu'une équipe québécoise a lancé le projet ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), au sein duquel ont été développés des activités pour le 3^{ème} cycle du primaire et puis pour le préscolaire (Armand, Maraillet, Beck, et al., 2004).

1.7.4 Les objectifs des programmes d'Éveil aux langues

L'objectif principal de ces programmes est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. En effet, ces programmes visent, selon une approche interculturelle ou, plus largement, d'éducation à la citoyenneté, le développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle. En contexte multiethnique, il tente de faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants migrants, pour faire en sorte que ces enfants se sentent pleinement accueillis dans l'école et puissent développer une vision positive de leur plurilinguisme. Dans ce cas précis, on s'attend à ce que des transferts de connaissances et d'habiletés puissent s'opérer davantage entre les langues maternelles diverses des enfants et le français, facilitant ainsi l'apprentissage des langues dans tout son parcours scolaire, et qu'une relation plus harmonieuse puisse s'établir entre le milieu familial et le milieu scolaire. Enfin, les activités mises en place dans le cadre de ces programmes visent également le développement des capacités métalinguistiques, qui permettent de réfléchir sur la langue et

de comprendre son fonctionnement.

1.7.5 Développer les capacités métaphonologiques

Parmi ces capacités métalinguistiques, les capacités métaphonologiques, qui portent sur l'identification et la manipulation intentionnelle des différentes unités phonologiques, c'est-à-dire les rimes, les syllabes et les phonèmes, sont considérées comme facilitatrices de l'apprentissage et de la lecture (Gombert et Colé, 2000). En effet, un enfant de maternelle qui est capable de taper dans ses mains pour indiquer le nombre de syllabes orales d'un mot, de nommer un mot qui a la même terminaison qu'un autre ou encore de dire ce qu'il reste quand on enlève le premier son d'un mot, également appelé phonème, sera avantagé au moment de l'apprentissage des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, car il a déjà identifié et distingué les composantes de la chaîne sonore. Il est important, au préscolaire et particulièrement en milieux défavorisés, de mettre l'accent sur le développement de ces capacités métaphonologiques afin de favoriser la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les activités d'éveil aux langues y sont totalement adaptées puisqu'elles ont été conçues et élaborées en tant que programme métaphonologique plurilingue.

1.7.6 Développer des habiletés métalinguistiques à l'école

En 2002, E. Bautier souligne la difficulté de certains élèves de milieux populaires :

De considérer la langue comme un objet, et non comme ce qui permet de s'exprimer dans l'ignorance même de ce qui permet de le faire [...] l'attitude métalinguistique est nécessaire et pourtant elle est peu souvent travaillée par les enseignants, pour la compréhension de la langue comme système [...] pour l'attention au détail (terminaison d'un verbe ou encore préposition)¹⁵.

Les activités d'éveil aux langues favorisent cette attitude métalinguistique, qui malheureusement ne se construit pas d'elle-même. Cette posture se doit d'être construite à l'école lorsqu'elle n'a pas été construite dans un cadre hors scolaire.

¹⁵ Bautier, E., (2002): Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne, Ville-Ecole-Intégration-Enjeux, n° 130.

1.7.7 Les résultats de la recherche menée dans le cadre du projet EVLANG

Dans le cadre d'une recherche menée en lien avec le projet EVLANG, *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne* (Candelier 2003), un des objectifs était d'évaluer l'influence de ce type d'activités sur la langue de l'école. Cette recherche a été effectuée sur des élèves de 10-11 ans, résidant en France métropolitaine, à l'île de la Réunion, en Autriche, en Italie, en Espagne ainsi qu'en Suisse, et qui avaient tous suivi un programme d'éveil aux langues pendant 12 ou 18 mois. Le bilan a été nuancé et des questions se sont posées, à savoir s'il était possible de renverser statistiquement les tendances en si peu de temps « alors que les compétences des élèves dans la langue de l'école sont déjà bien installées¹⁶ ». Cependant, il est à noter que plusieurs classes ont eu de bons résultats concernant le développement de certaines habiletés métalinguistiques comme la décomposition et la recomposition de mots à l'écrit. D'un point de vue sociologique également, cette recherche a montré que, dans la plupart des pays, les élèves avaient élargi leur intérêt pour les langues, et particulièrement pour l'apprentissage de celles qui n'étaient généralement pas offertes dans l'école.

1.7.8 ÉOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École)

Le projet ÉOLE a été constitué avant tout à travers des propositions de pratiques nouvelles, telles qu'énoncées ci-dessus. Ces propositions pourraient également s'appeler *approche pluridimensionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues* ou *perspective d'éducation langagière générale* pour reprendre le Cadre Européen de Référence (1998) ou encore *développement d'une culture langagière plurielle*, nécessaire pour des élèves appelés à vivre dans un monde plurilingue et pluriculturel. Ce projet implique : 1) que toutes les langues, quel que soit leur statut, peuvent être incluses dans les activités didactiques, 2) que la langue de référence est habituellement la langue scolaire, 3) que les activités didactiques sont construites à partir des situations sociolinguistiques du lieu où l'école est implantée mais ne négligent pas cependant une perspective plus large, 4) que le curriculum prévu précède et accompagne l'enseignement/apprentissage des langues et 5) que l'apprentissage participe au processus de décentration des élèves par rapport à leur propre patrimoine linguistique, et facilite une socialisation basée sur la pluralité des langues, des cultures et des locuteurs qui les parlent.

¹⁶ Candelier M., Dir.,(2003):*L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne.*

1.7.8.1 Objectifs des activités ÉOLE

L'objectif n'est pas d'apprendre plusieurs langues à l'école, mais bien de contribuer à faire reconnaître les réalités sociolinguistiques du monde aux élèves, et de s'en servir dans un but d'apprentissage langagier. Ces réalités sociolinguistiques concernent à la fois l'environnement direct des élèves, mais également les langues à travers le monde.

1.7.8.2 Les séquences didactiques

Les séquences d'enseignement basées sur ce type d'activité sont organisées en trois phases : 1) la mise en situation, 2) la situation- recherche et 3) la synthèse. Dans ces séquences, le français reste la langue de référence pour les échanges, et il est utilisé lors du partage des observations, des comparaisons et finalement, de la découverte de règles. Selon D. MOORE, l'utilisation du français est :

Loin de parasiter ou de retarder le travail proprement dit sur la langue cible, la réflexion et l'analyse consciente, par exemple de fonctionnements d'autres systèmes comparés à ceux de la langue maternelle, vont favoriser la distanciation par rapport au code pour mieux se l'approprier¹⁷.

Selon les auteurs des manuels ÉOLE, c'est au cours de cette seconde phase, celle de la situation-recherche :

Que les élèves vont s'approprier de nouvelles connaissances, recourant à différentes procédures pour organiser et analyser des données langagières, pour manipuler les formes du langage, pour trouver des éléments de règles de fonctionnement, etc¹⁸.

M.-P. Perdereau-Bilski (2000) qualifie même ces activités d'éveil au langage comme un entraînement métalinguistique intensif et considère que ces situations problèmes entraînent les élèves dans un travail :

De réflexion sur la langue, de mise à l'épreuve des variations langagières d'une langue à une autre par la découverte de points communs et de différences, de variables à travers des manipulations, des émissions d'hypothèse, des échanges,

¹⁷MOORE, D., (1995), *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues*, Babylonia n°2.

¹⁸PERREGAUX (C.), De Goumoens (C.), Jeannot (D.) & De Pietro (J.-F.), Dir., (2003) : *Education et Ouverture aux langues à l'école, Vol. 1 et 2*, Neufchâtel, CIIP.

des négociations au sein du groupe classe¹⁹.

1.7.8.3 La notion de mécanisme du détour

Le mécanisme du détour (C. Perrégaux, C. de Goumoëns, D. Jeannot et J.-F. de Pietro, 2003), fait partie intégrante de la démarche ÉOLE. En effet, le détour, qui s'opère lors des deux premières phases, soit la mise en situation et la situation-recherche, permet aux élèves de s'éloigner de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison. En effet, le questionnement prévu entraînera les élèves dans des observations, des comparaisons et des discussions qui leur permettront d'aborder des phénomènes dont l'appréhension est difficile sans altérité, comme c'est le cas par exemple de l'arbitraire du signe, qu'ils découvriront à travers les onomatopées. Les différentes langues proposées dans ces activités permettent ce détour.

1.7.9 ÉLODIL (Éveil aux langues et à la diversité linguistique)

Le projet ÉLODIL, dont les fondements sont en lien direct avec les programmes d'Éveil aux langues européens, a pris naissance en septembre 2002. Les activités ont été adaptées au contexte éducatif québécois. Il consiste : « par la manipulation et le contact avec des corpus de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent ²⁰».

1.7.9.1 Les objectifs du projet ÉLODIL

Les objectifs poursuivis par le projet pédagogique ÉLODIL sont les suivants, 1) développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, 2) faciliter, en milieu interculturel, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants migrants, 3) permettre sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques), et finalement 4) faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune. Toutes les activités sont basées sur un corpus de langues diverses.

¹⁹PERDEREAU-BILSKI (M.-P.), (2000) : *De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues autres*, in Billiez (J.), Forster (C.) & Simon (D.-L.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble.

²⁰ ÉLODIL, [29.11.2011]. Disponible sur le web: <http://www.elodil.com/>

1.7.9.2 Les activités du programme ÉLODIL

L'élaboration des activités d'éveil aux langues ainsi que leur première implantation, dans trois classes du troisième cycle du primaire, s'est effectuée entre septembre 2002 et juin 2003 par une équipe composée de deux professeurs d'Université, d'un enseignant ressource, d'un conseiller pédagogique et de cinq étudiants, dans le cadre d'une recherche-action. L'intention du projet a été de créer des pratiques innovantes facilitant le développement de la compétence langagière, notamment en français langue seconde, des migrants présents dans les écoles québécoises et surtout montréalaises. Sept modules d'activités d'Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique ont été créés, en voici le résumé:

Bonjour! (1 activité) : Les élèves visionnent une vidéo sur laquelle des enfants disent bonjour dans 17 langues différentes. Ils doivent tenter de découvrir quelle est la langue pour chaque bonjour et dans quel pays cette langue est parlée.

La fleur des langues (1 activité) : On présente aux élèves la notion de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Il leur est demandé de faire leur récit de vie linguistique en utilisant les termes monolingue, bilingue et plurilingue.

Le cri des animaux (1 activité) : Les élèves sont amenés à réfléchir sur la diversité des sons qui existent dans différentes langues. Ainsi, par le biais de l'interprétation des cris d'animaux par des locuteurs de langues différentes, les élèves effectuent un travail de discrimination auditive.

Les langues en contact (3 activités) : I) Les élèves classent des mots de différentes langues par famille et sont amenés à remarquer les raisons pourquoi certains mots font partie d'une même langue et certaines langues d'une même famille. II) Les élèves découvrent que beaucoup de mots couramment utilisés en français proviennent d'autres langues. Ils devinent l'origine de certains mots, ainsi que les différentes raisons pour lesquelles les locuteurs francophones les ont empruntés à d'autres langues. Une attention particulière est portée aux échanges entre les langues française et anglaise depuis mille ans. Les élèves sont sensibilisés à l'étymologie de plusieurs mots à travers la traduction. III) Les élèves devinent les noms contemporains des principales villes du Québec à partir de la signification du mot dont ils découlent.

Les contes (1 activité) : Les élèves sont amenés à comparer les différentes composantes de plusieurs versions du conte « Hansel et Gretel » à travers le monde.

Qui cherche, trouve! (4 activités) : I) À partir de repérages d'indices, les élèves découvrent le sens de proverbes de différentes langues et cultures. Ils explorent aussi la variété des alphabets. II) Les élèves découvrent les marques culturelles de proverbes d'ici et d'ailleurs et à l'aide d'indices, les pays et les langues dont ils sont issus. III) Les élèves reconstituent une série de proverbes qui ont été scindés en deux puis mélangés. Ils ressortent ensuite tous les indices qui, pour chacun des proverbes, leur ont permis de trouver la solution. IV) Les élèves ont l'occasion de créer en équipe plusieurs proverbes (futuriste, québécois et un autre pays ou région de leur choix) à partir d'un proverbe déjà vu en classe.

Les expressions imagées (1 activité) : À partir de dialogues répétés en équipe, les élèves repèrent les expressions imagées, provenant de langues et cultures diverses. Ils font la liste de ces expressions et leur donne une définition.

La pluie et le beau temps (2 activités): I) À l'aide de dialogues dans quatre langues différentes, les élèves doivent repérer les marques de négation et les réutiliser dans d'autres phrases. II) Les élèves découvrent le vocabulaire lié à la météo dans différentes langues en faisant un repérage sur des cartes géographiques.

Chacun de ces modules comporte un ou plusieurs objectifs précis. Ces objectifs seront développés plus longuement en seconde partie, au moment de leur utilisation lors de la mise en place des séances de mon expérimentation. Il est cependant important de préciser dès à présent, qu'il est primordial dans ce type d'activités de bien différencier les différents objectifs que l'on souhaite mettre en place. En effet, certains sont directement liés à la prise de conscience métalinguistique, qui comme nous l'avons vu précédemment, fournit aux élèves une posture réflexive sur la langue leur permettant de regarder celle-ci comme un objet et qui leur permet également une réflexion sur l'ensemble des langues. D'autres activités ont des objectifs qui tendent principalement sur l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

1.8 Le programme métaphonologique plurilingue

Plusieurs activités de ce programme métaphonologique plurilingue ont été conçues, élaborées et mises à l'essai durant l'année 2004-2005, également dans le cadre d'une recherche effectuée par l'Université de Montréal, mais cette fois en collaboration avec l'école Simone Monet de Montréal. Au total, les élèves de quatre classes (deux classes d'accueil et deux classes régulières) de Grande Section Maternelle, en milieu pluriethnique défavorisé, ont participé au projet. Durant les activités, qui se déroulaient une fois par semaine, les élèves en classe d'accueil sont intégrés aux classes régulières afin de vivre une expérience positive sur le plan de l'éducation interculturelle. Ce programme débute par des activités d'introduction à l'éveil aux langues qui, échelonnés sur trois semaines, vont mettre les élèves en contact avec les bonjours, les comptines numériques, les mots de politesse et les chansons d'anniversaire dans différentes langues. Après ces activités d'introduction, le programme métaphonologique plurilingue est mis en application. Ce programme s'inspire de l'ouvrage *Les aventures de Méninge: histoires et activités pour le développement des habiletés métalinguistiques*, développé par Claire Sarrazin²¹. Pour chacune des activités, l'enseignant procède à la lecture d'un grand livre qui met en scène le personnage de Méninge. Les élèves sont amenés à porter leur attention sur les différentes unités du système phonologique en écoutant une histoire et en participant à une activité de résolution de problèmes.

1.8.1 Les activités de Méninge

Au cours de la première activité intitulé « Méninge au cirque », chaque fois que le directeur du cirque présente ses animaux « Et voici mes chameaux ! », Méninge, caché, répète la première syllabe en écho « cha, cha, cha ! ». Ensuite, il est distribué aux enfants un animal, et ils devront par paires, l'un étant le directeur et l'autre Méninge, rejouer la scène et segmenter la syllabe initiale. La semaine suivante, le personnage de Ninon la guenon vient rendre visite aux enfants. Celle-ci reproduit le même schéma, mais dans des cirques partout à travers le monde avec des directeurs parlant en tagalog, en roumain et en arabe. Sur le même principe, les enfants doivent réaliser l'opération de segmentation dans une langue autre que le français. Ainsi, tout au long du programme, plusieurs activités métaphonologiques en français et dans d'autres langues sont opérées.

²¹SARRAZIN Claire (1995) : *Les aventures de Méninge : histoires et activités pour le développement des habiletés métalinguistiques*. Commission scolaire Beauport : Services Educatifs.

1.8.2 L'objectif des activités du programme métaphonologique plurilingue

L'objectif est d'amener les élèves à devenir un observateur du fonctionnement de la langue, des langues, un « linguiste en herbe ». Ce nouveau regard, plus réflexif, sur les langues est également susceptible, tel que nous l'avons énoncé précédemment, de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez ces jeunes élèves. Ils seront également, plus en mesure de faire des transferts positifs entre ce qu'ils sauront faire dans leurs langues maternelles et ce que l'on attend d'eux en français.

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE II

Les méthodes et activités d'éveil aux langues, en plus de favoriser chez les élèves de maternelle le développement de capacités métalinguistiques et d'assurer de cette façon la réussite de l'entrée dans l'écrit, ont aussi pour objectif de préparer les citoyens de demain à vivre dans des sociétés pluralistes. Sensibilisés dès la maternelle (en milieux pluriethniques ou non) à la question de la diversité linguistique, ils seront à même de définir les conditions qui permettront d'avancer, dans un monde de migration et de plurilinguisme, vers l'égalité des hommes et des femmes face aux langues et à la communication.

Cette seconde partie est donc consacrée aux expériences de classe. L'objectif de la recherche est de tenter de démontrer qu'une ouverture aux diverses langues, à la fois celle des apprentissages, celles présentes dans la classe, et toutes autres langues lointaines, ainsi qu'un système de comparaison entre elles, favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. Ainsi, l'attitude métalinguistique développée chez les apprenants facilitera, chez eux, l'apprentissage de l'anglais. La présente étude a été réalisée avec des élèves de Grande Section et de Cours Préparatoire en visant 1) l'utilisation de l'approche de l'éveil aux langues dans le milieu scolaire, en classe de langue vivante, 2) l'évaluation des compétences langagières des apprenants et 3) la prise de parole et la participation en classe. Dans la première partie de ce chapitre, nous verrons donc comment a été mis en place l'organisation, la prise en charge des groupes ainsi que le contenu des enseignements. Puis dans une seconde partie, sera précisé comment l'évaluation a été construite et menée.

Contexte et sujets du protocole de recherche

Cette description vise à mieux connaître les sujets, ainsi qu'à situer l'environnement global dans lequel vivent ces élèves.

2.1 Le quartier

Cette école se situe dans un quartier défavorisé de Rodez où existe très peu de mixité sociale. Le quartier Saint-Eloi-Ramadier est un endroit où de nombreuses cultures se côtoient : Algérie, Espagne, France, Maroc, Pologne, Portugal, Sri-Lanka, et bien d'autres

vivent ensemble. Preuve d'une ouverture réussie, de nombreuses fêtes sont organisées ; repas de quartier, concerts, fêtes d'école et bien d'autres événements culturels ou sportifs. Le centre social du quartier est également très actif, avec actuellement des activités et rencontres autour de la citoyenneté et du respect de l'environnement.

2.1.1 L'école Paul Ramadier

Cette recherche a été effectuée à l'école Paul Ramadier, à Rodez dans l'Aveyron. La grande majorité des élèves de cette école sont issus de l'immigration, et comme l'a confirmé Mme Françoise Gombert, la directrice de l'école, les 77 élèves proviennent de 17 nationalités différentes ; Algérie, Brésil, Espagne, France, Guinée, Italie, Kosovo, Maroc, Mayotte, Portugal, Sierra-Leone, Tchétchénie, Togo, toutes ces nationalités y sont représentées. « Un vrai melting-pot d'une richesse extraordinaire qui fait que les enseignants sont totalement séduits et ne veulent plus en repartir ». Et comme les quatre enseignants de l'école sont rompus à la pédagogie auprès de ces enfants d'horizons divers, soutenus par un éducateur pour primo-arrivants quelques heures par semaine, c'est en priorité dans cette école qu'ils sont envoyés. Ce sont les fils et les filles d'étrangers sans travail, des enfants de familles en situation de précarité qui vivent dans les HLM proches du quartier, ou encore des Africains envoyés en France par leurs parents pour s'en sortir. « Il n'y a pas de jugement, nous essayons d'accueillir véritablement chaque enfant. La direction de l'école ainsi que son personnel enseignant s'engagent à leur donner les mêmes chances qu'aux autres élèves. Ils exercent dans le but de leur apprendre, de les intégrer dans la communauté scolaire, de les faire passer du statut d'enfant à celui d'élève afin de construire avec eux des apprentissages.

2.1.2 La classe de GS/CP

C'est une classe à deux niveaux ; les GS de maternelle et les CP, elle compte 23 élèves, 12 en Grande Section et 11 en Cours Préparatoire. Cette classe est assez représentative du quartier, avec des élèves provenant d'horizons multiples. Ces élèves parlent à la maison souvent d'autres langues que le français. La langue la plus présente chez l'ensemble des élèves du groupe, hormis le français, est l'arabe, malgré que plusieurs élèves ne la maîtrisent pas toujours parfaitement. On peut donc dire que le bilinguisme et le plurilinguisme sont présents dans cette classe. Finalement, cette classe est considérée comme difficile par le personnel enseignant. Les élèves doivent être régulièrement rappelés

à l'ordre, surtout les élèves de Grande Section. Cependant, pour la très grande majorité, j'ai pu remarquer qu'ils prennent un réel plaisir à participer aux cours d'anglais.

2.1.2 Noms, niveau scolaire et données linguistiques des sujets

Tableau I : Noms et Niveau scolaire des sujets

PRENOMS	NIVEAU
Antoine (garçon)	CP
Alfred (garçon)	GS
Amandine (fille)	GS
David (fille)	GS
Dahlia (fille)	GS
Emilie (fille)	GS
Eric (garçon)	GS
Gaston (garçon)	CP
Habib (garçon)	CP
Iannis (garçon)	CP
Jahelis (fille)	CP
Jack (garçon)	GS
Juliette (fille)	CP
Kacem (garçon)	CP
Lucie (fille)	CP
Lola (fille)	GS
Noémie (fille)	CP
Nabia (fille)	GS
Samira (fille)	CP
Scotty (garçon)	CP
Tahira (fille)	GS
Thimoté (garçon)	GS
Wilfred (garçon)	GS

Tableau II : Données linguistiques des sujets niveau CP

Élèves	Connaissance / maîtrise d'autres langues à l'oral	Langue principalement parlée à la maison
Antoine		Français
Gaston	Russe (courant)	Russe
Habib	Tchéchène (très bonne maîtrise)	Français
Iannis	Arabe (maîtrise moyenne)	Français
Jahelis	Arabe (notions)	Français
Juliette	Créole (très bonne maîtrise)	Français
Kacem	Dialecte comorien de Mayotte (courant)	Dialecte comorien de Mayotte
Lucie		Français
Noémie	Mahorais (bonne maîtrise)	Français
Samira	Arabe (notions)	Français
Scotty	Iranien (courant)	Iranien

Tableau III : Données linguistiques des sujets niveau GS

Élèves	Connaissance / maîtrise d'autres langues à l'oral	Langue principalement parlée à la maison
Alfred		Français
Amandine		Français
Dauida	Guinéen (bonne maîtrise)	Français
Dahlia	Arabe (bonnes notions)	Français
Emilie		Français
Eric		Français
Jack		Français
Lola	Arabe (notions)	Français
Nabia		Français
Tahira	Arabe (bonne maîtrise)	Français
Thimoté		Français
Wilfred		Français

2.1.3 Respect de l'anonymat

Dans un souci de respect de leur anonymat, j'ai décidé de modifier les prénoms des élèves (sujets) participant à cette recherche. Seule la première lettre de leurs prénoms a été conservée.

Répartition des groupes en atelier de travail

En fonction des besoins de la classe, et en accord avec les recommandations de l'institutrice, la classe a été divisée en quatre petits groupes qui, tour à tour, ont participé aux ateliers d'anglais. La répartition des élèves de chaque groupe a été établie par l'institutrice, en fonction de leur niveau, mais également en fonction de leurs besoins. En effet, certains élèves vont au RASED le vendredi matin, dans des plages horaires bien définies. Il était donc essentiel que les ateliers d'anglais soient modulés en fonction de ces besoins. Ainsi, tous les élèves ont pu participer aux leçons à un certain moment bien précis de la matinée.

2.2 Les quatre groupes

Les élèves ont donc été répartis en quatre groupes de la manière suivante.

Tableau IV : Répartition des groupes

GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4
CP	CP	GS	GS
Kacem	Habib	Dahlia	Amandine
Jahelis	Juliette	Jack	David
Gaston	Antoine	Emilie	Alfred
Samira	Lucie	Tahira	Thimoté
Iannis	Noémie	Lola	Eric
Scotty		Nabia	Wilfred

Organisation des séances d'anglais

2.3 Choix de la plage horaire

Les cours d'anglais sont dispensés dans le groupe du Maître-Formateur Sylvie Mangeot. En effet, suite à mon stage SOPA que j'ai effectué dans cette classe, Mme Mangeot m'a confié la tâche de leur enseigner l'anglais, à raison d'une fois par semaine. Les cours ont

lieu le vendredi matin, pour une durée de 30 minutes par atelier et ont débuté en janvier, au retour en classe après les vacances de Noël.

2.3.1 Organisation des ateliers

La répartition des élèves en quatre groupes ayant été effectuée, tous les groupes se sont succédés tout au long de la matinée et ce, toujours dans le même ordre. Les ateliers étaient les mêmes pour chaque groupe, à l'exception du groupe numéro 1, le groupe-témoin, qui en plus, je développerai d'avantage par la suite, a été initié à des activités d'éveil aux langues.

2.3.2 Dispositif des séances

Mes séances ont débuté fin janvier 2012, et se sont déroulées tous les vendredis matin. Le contenu des activités réalisées pendant ces séances est varié. Les élèves ont donc disposé, sous forme d'ateliers, de neuf périodes d'initiation à l'anglais ainsi que d'une dixième qui a donné lieu à l'évaluation finale.

Période 1 (20/01/2012): Cette première séance s'intitulait HELLO ! Les cinq premières minutes ont été dédiées aux consignes de classe, le mot d'ordre pour les cours d'anglais étant la participation. Les 10 minutes qui ont suivies furent consacrées à une discussion autour des langues. J'ai d'abord demandé aux élèves s'ils parlaient d'autres langues et puis, s'ils connaissaient quelques mots ou expressions en anglais. Les réponses furent diverses et variées, mais la grande majorité d'entre eux ne connaissaient pas du tout l'anglais. Par la suite, dix minutes furent consacrées à une première approche des présentations en anglais : *Hello, my name is...* Pour les cinq dernières minutes, je leur ai proposé l'écoute d'une comptine *The hockey cockey song*, qui allait devenir le rituel d'entrée de toutes les séances suivantes.

Période 2 (27/01/2012): Cette séance fut également dédiée aux salutations et aux présentations. Les cinq premières minutes ont débutées par le rituel de la comptine, puis les dix suivantes à la révision des présentations en anglais : « *Hello, my name is...* ». Les élèves se sont présentés à plusieurs reprises en mimant différents états (fâché, fatigué, triste, comme un star...). Les dix minutes suivantes ont été consacrées aux différentes

manières de saluer en anglais *Hello / Hi, Good morning / Good afternoon*, ou encore *Goodbye / Bye-bye*. La séance s'est terminée devant un clip vidéo, *The lion king*, dont l'objectif phonologique, cette fois-ci, était d'entendre une chanson en anglais pour en repérer les différents sons.

Période 3 (03/02/2012) : Cette séance, intitulée Big Ben, a également débuté par le rituel sauf qu'à partir de cette séance, ce fut au tour des élèves (un volontaire chaque semaine), de chanter la comptine et de montrer à leurs camarades les gestes qui l'accompagne. Les vingt minutes qui ont suivi ont été consacrées à la comptine numérique (chiffres 1 à 12) en anglais, au travers d'activités variées ; d'abord à l'aide d'un enregistrement audio, pour constater quels nombres les élèves étaient capables de repérer, puis avec une affiche pour les nommer. La dernière activité fut consacrée à l'activité Big Ben, une comptine numérique, où les nombres ne sont pas tous nommés les uns à la suite des autres, mais plutôt intercalés par des *Gong*, ce qui permet aux élèves de nommer chacun des chiffres séparément et clairement, et non comme une suite abstraite. Cette activité m'a permis de mieux corriger les erreurs de prononciation. Nous avons également pu, via cette activité, effectuer un bref voyage culturel dans la ville de Londres. Finalement, cette séance s'est clôturée, comme la deuxième, par l'écoute et le visionnage d'un vidéoclip.

Période 4 (09/03/2012) : Cette quatrième séance fut en grande partie consacrée à la révision des connaissances acquises. Après le rituel d'entrée, différents jeux sur les nombres ont été proposés à l'aide de flashcards. J'ai tenté de faire dire aux élèves les différents nombres, mais en dehors du contexte de la comptine numérique. Finalement, lors du passage des présentations, j'ai introduit de nouvelles connaissances, à savoir ; je suis un garçon ou une fille (*I'm a boy, I'm a girl*).

Période 5 (16/03/2012) : Après le rituel, la séance a porté sur la compréhension des différentes consignes de classe en anglais. Plusieurs consignes, toutes entendues les unes à la suite des autres via un enregistrement, ont été écoutées par les élèves. Puis, lors d'une seconde écoute, les situations ont été mimées, pour leur permettre une meilleure compréhension des énoncés. Pour terminer, les élèves se sont appropriées les différentes expressions à l'aide de flashcards et de jeux de mime : *Look, Listen, Put your hand up, Be quiet, Sit down !*

Période 6 (23/03/2012) : Cette séance fut dédiée aux animaux de la ferme. Après la comptine et la phase des présentations, les élèves ont entendu un enregistrement sur lequel différents animaux étaient nommés. Après cette première écoute, un poster a été affiché pour les aider à comprendre quel mot correspondait à quel animal. Tour à tour, les élèves ont tenté de pointer l'animal qui venait d'être nommé. Des débats ont eu lieu et finalement, lors de la dernière écoute, je leur ai moi-même donné la réponse juste en désignant l'animal correspondant. La séance s'est achevée par la lecture d'un album « *Whose Ears ?* », conçu sous forme de jeu-devinette, leur demandant de repérer et de nommer l'animal à qui appartenaient les oreilles que l'on apercevait sur l'image. Seules les oreilles étaient apparentes ainsi que, en guise d'indice, un bref texte lu à voix haute, avec des mots qui sonnaient comme ceux des noms des animaux qui venaient d'être entendus. Les élèves devaient tenter d'y répondre en anglais bien que, il faut bien l'admettre, étant pris par la frénésie du jeu, les réponses données étaient presque toujours en français.

Période 7 (30/03/2012) : Cette septième séance fut également dédiée au vocabulaire animalier. Après le rituel et les présentations, nous avons revu, avec les élèves, l'album sur les animaux qui a servi de révision. Par la suite, un travail sur la prononciation a été effectué. Après l'écoute d'une bande audio des différents noms d'animaux, les élèves ont tenté de repérer les différentes syllabes. Cette séance s'est achevée sur un jeu de mime autour des animaux ; *dog, cat, pig, rabbit, horse, cow, bull, donkey, goat, sheep*.

Période 8 (06/04/2012) : Cette huitième séance fut bâtie autour de l'alphabet anglais. Suite à une légère révision des connaissances : présentations, nombres, consignes de classe et animaux, j'ai distribué à chaque élève, une feuille comportant les vingt-six lettres de l'alphabet. Après l'avoir d'abord, tous ensemble, récité en français, ils ont écouté la version anglophone, celle que les petits élèves anglais apprennent à l'école. Suite à cette première écoute, je leur ai demandé : 1) s'ils constataient des ressemblances et/ou des différences avec la prononciation des lettres en français, et 2) lesquelles leur posaient le plus de difficultés à mémoriser ou à prononcer. Le « w », *double-u* en anglais, a suscité quelques débats intéressants. Ces ateliers se sont exceptionnellement terminés par un rassemblement des quatre groupes qui, tous ensemble, ont tenté de réciter l'alphabet face à Sylvie, l'institutrice.

Période 9 (27/04/2012) : Cette dernière séance avant l'évaluation a donné lieu à une révision. Les différents apprentissages ont été revus et consolidés, principalement à l'aide de jeux de rôle.

Période 10 (25/05/2012) : Évaluation

2.3.3 Compétences et capacités enseignées dans les séances

Les séances ont été bâties autour de l'activité langagière orale, plus adaptée à des élèves de GS/CP.

Tableau V : Récapitulatif des enseignements et prises de parole des élèves

Périodes	Contenu de la séance	Prise de parole des élèves
Séance 1	Compréhension : savoir se présenter	<i>Hello, my name is...</i>
Séance 2	Compréhension : les différentes manières de saluer Phonologie : entendre une chanson en anglais	<i>Hello, Hi, Good morning, Good afternoon, Goodbye, Bye-bye</i>
Séance 3	Compréhension : les nombres Phonologie : entendre une chanson en anglais Culturel : Big Ben et Londres	<i>One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven and twelve</i>
Séance 4	Appropriation de la comptine numérique: flashcards Compréhension : le genre en anglais	<i>Boys/ Girls I'm a boy, I'm a girl</i>
Séance 5	Compréhension: les consignes de classe Appropriation des expressions	<i>Look, Listen, Put your hand up, Be quiet, Sit down</i>
Séance 6	Compréhension: les noms des animaux Mémorisation du vocabulaire du livre	<i>Dog, cat, pig, rabbit, horse, cow, bull, donkey</i>
Séance 7	Phonologie : les syllabes	<i>Dog, cat, pig, rabbit, horse, cow, bull, donkey</i>
Séance 8	Compréhension: l'alphabet en anglais Phonologie: la prononciation des lettres	<i>The alphabet song</i>
Séance 9	Révision	<i>L'ensemble des prises de parole</i>

Protocole de la recherche

2.4 Phase I : Intégration d'activités d'éveil aux langues

Pour tenter de confirmer mes hypothèses quant à l'utilité de la posture réflexive lors de l'apprentissage d'une langue vivante en milieu scolaire, des activités d'éveil aux langues ont été intégrées aux séances d'apprentissage de l'un des quatre groupes. Ces activités ont été sélectionnées dans les projets ÉOLE et ÉLODIL. En plus des 9 séances d'enseignement communes à l'ensemble de la classe, un des groupes a participé à des activités liées aux compétences métalinguistiques et métaphonologiques que proposent ces programmes. Il est également ici important de préciser ici que, malgré que ce type d'activités ne fasse pas toujours partie du contenu de chacune des séances, nous avons régulièrement, avec les six élèves du groupe-témoin, des discussions autour des différentes langues, et ils étaient fréquemment sollicités pour s'exprimer dans les autres langues qu'ils maîtrisaient. Ce qui a permis, à quelques occasions, de comparer les différentes « manières de dire » selon les langues et d'en débattre.

2.4.1 Elaboration d'un groupe-témoin

Pour implanter ces activités, il a donc été nécessaire de choisir un des quatre groupes, initialement répartis par l'institutrice. Ce groupe a été choisi au tout début, avant la première séance. Le choix a été fait en fonction du niveau scolaire. En effet, il me paraissait plus judicieux, dans un premier temps, de choisir un groupe d'élève de niveau CP. Dans un second temps, je me suis penchée sur leurs résultats scolaires ; le premier groupe étant à la base reconnu comme étant le groupe le plus faible. Les six élèves consultent chaque semaine les spécialistes du RASED pour l'apprentissage de la lecture, et Jahelis consulte également une orthophoniste. Scotty et Kacem démontrent certains problèmes de compréhension mais sont de bons déchiffreurs, tandis que Samira et Iannis ont une bonne compréhension mais maîtrisent mal l'étude du code. Les élèves du deuxième groupe de CP, quant à eux, sont reconnus comme étant plutôt de bons élèves et ne nécessitent aucune prise en charge pédagogique particulière. J'ai donc délibérément choisi le premier groupe en tant que groupe-témoin, en espérant démontrer qu'une posture métalinguistique pourrait leur être favorable et les amener vers une maîtrise supérieure, ou au moins égale, à celle des élèves qui ne souffrent pas de difficultés d'apprentissage particulières.

2.4.2 Limites de ce choix

Bien que fermement réfléchi à l'origine du projet, ce choix semble être un pari risqué. En effet, ne connaissant pas vraiment les capacités des élèves à ce stade de mon protocole de recherche, j'ai vite pris conscience qu'il y avait chez eux une réelle difficulté d'apprentissage relativement à ceux du second groupe. Les séances étant courtes et l'exposition à la langue très limitée, il apparaît plus difficile pour eux de rattraper les écarts qui existent par rapport à l'autre groupe. De plus, les activités d'éveil aux langues qui leurs ont été ajoutées restent très brèves, faute de temps.

2.4.3 Description des élèves du groupe-témoin

Les descriptions qui suivent sont issues de mes propres observations et de mes discussions avec Sylvie, leur enseignante.

Jahelis consulte depuis quelques mois une orthophoniste. Elle a des difficultés en lecture, elle se plaint souvent de la difficulté de la tâche et a besoin d'une attention constante pour rester motivée.

Gaston semble timide et plutôt effacé. Dans la classe, il ne s'exprime que très rarement, certainement lié au fait qu'il ne maîtrise pas encore parfaitement bien la langue française. En classe d'anglais par contre, il prend plaisir à participer et s'exprime régulièrement aussi bien en anglais qu'en russe, sa langue maternelle. Il est doué, mais son manque d'assiduité en classe reste un problème. Malheureusement, il n'est présent qu'en moyenne une fois sur trois.

Iannis participe toujours et la difficulté ne l'empêche pas de s'exprimer. Il a récemment vécu des difficultés personnelles qui l'empêchent, très certainement d'être régulier dans ses apprentissages, mais il reste toujours motivé et attentif.

Kacem ne s'exprime que très peu dans le cours d'anglais, et on doit le solliciter régulièrement, car il a vite tendance à décrocher.

Samira participe régulièrement, mais manque parfois de confiance lorsque vient le temps de s'exprimer. Elle peut perdre facilement sa concentration.

Scotty est toujours prêt à participer. La langue française n'est pas sa langue maternelle et lui pose encore quelques soucis, notamment en lecture. Toutefois en anglais, sa compréhension et prononciation sont plutôt bonnes.

2.5 Les activités d'éveil aux langues

2.5.1 Les activités sélectionnées

Dans le cadre des séances pour le groupe-témoin, quatre activités ÉOLE / ÉLODIL, ont donc été incluses. Les activités sélectionnées sont en lien avec l'évolution des enseignements, et remodelées en fonction du niveau de classe et du temps qui m'était accordé. Ces dernières furent introduites dans un enseignement / apprentissage de type plus « classique » basée sur la méthode *HOP IN* et incluant du matériel de type CD, flashcard, english board et albums de jeunesse. Les trois autres groupes, contrairement au groupe-témoin, n'ont bénéficié que de ce second type d'enseignement. Les quatre activités d'éveil aux langues sélectionnées sont les suivantes :

Tableau VI : Périodes et modules des activités sélectionnées pour le groupe-témoin (groupe 1)

Module	Séance	Objectifs
Bonjour!	Périodes 1 et 2	La prise de conscience des élèves de la diversité linguistique.
Le cri des animaux	Périodes 6 et 7	La prise de conscience de la diversité langagière.
Zouk le robot	Période 4	La prise de conscience phonologique.
Le tapis volant	Période 9	Eveil à la diversité : découvrir différents pays et cultures. Où les différentes langues sont parlées.

Tableau VII: Descriptif des modules

Module	Description
Bonjour!	Les élèves écoutent des enfants qui disent bonjour dans des langues différentes. Ils doivent tenter de découvrir quelle est la langue qui correspond à chacun des bonjours et dans quel pays cette langue est parlée.
Le cri des animaux	Les élèves sont amenés à réfléchir sur la diversité des sons qui existent dans différentes langues. Ainsi, par le biais de l'interprétation des cris d'animaux par des locuteurs de langues différentes, les élèves effectuent un travail de discrimination auditive.
Zouk le robot	Au cours de cette activité d'entraînement métaphonologique, les élèves sont invités à segmenter les syllabes de différents mots, dans le but de communiquer avec un petit robot qui ne comprend que lorsqu'on lui parle en segmentant les syllabes.
Le tapis volant	L'enseignante propose aux enfants de l'aider à identifier les différents pays où l'on parle telle ou telle langue en se baladant sur un tapis volant.

2.5.2 Nature des apports de ces modules

Il est important de rappeler que toutes les séances n'ont pas été construites autour de ce type d'activités et que, contrairement aux tests effectués antérieurement par les équipes d'ÉOLE et d'ÉLODIL, je ne tente pas de démontrer spécifiquement l'efficacité de ces programmes dans leur ensemble. Dans le cadre de cette recherche, ces activités ont été incluses aux séances pour permettre aux élèves une meilleure compréhension du fonctionnement des langues, et que ces différents exercices soient un premier pas vers une posture réflexive. L'utilisation des activités d'éveil aux langues sert ainsi à leur fournir les bases d'une réflexion métalinguistique, utile à mon sens, pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère. Le but de cette recherche n'est pas certes, d'évaluer de tels projets, mais bien de démontrer l'importance d'une réflexion sur les langues lors des

apprentissages. Cette réflexion doit être construite tout au long du parcours scolaire de l'élève.

2.5.3 Objectifs d'introduction de ces modules

Dans le cadre de la présente recherche, les activités des projets ÉOLE et ÉLODIL ont donc été sélectionnées en tant qu'appui dans l'enseignement d'une langue vivante et ce, dans l'optique de faire acquérir aux élèves des compétences métalinguistiques et métaphonologiques qui semblent indispensables à la maîtrise d'une nouvelle langue. Le but de l'implantation de ces activités est donc de permettre aux apprenants de s'appuyer sur une comparaison entre les langues qui, lors des apprentissages de l'anglais en milieu scolaire, leur permettra de développer une posture métalinguistique favorable aux apprentissages et, plus spécialement à moyen et long terme, à la production d'énoncés nouveaux. Les objectifs d'introduction d'activités d'éveil aux langues pour le groupe-témoin seront évalués, dans le cadre de la présente recherche, en fonction des trois critères suivants :

- 1) Permettre sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue chez les élèves.
- 2) Faciliter l'apprentissage de l'anglais, en compréhension et en production.
- 3) Faciliter la prise de parole.

2.6 Phase II : L'évaluation des compétences

Pour tenter de répondre à ma problématique et confirmer mes hypothèses, une évaluation a donc été mise en place lors de la dernière séance (période 10, du 25 mai 2012). Cette évaluation porte sur les connaissances et compétences acquises par l'ensemble des élèves.

2.6.1 Mise en place du protocole d'évaluation

Le protocole d'évaluation a été mis en place dans l'objectif de me permettre de confirmer qu'une approche réflexive et comparative des langues, facilite l'apprentissage de l'anglais. L'évaluation comporte cinq parties en fonction des compétences visées.

2.6.2 Les compétences évaluées

La phonologie

La première partie de l'évaluation porte sur la phonologie et comporte une question. Les élèves doivent discriminer des sons donnés à l'oral par l'enseignant. Lorsque le son [awt] est reconnu, l'élève doit cocher la case qui y correspond. Si le son entendu n'est pas le bon la case doit rester vierge. Dans cette question, un seul mot correspondait au son entendu (about), cependant un deuxième mot s'en rapprochait fortement (boat) et pouvait plus facilement être confondu avec le son recherché.

La compréhension orale

La deuxième partie, qui traite de la compréhension orale, est composée de deux questions. La première question concerne la comptine numérique. La consigne, donnée en français, demande aux élèves de colorier avec une couleur bien précise le chiffre correspondant à celui qui est entendu : « avec votre crayon jaune, coloriez la case qui correspond au chiffre que vous allez entendre ». Ce chiffre était par la suite donné en anglais. La seconde question est également en lien avec les chiffres. Des images où l'on voit des garçons et des filles est à la disposition des élèves. Ces derniers devaient comprendre la question « How many girls ? and How many boys ? » et en se référant aux images, compter le nombre de filles et de garçons puis inscrire le nombre correspondant dans la case prévu à cet effet.

La production orale individuelle

Cette troisième partie se déroule avec un élève à la fois, pendant que le reste du groupe dessine des éléments culturels de pays anglo-saxons. La première question posée à l'élève concerne les consignes de classe en anglais. L'enseignant demande à celui-ci de lui donner en anglais la consigne qui correspond à ce geste et il mime le geste. Le doigt sur la bouche pour *Be quiet* ou il montre son œil pour *Look*. L'élève est évalué en fonction de s'il a donné une bonne ou une mauvaise réponse ou s'il n'a rien répondu du tout. La deuxième question concerne la production orale. L'élève doit répondre aux questions : *What's your name ? Are you a boy or a girl ?* Il est évalué en fonction de sa réponse mais également, dans ce cas-ci, en fonction de l'utilisation d'une syntaxe appropriée et de la phonologie, c'est-à-dire de la qualité de sa reproduction.

La culture anglophone

Ce volet concerne la culture anglophone ; l'élève doit être capable de nommer un pays où l'on parle anglais. Trois types de réponses sont possibles : bonne, mauvaise ou sans réponse.

L'interculturel

Cette dernière partie de l'évaluation comporte deux questions, en lien direct avec les activités d'éveil aux langues. Dans un premier temps, les élèves écoutent des *bonjours* prononcés dans quatre langues différentes et doivent reconnaître celle qui leur est associée. Trois types de réponses sont également possibles : bonne, mauvaise ou sans réponse. La dernière question concerne l'arbitraire du signe. Les enfants écoutent trois cris d'animaux : le chant du coq en anglais, le cochon en espagnol et le chien en arabe ; ils doivent nommer l'animal auquel correspond le cri. Dans ce cas, le nom de l'animal est accepté en français, malgré que ces trois animaux aient été vus dans les séances précédentes. Bien que, dans cette question, la connaissance du nom recherché en anglais n'est pas la compétence visée.

2.6.3 Déroulement de l'évaluation

L'évaluation, s'est dans son ensemble, déroulée correctement, mis à part peut-être certains petits problèmes de comportement de la part de certains. Cependant le temps imparti à chaque groupe a bien été respecté. Un collègue s'est joint à moi pour la matinée et s'est occupé des groupes en autonomie lors du passage individuel pour la production orale. Dans la globalité, les élèves paraissaient motivés vis-à-vis cette évaluation et semblaient y avoir pris du plaisir. Il est également à noter que trois élèves étaient absents ce jour-là, Nabia (groupe 3), Amandine (groupe 4) et Gaston qui faisait partie du groupe-témoin.

2.7 Barème de correction

Lors de la correction, et pour permettre une analyse et une comparaison aisée entre les résultats des différents élèves et des différents groupes, j'ai choisi d'appliquer le barème suivant :

Phonologie (2 points)

Si la bonne case a été cochée uniquement = **2 points**

Si la bonne case a été cochée mais qu'une autre l'a été également = **1 point**

Si plus de deux cases ont été cochées = **0 point**

Compréhension orale (5 points)

Question n°1 : /3

1 point par case colorée de la bonne couleur,

Question n°2 : /2

1 point pour le nombre de filles, et **1 point** pour le nombre de garçons

Production orale (6 points)

Question n°1 : /3

2 points pour une bonne réponse, **1 point** pour la formulation d'une autre consigne apprise en classe, **0 point** si sans réponse.

Question n°2 : /3

1 point pour la bonne réponse, **1 point** pour la reproduction, **1 point** pour la syntaxe.

Culture anglophone (1 point)

Une bonne réponse = **1 point**

Interculturel (7 points)

Question n°1 : /4

1 point par bonne réponse

0,5 point pour une autre réponse. Par exemple une autre langue asiatique pour le chinois.

Question n°2 : /3

1 point par bonne réponse

CHAPITRE III : RÉSULTATS

CHAPITRE III

Résultats aux évaluations

3.1 Résultats des élèves

GROUPE 1 : CP

Kacem

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 3 /5

Production orale : 2,5 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 4 /7

Total : 9,5 /21

Jahelis

Phonologie : 2 /2

Compréhension orale : 3 /5

Production orale : 3,5 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 3 /7

Total : 11,5 /21

Samira

Phonologie : 2 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 3 /6

Culture anglophone : 1 /1

Interculturel : 3,5 /7

Total : 11,5 /21

Scotty

Phonologie : 2 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 4 /6

Culture anglophone : 1 /1

Interculturel : 4 /7

Total : 13 /21**Iannis**

Phonologie : 2 /2

Compréhension orale : 3 /5

Production orale : 3,5 /6

Culture anglophone : 1 /1

Interculturel : 4,5 /7

Total : 14 /21**GROUPE 2 : CP****Juliette**

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 3 /5

Production orale : 6 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 4 /7

Total : : 13 /21**Habib**

Phonologie : 1 /2

Compréhension orale : 5 /5

Production orale : 5,5 /6

Culture anglophone : 1 /1

Interculturel : 6 /7

Total : 18,5 /21

Noémie

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 5 /5

Production orale : 6 /6

Culture anglophone : 1 /1

Interculturel : 5 /7

Total : 17 /21**Lucie**

Phonologie : 2 /2

Compréhension orale : 4 /5

Production orale : 4,5 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 5 /7

Total : 15,5 /21**Achille**

Phonologie : 1 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 4,5 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 2 /7

Total : 9,5 /21

GROUPE 3 : GS**Dahlia**

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 4 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 1 /7

Total : 7 /21**Jack**

Phonologie : 1 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 3 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 0 /7

Total : 6 /21**Emilie**

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 3 /5

Production orale : 5 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 2 /7

Total : 10 /21

Tahira

Phonologie : 1 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 5 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 4 /7

Total: 12 /21**Lola**

Phonologie : 2 /2

Compréhension orale : 4 /5

Production orale : 3 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 3 /7

Total : : 12 /21**GROUPE 4 : GS****David**

Phonologie : 1 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 2,5 /6

Culture anglophone : 1 /1

Interculturel : 3 /7

Total : 9 /21**Alfred**

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 1 /5

Production orale : 2 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 1 /7

Total : 4 /21

Éric

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 2 /5

Production orale : 1,5 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 0 /7

Total : 3,5 /21**Timoté**

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 1 /5

Production orale : 0 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 0 /7

Total : 1 /21**Wilfred**

Phonologie : 0 /2

Compréhension orale : 1 /5

Production orale : 0 /6

Culture anglophone : 0 /1

Interculturel : 0 /7

Total : : 1 /21**3.2 Résultats des groupes****Tableau VIII: Moyennes pour la compétence phonologique**

Groupe 1	1,6 /2
Groupe 2	0,8 /2
Groupe 3	0,8 /2
Groupe 4	0,2 /2

Tableau IX: Moyennes pour la compétence de compréhension orale

Groupe 1	2,6 /5
Groupe 2	3,8 /5
Groupe 3	2,6 /5
Groupe 4	1,4 /5

Tableau X: Moyennes pour la compétence de production orale

Groupe 1	3,3 /6
Groupe 2	5,3 /6
Groupe 3	4,0 /6
Groupe 4	1,2 /6

Tableau XI: Moyennes pour la compétence culture anglophone

Groupe 1	0,6 /1
Groupe 2	0,4 /1
Groupe 3	0
Groupe 4	0,2 /1

Tableau XII: Moyennes pour la compétence interculturelle

Groupe 1	3,8 /7
Groupe 2	4,8 /7
Groupe 3	3,0 /7
Groupe 4	0,8 /7

Tableau XIII: Moyennes générales*

Groupe 1	11,9 /21
Groupe 2	14,7 /21
Groupe 3	9,4 /21
Groupe 4	3,7 /21

*Moyenne générale si toutes les compétences ont les mêmes pro-rata

Tableau XIV : Moyennes générales converties sur 20

Groupe 1	11,3 /20
Groupe 2	14,0 /20
Groupe 3	9,0 /20
Groupe 4	3,5 /20

Tableau XV : Moyenne de la classe pour chaque compétence

Compétence phonologique	1,0 /2
Compétence de compréhension orale	2,6 /5
Compétence de production orale	3,45 /6
Compétence culture anglophone	0,3 /1
Compétence interculturelle	3,1 /7
Moyenne toutes compétences	9,925 /21

Tableau XVI : Moyenne de la classe pour chaque compétence convertie sur 20

Compétence phonologique	10,0 /20
Compétence de compréhension orale	10,4 /20
Compétence de production orale	11,5 /20
Compétence culture anglophone	6,0 /20
Compétence interculturelle	8,9 /20
Moyenne toutes compétences	9,4 /20

3.3 Analyse des résultats

Il semble pertinent à ce point de faire un récapitulatif des résultats les plus saillants.

D'abord, en ce qui concerne la classe dans son ensemble :

- le résultat moyen obtenu pour la classe entière est faible et ne dépasse pas la moyenne de 10/20. Celle-ci est de 9,4 /20, soit 9,925 points attribués en moyenne sur 21 points au total ;
- la production orale est la compétence où la note obtenue est la plus élevée (11,5 /20), tandis que les principales difficultés semblent provenir de la compétence relevant de la culture anglophone. Pour la phonologie et la compréhension orale, les notes obtenues ne dépassent pas ou peu la moyenne.

Puis en analysant les résultats selon les groupes:

- en ce qui concerne la moyenne générale, les deux groupes de CP arrivent en tête, suivi des deux groupes de GS, ce qui semble logique. Cependant, l'un des deux groupes de maternelle (groupe 4) a obtenu des résultats particulièrement très faible avec une moyenne générale de 3,5 ;
- l'écart entre les deux groupes de CP n'est pas, quant à lui, aussi important que celui qui existe entre les deux groupes de GS ;
- seuls les CP parviennent à obtenir la moyenne pour la globalité de l'évaluation, dont le groupe-témoin qui obtient une moyenne générale équivalente à 11,3 /20 ;
- il semble exister une relative homogénéité à l'intérieur même des groupes. Le groupe numéro deux est celui où l'on retrouve les deux meilleures notes générales, *Habib* avec 18,5 /21 et *Noémie* avec 17 /21. Toutefois, ce groupe est le moins homogène puisqu'*Alfred* n'obtient lui, que la note de 9,5 /21. Il contribue ainsi à faire baisser la moyenne de ce groupe de manière significative puisque tous les autres élèves obtiennent de bonnes notes. Le groupe numéro trois, quant à lui, ne comporte pas d'élèves avec de très bons résultats ; la meilleure note étant de 12 /21, ce groupe demeure plutôt homogène malgré une note sous la moyenne pour deux élèves. L'écart entre la meilleure note obtenue et la moins bonne n'étant que de six points. Le groupe numéro quatre, très homogène, est quant à lui, définitivement le plus faible. Aucun élève n'a réussi à

obtenir la moyenne et deux d'entre eux, n'ont qu'obtenu un point sur les vingt-et-un ;

- le groupe numéro deux reste le plus fort avec une moyenne générale convertie sur vingt de quatorze. Ils dominent dans trois des cinq compétences évaluées, compréhension et production orale, ainsi que compétence interculturelle, ce qui peut sembler d'autant plus surprenant, puisque ces derniers n'ont pas participé aux activités d'éveil aux langues ;
- Le groupe-témoin, quant à lui, arrive en seconde position de l'évaluation avec une moyenne sur vingt de 11,3. Pour les compétences phonologiques et de culture anglophone, il domine le classement avec des notes qui sont respectivement de 1,6 /2 et 0,2 /1. Cependant, en ce qui concerne les compétences de compréhension et de production orale, le groupe a une moyenne égale (pour la compréhension) et inférieure (pour la production) au groupe de maternelle (groupe 3).

L'élément prédominant de ces résultats est que le groupe numéro quatre est définitivement le plus faible. Par contre, le groupe numéro trois, composé également d'élèves de Grande Section, est à deux reprises mieux classé que l'un des deux groupes de CP. En production et en compréhension orale, les résultats obtenus par ce premier groupe de maternelle sont supérieurs à ceux obtenus par le groupe-témoin, alors qu'en phonologie, ils obtiennent des résultats supérieurs à ceux du deuxième groupe, celui-là même qui a réussi à obtenir la meilleure moyenne générale.

Le groupe-témoin quant à lui n'obtient pas la moyenne générale la plus élevée. Il se situe en troisième position en ce qui concerne les compétences de compréhension et de production à l'oral. Cependant, le groupe demeure le plus performant en phonologie et en culture anglophone ; domaines qui semblaient difficiles puisqu'aucun des trois autres groupes n'y a obtenu la moyenne. Il est également important de signaler qu'il est le seul des quatre groupes à avoir obtenu la moyenne dans chacune des compétences.

CHAPITRE IV :BILAN ET CONCLUSION

CHAPITRE IV

4.1 Bilan

Dans la présente recherche, j'ai cherché à apporter des éléments de réponse à la question suivante : Comparer les différentes langues, à la fois celles présentes dans la classe et les autres langues plus lointaines, peut-il favoriser l'apprentissage d'une langue vivante étrangère commune à l'ensemble de la classe?

La présente étude a donc été réalisée avec des élèves de Grande Section et de Cours Préparatoire en visant 1) l'utilisation de l'approche de l'éveil aux langues dans le milieu scolaire, en classe de langue vivante, 2) l'évaluation des compétences langagières des apprenants et 3) la prise de parole et la participation en classe.

Les résultats de cette expérimentation nous amènent à des résultats qui sont positifs et qui confirment les hypothèses. En effet, même si dans un premier temps, il apparaît que les élèves du premier groupe, qui avaient participé aux séances d'éveil aux langues, n'aient pas obtenu les meilleurs résultats à l'évaluation, en ne considérant la note globale. Pourtant, les résultats de cette expérimentation démontrent que de fournir aux élèves une posture réflexive et des capacités métalinguistiques qui s'appuient sur un système de comparaison des langues facilitent l'apprentissage de l'anglais. Malgré un groupe-témoin classé en seconde position au niveau de la moyenne générale, et qui a obtenu des résultats très décevants en ce qui concerne les compétences de compréhension et de production orale, certains points restent très encourageants quant à l'utilisation d'activités de type éveil aux langues.

Comme il l'a été signalé aux points 2.4.1 et 2.4.2 de cette recherche, le groupe-témoin était composé d'élèves de CP les plus en difficulté, et si une comparaison était faite avec le second groupe de CP, l'écart de niveau serait important. Tous les élèves bénéficiaient d'un suivi par le RASED et éprouvaient, entre autres, d'importantes difficultés en lecture. Malgré cet écart de niveau réel, à peine trois points séparent les deux groupes. De plus, comme il l'a été précisé précédemment (chapitre 2.4.2), les élèves ont disposé de peu de temps pour réaliser les activités d'éveil aux langues. Le temps semblait alors vraiment trop réduit pour que cet écart soit rattrapé.

Pourtant, malgré un temps très réduit pour la réalisation d'activités ÉLODIL et un écart important entre le niveau des deux groupes, certaines données mettent en avant les bienfaits de ce type de méthode d'enseignement. Au niveau de la compétence phonologique, le groupe-témoin est largement plus performant que les autres, avec une moyenne de 1,6 /2. Un seul élève de ce groupe n'a pas obtenu la moyenne, alors que tous ses camarades l'ont eu et ont parfaitement réussi cette compétence. Cette compétence qui d'autant plus semble poser problème, puisqu'elle n'a pas été validée par l'ensemble des autres groupes. Aucun autre groupe n'a obtenu la moyenne en phonologie. C'est donc, malgré de plus grandes difficultés, que les élèves du groupe-témoin ont bien acquis la compétence phonologique, indispensable lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Ces élèves ont bénéficié d'une activité d'éveil aux langues centrée sur la phonologie qui s'intitulait Zouk le robot. Cette dernière semble donc en large partie responsable de cette réussite, puisque les autres groupes n'en ont pas bénéficié. Cette activité utilise la diversité linguistique pour favoriser chez les enfants le développement de capacités métaphonologiques. Les progrès sont donc remarquables pour le groupe-témoin dans cette compétence.

Il en va de même pour la compétence touchant à la culture anglophone. Pour une seconde fois, les élèves du groupe-témoin ont réussi à obtenir la meilleure note, avec une moyenne de 0,6/2. À nouveau, les autres groupes n'ont pas réussi à obtenir la moyenne pour cette compétence.

Dans deux des compétences évaluées, les élèves du groupe-témoin ont donc réussi là où les autres groupes se sont retrouvés en difficulté. Finalement, il est également important de préciser à ce point que seul ce groupe a réussi à obtenir la moyenne à chacune des compétences, les autres ayant échoué à au moins deux compétences sur cinq.

Pour terminer ce bilan des résultats, il est à noter que les deux compétences pour lesquelles les élèves du groupe-témoin ont obtenu les meilleurs notes détiennent les plus faibles coefficients, contrairement aux compétences de compréhension et de production orales qui elles détiennent les coefficients les plus élevés. En rééquilibrant toutes les compétences au même coefficient (chacune des compétences sur cinq points par exemple), on obtient des résultats différents :

Tableau XVII : Notes des groupes 1 et 2 calculées avec le même coefficient

	<i>Groupe 1</i>	<i>Groupe 2</i>
Compétence phonologique	4,0/5	2,0 /5
Compréhension orale	2,6 /5	3,8 /5
Production orale	2,8 /5	3,2 /5
Culture anglophone	3,0 /5	2,0 /5
Interculturel	2,7 /5	3,4 /5
Moyenne générale	3,02 /5	2,88 /5

À la lecture de ces résultats, nous pouvons donc conclure que les élèves du groupe-témoin obtiennent de meilleurs résultats.

CONCLUSION

Ce mémoire portait sur l'apport d'un travail autour de la comparaison des différentes langues ; à la fois celles présentes dans la classe et les autres langues plus lointaines, et de la mise en place d'une posture réflexive pour favoriser l'apprentissage d'une langue vivante étrangère commune à l'ensemble de la classe. L'expérience réalisée dans cette recherche semble démontrer que pour un apprentissage scolaire précoce, l'éveil aux langues est bénéfique. Il semble opportun dans le cas de l'enseignement des langues vivantes de combiner ce type de méthode à des activités liées aux apprentissages de la langue étrangère cible dès l'entrée dans les apprentissages. Il est ainsi par la suite plus aisé de développer et de préserver cette posture linguistique.

Enseigner une LVE, avec des apports méta, ne relève plus simplement des apprentissages que l'on pourrait qualifier de «langagiers». L'enseignant et les élèves ne sont donc plus simplement dans une « communication dans l'autre langue », mais bien dans une réflexion construite autour de cette « langue », au travers « les autres langues », ce qui entraîne concomitamment une ouverture vers ceux qui les pratiquent. Cette conception des apprentissages va donc de pair avec un enseignement humain. Chaque élève contribue aux savoirs, en fonction de ses propres connaissances et compétences, et se sent valorisé au sein du groupe. Ce devient donc un moteur pour l'intégration. À l'heure où le gouvernement discute de réimplanter des cours de morale dans nos écoles, il semble que ce type de pédagogie y soit conforme, puisqu'en adéquation avec les valeurs d'égalité, de fraternité et de tolérance. Au-delà de fournir aux élèves une posture réflexive, la pluriculturalité est valorisée.

Il est cependant difficile de mesurer les effets bénéfiques de ce type d'activités sur le groupe. Analyser les prises de parole ou le bien-être des élèves au sein du groupe-classe est plus difficilement démontrable et souvent trop subjectif. J'ai pourtant remarqué un fort taux de participation et une grande motivation de la part de la très grande majorité des élèves. Certains élèves plus réservés, souvent de langue maternelle non-francophone, ont même pris confiance et se sont exprimé régulièrement et librement.

Cette approche, dans laquelle on note l'importance de la réflexion et de la manipulation de la langue étrangère, n'est pas incompatible avec les autres types d'approches fréquemment

utilisées dans nos établissements scolaires, elles ont intérêt à cohabiter sous forme d'un partenariat servant aux apprentissages.

Même si pour le moment, les résultats de recherche concernant les méthodes d'éveil aux langues sont souvent nuancés, faute de temps pour renverser les tendances ; les utiliser à grande échelle ne pourrait qu'améliorer les compétences dans l'acquisition et l'appropriation d'une nouvelle langue. En effet, les élèves comprennent ainsi que les langues ne sont pas le régime de l'arbitraire.

Comme c'est le cas pour toutes les études sur un nombre restreint de sujets, cette expérience présente la limite importante que ses résultats ne sont pas généralisables. D'autres études, plus vastes, devront donc tenter de les vérifier. Par ailleurs, le contexte dans lequel l'expérience a été réalisée (l'école Paul-Ramadier) était volontairement chargé d'enjeux linguistiques.

La mise en place d'activités permettant aux élèves de développer ainsi des capacités métalinguistiques indispensables, à mon sens, à l'acquisition d'une nouvelle langue demeure cependant un travail exigeant et une réelle implication de l'enseignant. Mais l'école, et par le fait même l'enseignant, ne doivent-ils pas tout mettre en œuvre pour la réussite de tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

ARMAND (F.), MARAILLET (E.), et BECK (I.A.), avec la collaboration de LAMARRE (P.), MESSIER (M.) et PAQUIN (S.), *Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ELODIL*, Revue Québec français, 2004.

ABDALLAH-PRETCEILLE (M.), *Quelle école pour quelle intégration?*, Hachette, 1992, 124p.

AUDIN (L.), *Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3*, Université LYON 2, p. 63-80.

AUDIN (L.), LIGOZAT (M.-A.) et LUC (C.), *Enseignement des langues vivantes au CM2*, INRP, 1999.

BAUTIER (E.), *Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne*, Ville-Ecole-Intégration-Enjeux, n° 130, 2002.

BIER (B.), Editorial, Ville-Ecole-Intégration-Enjeux, n° 130, 2002.

CAITUCOLI (C.), *A propos de la notion d'hétérogénéité linguistique*, C. Caitucoli, Ed., *Situation d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, 2003.

CANDELIER (M.), Dir., *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, de Boeck, Bruxelles, 2003.

CANDELIER (M.), Ed., et al, *Janua Linguarum-la porte des langues, L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, GRAZ, CELV, 2003.

Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998.

DABENE (L.), *Apprendre à connaître une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ?* Etudes linguistiques appliquées n° 98, 1995.

GABRY (J.), MOREAU (A.), TENINGES (C.), 2005, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP de l'Académie de Créteil, 183p.

GAONAC'H (D.), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, 1991, Paris, Les Editions Didier, p.183-199.

GOMBERT (J.-E.), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

GOMBERT (J.-E.), COLE (P.), *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*, dans M. Kail et M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage*, Paris, Presses Universitaires de France, p.117-150.

HAGEGE (C.), *L'enfant aux deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob, 1996, 298p.

HARLEY (B.), ALLEN (P.), CUMMINS (J.), SWAIN (M.), ed., *The development of second language proficiency*, Cambridge, CUP, 1990.

HAWKINS, (E.), *Awareness of language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

MOORE (D.), *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues*, Babylonia n°2, 1995.

PERDEREAU-BILSKI (M.-P.), *De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues autres*, in Billiez (J.), Forster (C.) & Simon (D.-L.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (ACEDLE), 2000.

PERREGAUX (C.), *Prendre appui sur la diversité culturelle pour développer aussi la langue commune*, Université de Genève, Repère n°24, P. 147-163.

PERREGAUX (C.), *Entre langue 1 et langue 2, de l'allégeance à la construction solidaire*, Notions en question n°6, 2002.

PERREGAUX (C.), *Approches interculturelles et didactique des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation*, in Dasen (P.) & Perrégaux (C.), Eds., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, de Boeck, Bruxelles, 2002.

PERREGAUX (C.), De Goumoens (C.), Jeannot (D.) & De Pietro (J.-F.), Dir., *Education et Ouverture aux langues à l'école, Vol. 1 et 2*, Neufchâtel, CIIP, 2003.

RENAUD (P.), *Exonerated for a native speaker*, The french in Africa n°12, 1998.

ROULET (E.), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif, 1980.

SARRAZIN (C.), *Les aventures de Méninge : histoires et activités pour le développement des habiletés métalinguistiques*. Commission scolaire Beauport : Services Educatifs, 1995.

VARO (G.), *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants*, Migrants-Formation n°83, 1990.

VERONIQUE (D.), *Etudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations*, in Billiez (J.), Ed., *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998.

SITES INTERNET

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf

http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/memoire-Maraillet.pdf

<http://www.edk.ch>

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

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/02/04/01016-20110204ARTFIG00514-la-langue-arabe-mal-aimee-des-ecoles-francaises.php>

<http://www.populationdata.net/index2.php?option=article&aid=109>

<http://www.education.gouv.fr/bo/1998/27/ensel.htm>

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne6t1/ulma.pdf>

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS009_3.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Programme BO 2007

Annexe 2 : Programme BO 1998

Annexe 3 : Extraits CECRL

Annexe 4 : Fiches de préparation

Annexe 5 : Évaluation