

**L'intérêt de la comparaison des langues pour la
construction d'une posture métalinguistique auprès
d'élèves bilingues**

Tiphaine Devleeschauer

► **To cite this version:**

Tiphaine Devleeschauer. L'intérêt de la comparaison des langues pour la construction d'une posture métalinguistique auprès d'élèves bilingues. Education. 2013. dumas-00909747

HAL Id: dumas-00909747

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00909747>

Submitted on 26 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MÉMOIRE DE MASTER 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 :
Tiphaine DEVLEESCHAUWER

L'intérêt de la comparaison des langues
pour la construction d'une posture
métalinguistique auprès d'élèves bilingues

ENCADREMENT :

Marie Pilar RIC, maître formateur en espagnol, IUFM Midi Pyrénées
Eliane SANZ LECINA, maître de conférence en Sciences du langage,
Université Toulouse Le Mirail

TRAJET RECHERCHE :

Langues

SITE :

IUFM Toulouse Croix de Pierre

Tables des matières

Remerciements	3
Introduction	4
1. <u>Le cadre théorique : Historique de la comparaison des langues</u>	
1.1 Construire la posture métalinguistique, un incontournable pour entrer dans l'écrit	10
1.2 Le « Awareness of language », des recherches pour remédier à l'échec scolaire	9
1.3 Vers un mouvement d'éveil aux langues en France	14
1.4 De la diversité à l'éveil aux langues	15
1.5 La dynamique d'éveil aux langues à travers le monde	
1.5.1 Evlang	17
1.5.2 EOLE	21
1.5.3 ELODIL	2
2. <u>Partie expérimentale : la comparaison des langues en école bilingue</u>	
2.1 Contexte des expérimentations	29
2.2 Protocole expérimental 1 : le questionnaire aux enseignants	30
2.2.1 Protocole expérimental	30
2.2.2 Analyse des données	32
2.2.3 Recouvrements des données issues du questionnaire aux enseignants	36
2.3 Le projet de comparaison des langues au Colegio francés	40
2.3.1 Présentation du projet	40
2.3.2 Protocole expérimental : retranscription de deux séances du projet sur <i>Le Petit Chaperon Rouge</i>	41
2.3.3 Analyse des données issues de la séance en CE2	43
2.3.4 Analyse des données issues de la séance en CM2	47
2.3.5 Comparaison des données issues des deux séances	52
Conclusion	59
Bibliographie	62
Annexes	64

Remerciements

Je souhaite remercier mon encadrante de mémoire, Marie Pilar RIC, pour ses conseils, son soutien, et sa guidance tout au long de ces deux années lors de la structuration et de la rédaction de ce mémoire, ainsi que Eliane SANZ-LECINA, ma co-encadrante. Cela a été un réel plaisir et un enrichissement personnel et intellectuel, de travailler avec ces enseignantes. Je remercie également les formateurs I.U.F.M sur le trajet langues pour leur aide et leurs idées.

Je souhaite également remercier Jean Louis Lejeune, le chef d'établissement du Colegio Francés, qui nous a ouvert les portes de son école, et nous a guidé tout au long de notre mois de stage en Bolivie. De même, je remercie les membres de l'équipe éducative de cette école pour leur patience, leur bienveillance, leurs conseils ainsi que pour leur participation à mes travaux de recherche.

Je suis également très reconnaissante à mes camarades de classe Anna FOLLMANN, Aurélie TILIACOS, et Marine RIGAL d'avoir bien voulu participer à la construction de ce projet de comparaison des langues et de l'avoir mis en place lors de notre stage en Bolivie.

Introduction

Notre intérêt pour l'enseignement des langues vivantes à l'école est le fruit d'un parcours personnel autour de leur apprentissage et leur pratique. Afin d'effectuer un véritable travail de recherche dans ce domaine, et apporter un éclairage théorique et pédagogique, jusque-là absent de notre réflexion, nous nous appuyerons sur différents auteurs ayant posé des questions et mené des recherches autour de certaines dimensions de l'enseignement et l'apprentissage des langues.

La didactique des langues a depuis le départ été le centre de notre questionnement. En effet, sensibiliser les élèves à une nouvelle langue et une nouvelle culture semble être une question primordiale. Cependant ce sont les liens établis entre cette langue étrangère et la langue maternelle des enfants qui nous semblent être porteurs d'une grande richesse.

Durant notre cursus scolaire, nous n'avons pas eu le sentiment de nous construire une identité plurilingue bien que nous ayons bénéficié de cours d'anglais et d'espagnol de nombreuses années. Nous avons pu palier ce manque par un séjour d'un an à l'étranger, mais nous ne pouvons nous empêcher de trouver regrettable que l'école n'ait pas été en mesure de nous y faire parvenir au fil des années. C'est donc pour cette raison que nous avons choisi de concentrer notre réflexion sur l'intérêt d'accorder une place aux langues, sans créer de barrières, ou de frontières entre elles, à tous les moments de la vie de la classe.

Nous nous appuyerons d'abord sur les évaluations internationales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Depuis leur mise en place en 2000, elles ont lieu tous les trois ans, se concentrant sur la lecture, les mathématiques et les sciences. Les étudiants sont sélectionnés au hasard dans la tranche d'âge des quinze à seize ans. Ces évaluations sont utilisées afin de comparer les systèmes éducatifs des pays participants, de réfléchir sur les facteurs de réussite ou d'échec, et sont éventuellement le moteur de nouvelles directions dans les politiques éducatives de certains états. En effet, les résultats nous éclairent souvent sur le « degré d'efficacité » d'une école.

Depuis 2000, la France se classe dans la moyenne des pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), mais est bien loin de figurer parmi les meilleurs. Une des raisons avancée pour expliquer cette médiocrité est notamment la difficulté de la langue française. En effet, le taux de non-réponse observé des élèves

français est bien plus élevé que celui des autres pays et laisse supposer que ceux-ci préfèrent ne pas répondre, d'une part parce que les étudiants ont peur de se tromper; et d'autre part parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue française et ses règles.

Ces hypothèses autour du taux de non-réponse amènent à nous interroger sur l'enseignement de la langue française à l'école. Si les élèves d'une quinzaine d'années rencontrent des difficultés en français, nous pouvons supposer que les méthodes, les choix, et la manière d'aborder l'étude de la langue française ne sont peut être pas, ou peut être plus, les mieux adaptées. Celles-ci ne permettraient pas d'acquérir de bonnes compétences afin de rédiger des réponses à des évaluations sans rencontrer de difficultés.

C'est en partie en réponse à ces résultats que le décret du 11 juillet 2006 fait son apparition. Plus connu sous le nom du *Socle commun de connaissances et de compétences*, celui-ci est présenté comme « le ciment de la Nation ». Il se divise en sept piliers, dont la maîtrise de la langue française apparaît comme le premier. L'acquisition de compétences en français, en tant que langue maternelle, langue première, et langue de scolarisation ne va pas de soi, et les difficultés peuvent se présenter au moment de l'entrée dans l'écrit, lorsque les enfants doivent commencer à considérer la langue française autrement que comme un moyen de communication.

J-E. GOMBERT dans son livre *Le développement métalinguistique* souligne d'ailleurs l'importance de construire une posture métalinguistique. Il s'agit pour les jeunes enfants d'arriver à s'élever au-dessus de la langue, de prendre du recul et de la considérer comme un objet d'étude et non plus seulement comme un outil de communication.

Comme le souligne J-E.GOMBERT, l'acquisition de cette posture métalinguistique est absolument essentielle au moment de l'entrée dans le lire/écrire et permet aux enfants de se décentrer du sens du message délivré pour s'intéresser davantage au fonctionnement de la langue.

Les travaux de E. HAWKINS, chercheur britannique, tente de remédier à l'échec scolaire en soulignant l'importance de s'interroger en tant qu'enseignant sur les mécanismes d'acquisition d'une langue maternelle et d'une langue étrangère. En effet, il semble difficile d'enseigner une langue, langue de scolarisation, langue étrangère ou langue maternelle, si l'on

n'a pas conscience des mécanismes y entrant en jeu.

Il montre également que les enfants ne sont pas assez amenés à s'interroger sur les langues et le langage, ce qui participerait pourtant à la construction d'une attitude métalinguistique nécessaire à l'entrée dans l'écrit. L'acquisition d'une culture langagière, de connaissances relatives au fonctionnement des langues serait un moyen de se décentrer de sa langue maternelle, de prendre du recul par rapport à elle, mais aussi d'être confronté à la différence avec d'autres langues, formant les enfants à la tolérance et à l'ouverture.

C'est dans cette lignée que s'inscrivent les mouvements d'éveil aux langues, Evlang en France, EOLE (Éducation et Ouverture aux langues à l'École) en Suisse, et ELODIL au Québec, portés par de nombreux chercheurs montrent que c'est au moment de l'entrée dans l'écrit que l'éveil aux langues étrangères revêt un aspect intéressant. Ainsi la familiarisation de l'oreille des élèves avec de nouvelles sonorités, la découverte de cultures différentes, l'observation de différents phénomènes linguistiques sur des langues plus ou moins éloignées, sont autant d'activités qui permettraient aux enfants de prendre conscience que le français est un système linguistique parmi d'autres, et qu'il existe des codes, des règles, qui le régissent, qui les aideraient à se décentrer et à construire cette posture métalinguistique.

Nous pouvons nous demander si ces recherches sont connues des enseignants et si elles sont intégrées aux activités de la classe ? D'autre part, nous pouvons nous interroger sur les moyens, les méthodes, les activités utilisés pour amener les enfants à construire une posture métalinguistique nécessaire à l'entrée dans le lire/écrire ?

Si l'on revient sur l'analyse des résultats des évaluations P.I.S.A, et en s'appuyant sur les travaux de J-E. GOMBERT et de E. HAWKINS, nous pouvons nous demander si tous les lycéens ont bien construit cette posture métalinguistique ? En effet, les élèves français rencontrent des difficultés dans la rédaction des réponses, donc la langue française fait obstacle. La non-maîtrise des règles du français pourrait découler de l'incapacité de certains élèves à considérer la langue comme un objet d'étude, ce qui les empêcherait de comprendre et de réinvestir le français normé. Pour répondre aux besoins de ces élèves comment peut-on faire ? Si l'on considère que l'échec aux évaluations internationales vient notamment de l'absence de posture métalinguistique chez certains étudiants, sur quelles méthodes les

enseignants peuvent s'appuyer pour aider les élèves à abandonner le sens pour aller vers l'étude de la langue en tant qu'objet ? Quelles activités peuvent aider les enfants à se décentrer de la langue comme outil de communication ?

De plus, pour un nombre grandissant d'élèves, le français n'est pas la langue maternelle, mais la langue seconde, ainsi la construction d'une posture métalinguistique en langue de scolarisation devient, elle aussi, porteuse de questions. Quels liens font-ils entre leurs deux langues, et dans quelles mesures ? Ont-ils besoin d'un appui sur leur langue maternelle pour certaines activités en français ? N'ont-ils pas acquis des compétences métalinguistiques dans leur langue maternelle puisqu'ils ont réussi à apprendre une seconde langue et à en intégrer certains phénomènes ?

Dans quelles mesures les activités d'éveil aux langues peuvent participer à l'acquisition d'une attitude métalinguistique ? Sont-elles mises en place en classe, et peut-on considérer que cela aide les enfants à se décentrer de la langue maternelle ? La comparaison des langues proposées dans les activités d'éveil aux langues et les questions autour du langage permettent-elles de mettre à distance la langue de scolarisation ? Fait-on une place aux autres langues de la classe, amenées par les enfants issus de l'immigration ? Ces mêmes enfants peuvent-ils construire une posture métalinguistique en langue de scolarisation sans avoir recours à leur langue maternelle ? Le bilinguisme est-il un atout pour le développement métalinguistique ? De plus, les compétences en langues étrangères sont-elles corrélées aux compétences en français ? En effet, bien que les mécanismes d'apprentissage d'une langue seconde soient différents, peut-on considérer que de bonnes compétences en français permettent d'avoir de meilleures compétences en langue étrangère ?

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les activités d'éveil aux langues, et notamment celles de comparaison des langues aident à l'acquisition d'une posture métalinguistique. Cette attitude métalinguistique serait en effet nécessaire à la construction de compétences en français, et dans la langue étrangère étudiée en classe.

Dans le cas des enfants bilingues, les activités de comparaison des langues intégrant la langue maternelle et la langue de scolarisation permettent-elles un meilleur développement des compétences métalinguistiques dans les deux langues ?

Afin de vérifier ces hypothèses sur le terrain, nous nous rendrons dans un établissement français à l'étranger et nous tenterons de savoir si les enseignants s'appuient sur la langue maternelle des élèves pour la comparer avec le français, langue de scolarisation d'une part.

D'autre part, nous mettrons en place des séances en cycle 3 où la comparaison des langues sera de mise afin d'analyser les remarques des élèves quant aux langues entrant en jeu. Nous nous intéresserons aussi aux différences entre l'attitude des élèves de CM2, et ceux de CE2, notamment dans le recul par rapport aux langues, au recours à la langue maternelle.

Cadre théorique :

**Historique de la
comparaison des
langues**

1. Historique de la comparaison des langues

1.1 Construire la posture métalinguistique, un incontournable pour l'entrée dans l'écrit

Dans son livre intitulé *Le développement métalinguistique*, J-E. GOMBERT s'appuie sur le développement de l'enfant, et plus particulièrement sur l'acquisition du langage, afin de définir différentes compétences relatives à la maîtrise de la langue. Celles-ci peuvent être implicites ou explicites lorsque les enfants atteignent le stade métalinguistique.

Dans un premier temps, le jeune enfant fait preuve d'habiletés linguistiques c'est-à-dire qu'il sait reconnaître un énoncé correct, ou non, grâce à l'adulte qui sert de modèle. Sans savoir expliquer verbalement le processus, l'individu écarte ce qu'il juge négatif et renforce ses productions évaluées comme positives. L'enfant va cependant être confronté à des problèmes de communication de plus en plus complexes dont la résolution nécessitera une organisation des connaissances implicites acquises jusqu'à présent.

L'enfant passe donc ensuite par une phase de maîtrise épilinguistique, toujours implicite. L'individu n'est pas encore entré dans l'écrit et il ne fait aucune analyse consciente de ses énoncés, bien qu'il sache ce qui est correct ou non grâce à « l'élaboration d'une référence pragmatique stable pour chacune des formes linguistiques » (p. 246, *Le développement métalinguistique*, J-E. GOMBERT). L'enfant se constitue des règles d'emploi des formes linguistiques qu'il produit ou reçoit. Ces connaissances sont largement déterminées par la fréquence d'utilisation.

Nous devons cependant souligner que la conscience de ce système de règles n'est pas automatique et se fait à partir d'un effort cognitif lorsque cela est nécessaire. Ce n'est que quand l'enfant est entré dans une maîtrise fonctionnelle de cette compétence épilinguistique qu'il peut atteindre la phase métalinguistique.

Contrairement au stade épilinguistique, la posture métalinguistique n'apparaît pas avec la remise en cause de la stabilité préalable, mais par la nécessité de contrôler intentionnellement ce qui a été acquis auparavant.

Afin de définir la faculté métalinguistique, J-E. GOMBERT s'appuie sur les écrits de E. BENVENISTE (1966) qui la considère comme « la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire et de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations ». D'un point de vue strictement linguistique, il s'agit en fait de tout ce qui se rattache à la métalangue, alors que les psychologues s'intéresseront aux processus de gestion consciente des objets langagiers et de leur utilisation.

J-E. GOMBERT considère que l'enfant atteint cette phase métalinguistique aux alentours des 6-7 ans. Cela coïncide notamment avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui nécessite une connaissance consciente des aspects du langage. En effet, on ne doit plus voir la langue uniquement comme un outil de communication, mais comme un système de signes avec des règles qui la régissent. Les enfants doivent acquérir la correspondance graphie-phonie, ainsi que la dimension scripturale du langage.

Pour atteindre ce stade, il est obligatoire d'être dans l'explicitation, la verbalisation des phénomènes linguistiques. L'enfant est à la fois dans les connaissances déclaratives, acquises en premier, et procédurales.

Ces processus sont très coûteux d'un point de vue cognitif mais peuvent être amorcés autour de l'âge de 5 ans grâce à ce que J-E. GOMBERT appelle des « entraînements métalinguistiques formels à l'oral ». Ces derniers faciliteront notamment l'entrée dans la lecture et l'écriture grâce à l'acquisition de connaissances précoces sur le fonctionnement de la langue.

Dans son livre, J-E. GOMBERT décline cette posture métalinguistique en plusieurs sous-domaines : les développements métaphonologique, métasyntaxique, métalexical, métasémantique, métapragmatique, métatextuel, et les liens avec le langage écrit. Les compétences acquises dans ces différentes catégories participent toutes à la construction de cette attitude métalinguistique nécessaire pour avoir un recul sur la langue et le langage.

Les travaux de J-E. GOMBERT mettent en lumière les liens entre la construction de la posture métalinguistique et l'entrée dans le lire/écrire.

Nous pouvons ajouter qu'à la lumière de cet ouvrage de J-E. GOMBERT et de certaines recherches comme celle du « language awareness » de E. HAWKINS, ou des travaux d'éveil aux langues, qu'une mise en relation explicite de phénomènes linguistiques

dans plusieurs langues connues des élèves peut favoriser l'acquisition de cette posture métalinguistique, et ce dès le plus jeune âge.

1.2 Le « Awareness of language », des recherches pour remédier à l'échec scolaire

Le concept « Awareness of language » apparaît dans les années 1980, au Royaume Uni, à l'initiative de Eric HAWKINS. Celui-ci part de l'importance centrale du langage et s'aperçoit de l'insuffisance de l'apprentissage linguistique à l'école. En effet, le chercheur montre une absence flagrante de questionnement sur la manière d'acquérir la langue maternelle et une langue étrangère, et sur les processus engagés dans ces apprentissages. De plus, Eric HAWKINS fait le constat que la tolérance n'est pas innée, pas naturelle, qu'elle nécessite une part d'éducation, d'où l'importance pour les élèves d'avoir conscience que leur langue et leur culture s'inscrivent dans un contexte.

La lecture et l'écriture sont des activités secondaires, parasites à l'activité primaire, la langue parlée. Selon E. HAWKINS, ce n'est qu'en développant un « Awareness of language » que les enfants pourront apprendre à lire et à écrire, mais aussi à apprendre une langue étrangère. En d'autres termes, c'est la conscience métalinguistique, acquise grâce à un questionnement sur les langues dès le plus jeune âge, qui pourrait permettre l'entrée dans la lecture et l'écriture, ainsi que dans l'apprentissage d'une seconde langue. E.HAWKINS montre d'ailleurs que l'acquisition d'une langue seconde est difficile si les enfants ont des difficultés pour les activités secondaires. Les enfants doivent apprendre à déconceptualiser le langage afin de lui donner une existence en tant que structure à part.

Selon E.HAWKINS, parvenir à cette posture métalinguistique n'est possible que par la formation de l'oreille, et l'acquisition de la grammaire et la syntaxe de la langue maternelle. Pour cela, le dialogue avec un adulte est recommandé, pas seulement sur le fond, mais aussi sur les mots en eux-mêmes, sur leur signification précise.

De plus, le dialogue demande aux enfants de se mettre en position d'interlocuteur, pour être écouté, il faut écouter l'autre en retour. Il s'agit de prendre conscience de cette activité

primaire que représente la langue parlée pour acquérir une compétence permettant l'entrée dans l'écrit.

Ce type de travail peut difficilement s'accomplir sans la participation des parents. En effet, c'est avec eux que s'instaurent les premiers dialogues ininterrompus, et que les enfants peuvent commencer à prendre conscience du langage en tant que structure à part entière. E. HAWKINS montre d'autre part que la coopération des parents permet d'obtenir de meilleures performances en lecture qui si les enfants bénéficient d'une aide institutionnelle. Les interactions avec les adultes se rattachent davantage à l'affectif qu'au caractère expert de l'interlocuteur dans la langue.

Cette approche est également très avantageuse pour les élèves issus de minorités ethniques, qui ne parlent pas la langue de scolarisation « standard » ou qui parlent deux langues, la langue d'origine et la langue maternelle. Ils peuvent apporter des exemples tirés de leur langue première, se plaçant ainsi sur un pied d'égalité avec les autres élèves de la classe.

Pendant cette intégration des autres langues dans la classe permet aussi d'établir des comparaisons avec la langue de scolarisation, et d'en faire ainsi un système linguistique parmi d'autres, clé pour l'acquisition d'une posture métalinguistique.

Dans son travail, E.HAWKINS envisage ainsi l' « Awareness of language », non pas comme une discipline en tant que telle mais, comme une matière-pont pouvant se retrouver dans tous les domaines d'enseignement, dès les classes les plus précoces. Elle doit parcourir les temps à l'école, mais aussi ceux passés à la maison, afin que les enfants puissent construire une posture métalinguistique, indispensable pour l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Aujourd'hui, c'est dans la dynamique d'éveil aux langues que nous retrouvons les travaux d'E. HAWKINS. En effet, ces mouvements que l'on retrouve en France, en Suisse, mais aussi au Québec prennent appui sur l' « Awareness of language » décrit par le chercheur britannique.

1.3 Vers un mouvement d'éveil aux langues en France

Les travaux de Louise DABENE s'appuient sur les recherches d'E. HAWKINS notamment et partent du constat qu'il existe une corrélation entre la maîtrise de la langue maternelle et celle des langues étrangères. Dans son article *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères (Repères n°6, 1992)*, elle met en évidence le cloisonnement existant entre les cours de langues étrangères et ceux de français, notamment au collège. C'est en partant de ce constat que L. DABENE montre en quoi ces deux enseignements sont complémentaires, et qu'ils peuvent être une aide pour construire une posture métalinguistique.

Comme le souligne L. DABENE avant d'entrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a un niveau minimum à atteindre en langue maternelle car certaines compétences sont transférables de la langue première à la langue seconde ainsi, les difficultés rencontrées en langues étrangères découlent souvent d'une mauvaise maîtrise du français.

Des activités transversales dans ces deux domaines pourraient donc être mises en place dès l'école élémentaire, dans une perspective de création de matière-pont comme l'entend E. HAWKINS. Grâce à des exercices appropriés, les élèves seraient amenés à établir un lien dans les apprentissages en langues étrangères et en français, chose difficile à faire si ces deux enseignements restent cloisonnés.

Dans une recherche effectuée quelques années auparavant auprès d'élèves de 6ème débutant l'apprentissage d'une langue étrangère L. DABENE a d'ailleurs pu constater les effets positifs de cette relation (L. DABENE et C. BOURGUIGNON, 1979 et 1982).

Le problème que L. DABENE met en avant dès le moment où l'on veut effectuer des parallèles entre langue maternelle et langues étrangères, est qu'il n'existe pas de métalangage qui puisse être utilisé par tous les enseignants de langue. En effet, chaque langue a ses propres outils d'analyse, et certains ne se retrouvent pas d'une langue à une autre.

Si l'on va plus loin, la construction de la posture métalinguistique via la mise en

relation des langues étudiées par les élèves repose sur enseignements aux finalités différentes. En effet, pour les enseignants de langue maternelle l'objectif serait davantage de réfléchir et analyser des phénomènes linguistiques dont les élèves ont une connaissance intuitive. En ce qui concerne les enseignants des langues vivantes, la posture métalinguistique est nécessaire pour la production langagière puisqu'il n'y a aucun savoir intériorisé avant son apprentissage.

Afin de répondre à ces problèmes de cloisonnement, L. DABENE démontrent l'intérêt des activités d'éveil aux langues grâce à leurs objectifs visant à la fois la construction d'une posture métalinguistique utile à la maîtrise du français et de la langue étrangère, l'acquisition d'une attitude positive et ouverte vis-à-vis du langage et des langues en général, et enfin l'éducation au langage afin de mieux relativiser la dimension arbitraire du signe linguistique.

1.4 De la diversité à l'éveil aux langues

Chercheur à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) de Neuchâtel, J-F. DE PIETRO constate la grande diversité linguistique et culturel présente dans les écoles de Suisse romande. Le français n'y est plus seulement langue maternelle mais aussi langue de scolarisation, ce qui sous-entend que pour certains élèves, souvent issus de migrations, il existe une autre langue première.

Dans son article *La Diversité au fondement des activités réflexives (Repères n°28, 2003)*, J-F. DE PIETRO montre que cette diversité nouvelle qui parcourt les écoles, loin d'être un obstacle aux apprentissages, est au contraire une richesse qui peut être exploitée à de nombreux points de vue.

A l'heure où l'auteur publie son article, la politique éducative de la Suisse romande tente d'innover dans un domaine intitulé « domaine LANGUES » qui regroupe à la fois l'écriture, les instruments de communication, les langues étrangères et le français.

Ce « domaine LANGUES » se définit autour d'objectifs d'apprentissage tels que communiquer, réfléchir sur la communication et la langue, construire des références culturelles. Au delà des ces finalités communes, le français doit travailler sur le fonctionnement de la langue, et permettre de faire des liens entre les savoirs acquis sur les langues parlées dans la classe, c'est-à-dire d'avoir une approche interlinguistique.

Cette manière d'envisager l'enseignement des langues permet d'amener les enfants à construire des savoir-faire langagiers, mais aussi des savoir-être quant à leur regard sur la diversité linguistique et culturelle dans laquelle ils baignent au quotidien. Pour cela, il est donc nécessaire de relativiser sa langue maternelle, sa langue de scolarisation aussi, afin d'en avoir une meilleure représentation, et d'acquérir une posture réflexive sur des phénomènes linguistiques propres à celle-ci. J-F. DE PIETRO renforce cette idée en montrant qu'il est important que ces apprentissages se fassent dans une perspective interlinguistique, c'est-à-dire où chaque langue, de scolarisation, d'origine, étrangère étudiée en classe, ait sa place afin que les compétences soient construites en relation avec les acquis langagiers. De plus, lorsque cela est possible il faut que des liens de parenté soient effectués. Pour les enseignants, cela sous-entend une prise en compte nécessaire de la biographie langagière des élèves afin de légitimer la place des langues apportées par chacun au sein de la classe, mais aussi de prendre appui sur le déjà-là des enfants plurilingues.

Ces politiques éducatives de la Suisse romande sont également motivées par la mise en évidence d'un déséquilibre entre les connaissances des élèves sur le fonctionnement de la langue de scolarisation et celles relatives au langage en général. En effet, on constate que les enfants ne sont pas toujours capables de dire quelles langues sont parlées dans certains pays, n'ont pas de savoirs sur les liens de parenté des langues, etc. En outre, les connaissances sur les langues sont souvent empruntées de préjugés et deviennent par conséquent des obstacles à l'apprentissage. Il est donc nécessaire de construire des activités d'observation et de réflexion plus larges afin que les élèves aient un nouveau rapport aux langues et au langage, ce que l'auteur appelle une « culture (pluri)langagière ».

Afin de mettre en œuvre ces politiques éducatives, J-F. DE PIETRO démontre l'intérêt des activités d'éveil aux langues qui ne se résument en fait pas à une démarche d'éveil, mais plutôt à des démarches englobant et renforçant l'ensemble des apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité.

Les démarches d'éveil aux langues ne se définissent pas par une volonté d'enseigner les langues en présence, mais participe plutôt à la construction d'une posture métalinguistique. En d'autres termes elles se donnent pour objectifs de faire acquérir aux élèves des

connaissances et attitudes sur la langue commune, sur les autres langues présentes dans l'environnement proche des enfants, et sur le langage en général.

L'article de J-F. DE PIETRO s'inscrit donc dans un contexte où la diversité linguistique et culturelle et propose des réponses aux problématiques engendrées par cet environnement. Les activités d'éveil aux langues s'inscrivent dans la lignée des travaux de E. HAWKINS et de L. DABENE et découlent des politiques éducatives en vigueur en Suisse romande. Elles permettent d'exploiter cette diversité grandissante afin d'enrichir les élèves tant sur le plan linguistique que culture.

1.5 La dynamique d'éveil aux langues à travers le monde

L'article de J-F. DE PIETRO s'inscrit donc dans un contexte où la diversité linguistique et culturelle et propose des réponses aux problématiques engendrées par cet environnement. Les activités d'éveil aux langues s'inscrivent dans la lignée des travaux de E. HAWKINS et de L. DABENE et découlent des politiques éducatives en vigueur en Suisse romande. Elles permettent d'exploiter cette diversité grandissante afin d'enrichir les élèves tant sur le plan linguistique que culture.

1.5.1 Eulang : Éveil aux langues à l'école primaire

L'acronyme « Eulang », Éveil aux langues à l'école primaire, désigne un programme innovant de recherches pédagogiques relatif à une approche originale des langues vivantes à l'école primaire. De 1997 à 2001, une équipe d'une trentaine de chercheurs, universitaires, formateurs des maîtres, ou rattachés à des instituts pédagogiques, travaillant dans cinq pays différents (Autriche, Espagne, Italie, France, et Suisse), ainsi que des élèves et des maîtres de plus de 160 classes expérimentales ont participé à ce projet.

L'éveil aux langues, tel qu'il est conçu par les chercheurs, s'inscrit dans la lignée du mouvement « Awareness of language » (Hawkins, 1984) et l'accent est mis sur la diversité des

langues et des cultures.

Evlang naît du constat de la nécessité d'intensifier et de diversifier l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire à l'échelle européenne. Les classes sont désormais confrontées à une multiculturalité grandissante, résultant à la fois de facteurs historiques, mais aussi de l'immigration. Ainsi, bien que les pratiques et les avis relatifs à l'enseignement des langues vivantes divergent suivant les pays, notamment concernant le rythme et l'âge auquel les enfants doivent être mis face à un nouvel univers linguistique, il semble indéniable que des recherches dans ce domaine s'imposent. Le projet Evlang s'interroge donc sur ce que pourrait être les finalités de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

La plupart des systèmes scolaires sont conçus dans une perspective monolingue, basé sur une langue pivot, qui est par conséquent l'unique outil de référence pour la transmission de savoirs et qui coexiste avec une ou plusieurs langue(s) dite(s) étrangère(s) ou seconde(s). Chaque système linguistique se retrouve enfermé dans une discipline, cloisonné où très peu, voire aucun, rapprochement n'est fait. On trouve rarement des activités communes qui pourraient cependant avoir un très grand intérêt à différents points de vue. En effet, le cours de langues vivantes est souvent basé sur des situations de communication ludiques, gratuites dont les enfants ne voient pas toujours l'intérêt. Par ailleurs, ils savent rarement ce qu'est une langue, et encore moins comment il est possible de passer d'une langue à une autre.

Si le fait de n'utiliser que des activités ludiques se justifie par la peur d'ennuyer les élèves, des études effectuées à l'école élémentaire au Royaume Uni, puis en France, montrent qu'il est possible d'éveiller l'intérêt, et même l'enthousiasme des élèves en proposant des activités de réflexion autour des langues vivantes. Dans cette perspective, l'enseignement peut être basé entre autre sur des effets de miroirs entre langue première et les autres langues abordées en classe.

Au delà de ces dimensions didactiques, les chercheurs sur le projet d'éveil aux langues à l'école primaire se basent sur la nécessité de mettre les enfants en contact raisonné avec le monde du langage dans sa diversité et ses fonctions. A partir de l'observation de différentes langues, avec des micro systèmes relativement simples, l'objectif est de faire construire des éléments constitutifs d'une conscience métalinguistique permettant d'accompagner les apprentissages dans toutes les disciplines. Ce travail ne vise en aucun cas une appropriation

des langues présentées en classe, mais favoriserait plutôt l'entrée dans les apprentissages à venir dans une langue vivante.

Dans la mesure où les faits de langage sont indissociables des faits de culture, les aspects sociaux relatifs aux langues ont leur place en classe. Une éducation interculturelle permettrait entre autre de mettre en évidence la situation linguistique de certains élèves telle que le plurilinguisme, mais aussi de développer une attitude positive face à la diversité.

C'est dans ces perspectives notamment que les langues choisies doivent être typologiquement et géographiquement éloignées afin de décentrer progressivement les élèves en favorisant un certain recul par rapport à la langue première. De plus, les spécificités de cette dernière apparaîtront plus clairement, et les enfants verront se dégager des familles de langues.

Les langues en position de minorisation pourront être abordées afin de les revaloriser en leur donnant un statut d'objet pédagogique légitime, utilisable dans une perspective transdisciplinaire. Cette revalorisation revêt un caractère particulièrement intéressant pour les enfants issus de l'immigration, ayant parfois une langue première différente de la langue de scolarisation.

Les activités découlant d'Evlang ont une orientation socio-constructiviste. L'intérêt du travail en groupe permet aux élèves de confronter leurs idées, leurs représentations, et donc de se décentrer de leurs seules conceptions.

Les résultats des expériences menées par les chercheurs du projet Evlang sont assez positifs. Ils sont les témoins d'un certain optimisme dans la mesure où les activités proposées pourraient favoriser les apprentissages langagiers en langues première et étrangère. En outre, d'un point de vue culturel, les élèves sont sensibilisés à la grande diversité de leur patrimoine linguistique, développant ainsi le respect des autres, de leur langue, de leur culture, de leurs origines quels qu'ils soient.

- Enjeux de l'approche

L'école en tant que micro société est confrontée à un accroissement des diversités culturelle et linguistique. Ces phénomènes peuvent notamment être expliqués par la

mondialisation, l'augmentation de l'immigration, et l'intégration de nouveaux pays à l'Union Européenne. Une des ambitions du projet d'éveil aux langues est donc de faciliter l'intégration, de permettre à chacun de se sentir accepté, quelles que soient ses différences avec les autres.

Les buts du programme Evlang se divisent en trois dimensions.

La première est relative au développement d'attitudes et de représentations positives concernant l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, et la motivation à apprendre une langue.

L'éveil aux langues vise également le développement d'aptitudes métalinguistiques, métacommunicatives et cognitives facilitant l'accès à la maîtrise des langues de l'école, maternelle(s) ou non.

La troisième dimension correspond au développement de savoirs relatifs aux langues, et d'une culture langagière permettant de comprendre le monde multiculturel et multilingue dans lequel les élèves vivent et vivront.

Le travail concret sur la diversité des langues permet aux élèves de construire des connaissances, savoirs et aptitudes, tout en agissant sur les attitudes et représentations qui fondent l'ouverture aux autres et la solidarité. C'est dans l'élaboration de véritables savoirs et savoir-faire relatifs à la diversité que peut se développer une acceptation positive de la différence, ancrée dans les savoir-être de chacun.

La mise en place progressive de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire a renforcé les craintes concernant l'accroissement de l'hégémonie des langues déjà dominantes dans les systèmes éducatifs.

Un rapport, remis à la Commission européenne en 1998, intitulé *Les langues étrangères dès l'école maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* (BLONDIN) établit un lien entre le niveau du professeur dans la langue étrangère et les compétences acquises par les élèves, notamment en prononciation et en expression orale. De plus, contrairement aux idées reçues, la vitesse d'acquisition d'une langue étrangère ne dépend pas de l'âge des apprenants. L'intérêt d'un enseignement précoce résiderait ainsi uniquement dans l'accroissement de la durée d'exposition, plutôt que dans les résultats obtenus puisque les

élèves plus âgés apprennent plus rapidement.

Ce rapport a aussi montré que dans les conditions habituelles d'un enseignement d'une à trois heures par semaine, les résultats sont relativement variées en matière d'acquis. Un des traits qui se dégage est que l'avantage dont bénéficient les initiés par rapport aux non-initiés est passager, et que les bénéfices de ces cours de langues ont tendance à apparaître chez les « bons élèves » plutôt que chez ceux aux résultats plus faibles.

Ainsi, si l'on se penche sur les finalités du projet, nous voyons que celui-ci s'inscrit d'abord dans une volonté d'améliorer l'enseignement des langues (français et langues étrangères) à l'école. Il s'agit d'effectuer des liens entre les différents systèmes linguistiques proposés ou présents en classe, de construire un meilleur rapport au langage, de découvrir des langues éloignées, et donc de se décentrer de la langue pivot, la langue de scolarisation.

Un second volet de ce projet est d'aider les élèves à acquérir une attitude positive quant à la diversité des langues du monde, mais aussi celles présentes en classe.

1.5.2 EOLE « Éducation et ouverture aux langues à l'école »

Les démarches EOLE se placent dans un contexte d'éveil aux langues qui parcourt l'Europe dans les années 1990. Les chercheurs sur ce projet ont ainsi créé deux volumes d'activités pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire destinées aux élèves des écoles suisses romandes.

Les élèves sont placés dans un contexte d'éveil aux langues, c'est-à-dire que l'enseignant fait travailler sur plusieurs langues sans pourtant vouloir les enseigner. Les objectifs de ce travail sont nombreux et variés, tels que développer des attitudes positives d'ouverture à la diversité culturelle et linguistique, élargir les connaissances à propos des langues tout en les inscrivant dans un contexte plurilingue, augmenter la motivation à apprendre des langues vivantes, et développer des capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur le langage et les langues.

- Les langues et leur statut :

Le français, langue de scolarisation, commune, rassembleuse, n'est qu'un système linguistique parmi d'autres qui évolue sans cesse. Il est important pour les enfants, de sortir de la représentation du monde qu'exprime la première langue acquise pour s'ouvrir aux autres langues. En utilisant des langues qu'ils connaissent, les élèves se verront montrés que les langues sont reliées entre elles par des relations de parenté, des emprunts, des variations régionales, des liens humains aussi. Ce travail d'appropriation, de mise en relation est nécessaire pour construire une compétence langagière globale et cohérente. Les élèves doivent donc mieux situer la place des langues, notamment celle du français dans cette diversité, et comprendre en quoi la maîtrise de la langue commune est importante.

La pédagogie EOLE tente de se détacher des empreintes des préjugés en proposant des activités basées sur des langues très peu reconnues, ainsi les élèves sont amenés à appréhender la relativité du statut d'une langue inextricablement lié au contexte (historique, géographique, politique, social, etc...). En outre, ce travail assure une meilleure reconnaissance des langues, de la migration et des cultures d'origine, et donc une meilleure intégration des cours de langues.

- Une école plurilingue :

EOLE répond à une augmentation de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des classes et à des interrogations concernant l'ensemble des classes. En effet, la réalité de l'école est telle que l'on en peut faire abstraction des élèves dont la langue première n'est pas le français. Ces derniers possèdent d'importantes connaissances qu'ils ne peuvent pas exploiter dans les activités d'apprentissage et qu'ils peinent à faire valoir dans leur cursus scolaire. Néanmoins, ces langues définissent le contexte dans lequel les enfants se développent. Ainsi EOLE tente de les rendre plus visibles, plus légitimes, afin de donner aux élèves des outils pour mieux comprendre leurs diversités et de les relier entre elles, car il est évident que mettre entre parenthèses ces cultures et langues d'origine créent de nombreux dommages cognitifs et surtout de problèmes identitaires.

- La compétence langagière globale :

On tente de développer une attitude positive, plus ouverte par rapport aux langues, notamment en se décentrant du français. Les élèves doivent appréhender les relations entre langage et réalité linguistique, et ils pourront notamment voir ce qui différencie, ou rapproche les langues. Ce travail est particulièrement intéressant pour les enfants qui parlent une autre langue car cela leur permet de le montrer. Ceux-ci sont porteurs d'un véritable savoir, ils peuvent donc exploiter l'ensemble de leurs potentialités lorsqu'ils étudient d'autres langues. Il y a chez ces élèves une notion de « déjà là », car le plurilinguisme est ancré en eux, et peut être mis en valeur et favoriser l'estime d'eux-mêmes lors des activités EOLE.

On vise davantage les aptitudes plutôt que l'apprentissage des langues. Ainsi, on travaille sur l'écoute et notamment la discrimination auditive, qui permet de percevoir des différences parfois minimes, l'écriture avec la découverte d'autres systèmes et le repérage de constructions utiles à la lecture, l'observation minutieuse sur des indices essentiellement formels qui pourront être réinvestis en français et dans les langues traditionnellement étudiées en classe.

Les élèves doivent également acquérir une culture langagière riche, leur permettant de se construire une représentation personnelle du langage et des langues. Il s'agit en effet de connaître différents aspects du monde, et d'avoir une réflexion sur des notions linguistiques inscrites dans un contexte culturel.

- Domaines d'objectifs :

Les démarches EOLE veulent accueillir et légitimer les langues de tous les élèves et faire en sorte que ceux-ci prennent conscience du rôle du français, tout en comprenant l'intérêt d'une socialisation plurilingue dans l'environnement pluriculturel qu'est le leur.

Afin de préparer et d'accompagner l'entrée dans l'apprentissage des langues, on s'attache à éveiller une attitude positive à l'égard du plurilinguisme, et à construire une culture langagière.

Le développement de la curiosité pour la découverte du fonctionnement des langues ainsi que la structuration de connaissances linguistiques des élèves par comparaison permettra de favoriser une réflexion sur langues et langage. Il en résulte la mise en place d'habiletés

métalinguistiques de repérage, d'analyse et de classement pouvant être réinvesties en français et dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante.

- EOLE, le mécanisme clé du détour :

Afin d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent pas voir en français, ou à faire face à des obstacles relatifs aux différences de fonctionnement, le détour par d'autres langues s'avère très pertinent. La découverte du fonctionnement dans d'autres langues est un moyen intéressant pour se décentrer, prendre du recul par rapport à la langue maternelle, la comparer, et d'adopter une attitude plus ouverte lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

- Les activités EOLE :

Les activités EOLE sont caractérisées par l'interdisciplinarité et la transversalité. Elles peuvent se prolonger en français, en histoire, en géographie, en éducation civique, en arts visuels, en chant ou même en musique. Chaque activité revêt des enjeux propres, toujours en lien avec les objectifs scolaires.

Les langues utilisées, 69 en tout, sont très diverses, de la langue prestigieuse à celle qui est très peu reconnue, de la langue de scolarisation aux langues régionales, elles sont choisies généralement en fonction des objectifs à atteindre.

Les approches EOLE partent généralement d'une situation-problème, dans laquelle les élèves se retrouvent confrontés à un obstacle cognitif, les obligeant ainsi à se poser des questions, réfléchir, échanger entre eux. Les enfants sont mis en activité et partagent avec l'enseignant et avec leurs pairs.

Chaque activité se divise en trois moments.

La mise en situation qui fait le lien avec les apprentissages en cours et qui permet d'inscrire la séance dans la vie courante de la classe. Durant ce temps, les élèves doivent percevoir l'intérêt du problème posé, ses enjeux, et la définition de la tâche à effectuer se fait avec l'enseignant. Le but sera de faire émerger un véritable questionnement ouvert, stimulant

et pertinent au niveau des apprentissages, mais aussi les représentations des élèves à propos des langues concernées par la situation. Cette mise en situation sera donc un moment de partage des connaissances intuitives de chacun, qui permettra de prendre conscience du potentiel plurilingue de la classe.

Dans un second temps, les enfants entrent dans le cœur de l'activité grâce à une situation-recherche. Ils vont tenter de s'approprier de nouvelles connaissances par le franchissement d'un obstacle, la résolution de la tâche à effectuer. Ils ont la position de chercheurs et ont recours à l'organisation et l'analyse de données langagières. Ce conflit cognitif leur permet de se décentrer et de prendre du recul par rapport à leurs propres connaissances, de faire des hypothèses, de se servir des données recueillies et de les interpréter, d'adopter différentes démarches afin de résoudre le problème posé, et d'échanger avec leurs camarades pour trouver des solutions. Le travail en groupe est privilégié dès que cela est possible puisqu'il favorise la communication, permet de se confronter à l'avis des autres, et pousse chacun à expliciter ses opinions.

Les activités EOLE accordent également une place importante au jeu autour duquel des situations, telles que la production écrite, la recherche dans le dictionnaire ou encore l'écoute, viennent graviter. Les enfants sont ainsi plus enclins à chercher, découvrir, prendre des risques, collaborer mais surtout à respecter l'avis des autres.

La mise en commun est une phase collective où les apprentissages sont institutionnalisés. L'enseignant doit conduire une discussion au sein de la classe afin de mettre en forme les découvertes, d'aborder les stratégies de résolution du problème posé, et d'en faire une synthèse. L'intérêt de ce troisième temps repose entre autre sur la mise en avant des manœuvres effectuées par les élèves afin qu'ils puissent disposer d'outils conceptuels, de pratiques, qu'ils pourront réutiliser dans d'autres situations.

Cette phase de synthèse doit être un moment de recentration sur des points précis de l'activité. Grâce à l'appui de l'enseignant, les enfants effectuent un véritable travail de verbalisation, d'explicitation de ce qui a été appris, donnant ainsi du sens aux découvertes, et situant ces dernières dans le fil des apprentissages en cours. Des traces matérielles reprenant les principaux éléments et objectifs de l'activité permettront une meilleure appropriation des découvertes.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les démarches EOLE partent des particularités linguistiques de la Suisse romande. En effet, de plus en plus d'enfants fréquentant l'école de ce pays sont issus de l'immigration et l'institution doit répondre aux besoins de ces élèves plurilingues. De ce constat découle une volonté d'éduquer tous les enfants au langage, aux langues et surtout de les aider à construire une attitude de citoyen plurilingue du monde.

Ainsi, nous pouvons souligner deux dimensions dans ce projet EOLE. La première correspond à l'acquisition d'une attitude de tolérance, d'ouverture et d'intérêt pour toutes les langues, quel que soit leur statut.

La seconde a une visée plus linguistique, il s'agit de constituer des connaissances, de réfléchir sur les caractéristiques du langage, des langues mais aussi d'améliorer les compétences en langue de scolarisation et en langues étrangères grâce à des ponts entre ces disciplines à travers le « domaine LANGUES ».

1.5.3 ELODIL : « Éducation au langage et ouverture à la diversité linguistique »

Le projet québécois ELODIL date de 2005. Il s'inscrit dans la lignée des travaux de E. HAWKINS sur le « Awareness of langage », et ses activités s'inspirent également du courant Evlang.

Développée par les chercheurs F. ARMAND et D. DAGENAIS, l'approche ELODIL est en adéquation avec la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle menée par le Ministère de l'Éducation du Québec datant de 1998, mais également en accord avec les programmes d'enseignement officiels en place dans cette province du Canada. Dans cette région francophone multiethnique, où l'anglais occupe une place très importante, il est en effet essentiel d'éduquer les enfants à la diversité linguistique du monde dans lequel ils vivent.

- Objectifs de ELODIL

Les chercheurs québécois ont développé des objectifs spécifiques au contexte linguistique et culturel de cette province.

Dans un premier temps, il s'agit de développer chez les enfants une attitude positive d'ouverture, de tolérance et de curiosité à l'égard de la diversité linguistique et culturel du monde et plus particulièrement de leur environnement proche.

Le projet québécois a également pour vocation de légitimer, de mettre en lumière et de valoriser les enfants issus de l'immigration ou de minorités ethniques dont la langue maternelle serait différente de la langue de scolarisation. Il s'agit pour ses élèves de pouvoir partager leur culture, de parler de leurs connaissances sur les langues et donc de les aider à s'intégrer en ne niant pas leurs origines culturelles.

D'autre part, les activités ELODIL permettent aux enfants d'observer, de questionner, de s'interroger sur les langues, en d'autres termes la mise à distance et les réflexions menées sur le langage doivent amener les élèves à développer des compétences métalinguistiques.

De ces activités découlent également une volonté d'améliorer le niveau des élèves en français, langue de scolarisation et de faire prendre conscience du rôle rassembleur de cette langue.

- Les activités ELODIL

Le niveau des activités ELODIL vont du préscolaire au secondaire. Pour ces différents degrés, nous trouvons différents objectifs, toujours définis en fonction des programmes scolaires officiels.

Les langues proposées sont très diverses, elles peuvent être éloignées, tant géographiquement que linguistiquement, du français, mais elles peuvent aussi correspondre à des langues fréquemment parlées parmi les minorités ethniques de la province.

Ces activités ont pour but principal de faire émerger chez les enfants allophones une envie de partager leur culture, de faire référence à leur langue maternelle. Il existe en effet dans le projet ELODIL un lien fort avec l'éducation à la citoyenneté, une volonté de ne pas nier l'identité pluriculturelle de certains enfants, de faire une place à la diversité linguistique et culturelle au sein de la classe.

D'autre part, autoriser les langues d'origine des élèves dans la classe leur laisse la possibilité de s'appuyer sur le déjà-là, sur leurs compétences plurilingues facilitant les ponts et les va-et-vient entre les langues qu'ils utilisent. Ces liens sont un atout pour les enfants allophones, mais ce partage des connaissances permet aussi aux enfants monolingues

d'acquérir des compétences relatives à la tolérance, l'ouverture et de faire des comparaisons avec la langue de scolarisation.

Les activités ELODIL s'intègrent aux objectifs des programmes scolaires en vigueur au Québec. Ainsi, pour le niveau préscolaire elles visent trois types de compétences : l'éveil aux langues, l'acquisition de compétences métaphonologiques, et le développement du langage oral et l'ouverture à la diversité linguistique.

Le primaire continue toujours dans une dynamique d'éveil aux langues à laquelle s'ajoute des objectifs de développement des compétences métalinguistiques, et d'une culture langagière grâce à des réflexions sur les contacts entre les langues, sur leur évolution, etc...

Ce qui ressort donc du projet ELODIL c'est que l'accent est mis sur l'éducation à la citoyenneté, sur l'ouverture et la tolérance face à la diversité linguistique et culturelle du monde qui entoure les élèves. Il s'agit de faire une véritable place à tous les enfants, quelle que soit leur origine et leur langue maternelle, de légitimer cette différence pour en faire un atout pour chacun en classe.

Partie
expérimentale :
La comparaison
des langues en
école bilingue

2. La comparaison des langues en école bilingue

2.1 Contexte des expérimentations

Santa Cruz de la Sierra, ville située à l'est de la Bolivie, est la capitale économique du pays. Elle compte environ 1 500 000 habitants. La communauté française n'y est pas très présente, bien qu'elle augmente régulièrement. Le Colegio Francés de Santa Cruz et le Lycée franco-bolivien de La Paz sont les seuls établissements du pays à proposer un enseignement intégralement en français. Ces écoles appartiennent à la zone sud de l'Amérique Latine (Pérou, Bolivie, Chili, Argentine, Paraguay, Uruguay) dont l'inspection est basée à Santiago du Chili. Claudie Ricci, inspectrice de l'Éducation Nationale chargée de la zone sud de l'Amérique Latine, souligne les priorités de l'année 2012 dans sa note de rentrée, en précisant qu'une large part doit être faite à la maîtrise de la langue française.

Notre stage a duré quatre semaines et s'est déroulé durant les mois de février et mars, au lendemain de la rentrée des classes puisque le Colegio Francés fonctionne selon le calendrier de l'hémisphère sud.

Lors de ce stage, nous aurons deux objets de recherche. D'une part, nous nous pencherons sur la pratique des enseignants de cette école. En effet, étant dans un contexte plurilingue, nous chercherons à savoir s'ils utilisent la comparaison des langues pour construire des compétences en langue maternelle, en langue de scolarisation et en langues étrangères, et pourquoi. Nous tenterons également de comprendre les raisons de leur choix quant à cette dimension de leur enseignement.

D'autre part, nous ferons une expérimentation auprès d'une classe de cycle 3. Nous mettrons en effet en place deux séances où la comparaison des langues sera de mise, afin d'observer les réactions des élèves, et d'étudier leurs remarques quant aux différentes langues proposées, c'est-à-dire anglais, espagnol, allemand, italien.

2.2 Protocole expérimental 1 : le questionnaire aux enseignants

2.2.1 Protocole expérimental

Afin de connaître les pratiques relatives au travail autour de la langue de scolarisation

et de la langue maternelle, nous avons soumis un questionnaire comportant 21 questions à six enseignants de l'école primaire, dont un en grande section de maternelle.

Les questions posées aux professeurs découlent de l'hypothèse que parce qu'ils travaillent dans un établissement français en Bolivie, sorte d'îlot linguistique dans un pays hispanique, ils s'appuient sur la comparaison de la langue de scolarisation avec la langue maternelle des élèves, pour que ces derniers construisent des compétences en français et en espagnol. En effet, il nous semble que le rapport qu'entretiennent les enfants avec ces deux langues est très particulier et qu'il pouvait servir de point d'appui pour l'acquisition d'une posture métalinguistique, grâce à la comparaison du fonctionnement du français et de l'espagnol.

Le Colegio Francés, établissement français fréquenté par des enfants boliviens ayant pour langue maternelle l'espagnol, apparaît comme un lieu privilégié pour mettre en place des temps d'observation et de réflexion sur les rapports français-espagnol. Nous souhaitons donc savoir si le bilinguisme des enfants était mis à profit dans des phases d'observation de la langue et si les enseignants s'appuyaient sur cette richesse ? Dans cette même optique, nous pourrions également voir quel statut est accordé à chacune des deux langues et si elles sont utilisées en complément l'une de l'autre, ou si au contraire les méthodes d'enseignement sont telles que la langue maternelle est prohibée dans l'enceinte de la classe.

De plus, nous nous sommes penché sur le niveau en espagnol, la formation et l'expérience des enseignants afin de savoir s'il existait un lien entre tous ces facteurs lorsque l'on en venait à l'utilisation de la langue maternelle des élèves en classe.

Nous tenterons de faire des recoupements entre les données recueillies, d'émettre des hypothèses et de trouver des explications, afin de voir si les enseignants exploitent la richesse de la biographie langagière de leurs élèves en s'appuyant sur la comparaison des langues pour la construction d'une posture métalinguistique.

2.2.2 Analyse des données (cf. Annexe 1)

- Formation et expérience des enseignants interrogés

Les enseignants interrogés ont des formations très diverses. Tous ont fait des études supérieures dans des domaines très variés tels que les langues (anglais, espagnol), les sciences, l'ethnologie, l'ingénierie, ou encore le droit. Le diplôme le moins élevé est le DEUG d'espagnol, obtenu par l'enseignant le plus ancien du Colegio Francés, qui entame sa huitième année au sein de l'établissement. D'autre part, nous trouvons un ancien avocat de droit bolivien et un ancien ingénieur français. Tous deux ont fait le choix d'abandonner leur carrière respective afin d'enseigner. Il ressort également que deux des six enseignants interrogés sont des professeurs des écoles titulaires de l'Éducation Nationale depuis plus de sept ans.

Les réponses au questionnaire font apparaître que parmi la population interrogée, aucune personne n'a eu d'expérience dans un autre établissement français à l'étranger que le Colegio Francés. Trois des enseignants y entament leur première année, dont un qui n'avait encore jamais enseigné auparavant. Les trois autres professeurs travaillent dans cet établissement depuis plus de trois ans.

- Composition des classes des enseignants interrogés

Sur un total de 118 élèves composant les classes des enseignants interrogés, 112 ont pour langue maternelle l'espagnol. Parmi les 8 restants, 6 sont français et 2 sont hollandais, ils représentent donc un peu moins de 7% des élèves.

- Niveau en espagnol des enseignants interrogés

Afin de connaître le niveau des enseignants en espagnol, nous nous sommes appuyés sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* publié en 2001. Ainsi, après s'être auto-évalués, il ressort que trois des enseignants considèrent avoir un niveau C1, à savoir un niveau très avancé ; deux, un niveau B2, c'est-à-dire un niveau avancé ; et un, un niveau B1, capable d'avoir un discours simple et cohérent en espagnol. Nous soulignerons que

les enseignants parlant le mieux la langue du pays sont ceux qui y vivent depuis un certain temps. Le niveau qu'ils ont ne dépend pas directement des études qu'ils ont suivies.

- Le travail avec l'enseignant de « Lenguajes sociales »

Les cours d'espagnol sont dispensés par une enseignante intervenant dans toutes les classes de l'école élémentaire à raison de 2h15 hebdomadaires. Nous souhaitons savoir s'il existe une concertation entre le travail de cette intervenante et celui des professeurs en français. Il apparaît que tous considèrent qu'il existe une concertation, néanmoins ayant observé les temps où l'enseignante de « lenguajes sociales » intervient, ainsi que les supports de travail des élèves, il ne semble pas qu'il y ait une progression commune au français et à l'espagnol. En effet, les enfants sont dotés d'un fichier d'espagnol, qui ne prend pas en compte les programmes français, et ces 2h15 hebdomadaires apparaissent comme une parenthèse quelque peu isolée, du reste des apprentissages. Nous nuancerons cependant ces propos puisque nous nous trouvons dans l'établissement durant le premier mois de classe suivant la rentrée, par conséquent nous sommes conscients qu'un travail concerté nécessite une certaine organisation, des réunions entre les différents partis, temps que les enseignants n'avaient peut-être pas encore trouvé.

- Recours à l'espagnol en classe

Sur les 6 questionnaires que l'on nous a remis, il apparaît que cinq des enseignants n'ont pas recours à l'espagnol dans leur classe. La principale raison de ce choix, évoquée par quatre des professeurs, est qu'ils souhaitent que les élèves soient complètement immergés dans la langue de scolarisation.

Autres motifs donnés par un des enseignants est que sa formation ne lui permet pas de communiquer en espagnol avec sa classe, et qu'il y a un temps imparti aux cours d'espagnol chaque semaine sous le nom de « lenguajes sociales ».

Une dernière explication, à laquelle nous n'avions absolument pas pensé en rédigeant ce questionnaire, est que les enseignants sont tenus de ne parler qu'une seule langue auprès de leurs élèves. En effet, certains parents ne souhaitent pas que les professeurs parlent espagnol aux enfants car ils attendent une immersion totale dans la langue française durant le temps où

ils se trouvent à l'école. Ainsi, il semble qu'il existe des instructions claires, venant de la direction, demandant aux enseignants de ne parler que le français en classe et de ne pas avoir recours à la traduction même avec les primo-arrivants.

La question de la place qu'accordent les enseignants à l'espagnol est intimement liée à leur gestion des élèves qui s'adressent à eux dans leur langue maternelle. Ainsi quatre des enseignants prennent en compte ces derniers, mais leur répondent en français. Ils demandent parfois à ces enfants de reformuler ce qu'ils ont dit en français, exception faite des primo-arrivants pour lesquels, l'enseignant est amené à reformuler à sa place. Un des six enseignants dit ne prendre en compte que les élèves s'adressant à lui en français. Par conséquent, si un enfant lui parle espagnol, il rappellera qu'il doit parler français, et le poussera à formuler sa demande dans la langue de scolarisation, ou l'ignorera le cas échéant.

Un enseignant dit, lui, avoir recours à l'espagnol dans sa classe. Cela peut s'expliquer par son expérience au sein du Colegio Francés qui lui a permis de constater que le recours à la langue maternelle des élèves était un moyen de faire la comparaison avec la langue de scolarisation, ce qui à terme, favorisait l'acquisition de compétences langagières en français et en espagnol. Il fait aussi appel à l'entraide entre les élèves lorsque l'un d'entre eux n'arrive pas à exprimer une idée en français, si cela ne fonctionne pas, c'est le professeur lui-même qui lui vient en aide. D'autre part, l'enseignant admet utiliser l'espagnol pour certaines consignes ou explications afin de gérer les angoisses du groupe, car la question de la place des primo-arrivants est cruciale et doit être traitée avec précaution afin de ne pas les frustrer.

- La question de la pédagogie différenciée

Tous les enseignants interrogés disent mettre en place des stratégies différentes en fonction du niveau des élèves en français. Seule une classe ne compte pas de primo-arrivants, c'est pourquoi le seul motif évoqué pour expliquer l'utilisation d'une pédagogie différenciée est de faire progresser plus rapidement les élèves ayant déjà une bonne maîtrise de la langue française. Pour les autres enseignants, cette première raison est évoquée à laquelle s'ajoute une volonté de faire entrer progressivement les primo-arrivants dans les apprentissages en français. Trois des enseignants interrogés mettent donc en place une progression adaptée pour les primo-arrivants.

Au-delà de cela, cinq des six professeurs ayant répondu au questionnaire font appel à diverses stratégies pour communiquer avec ces élèves ne maîtrisant pas encore la langue française : le mime, un débit de paroles lent, des temps plus précis d'apprentissage. Ils font également intervenir plus fréquemment ces enfants à l'oral et ce, toujours avant les enfants maîtrisant déjà le français. Ils font aussi appel à l'entraide entre les élèves.

L'enseignant de CE1 se démarque également sur cette question autour de la pédagogie différenciée puisqu'au-delà des deux raisons données précédemment, il ajoute que certaines disciplines ne relèvent pas de la maîtrise de la langue française et ne nécessitent donc pas un niveau d'exigence aussi élevé dans la langue de scolarisation. Ainsi il aborde différemment certains domaines d'enseignement, ne privilégiant pas toujours le français dans ses critères d'évaluation pour les primo-arrivants notamment.

- Lien français-espagnol

Un enseignant met en place des temps d'observation du fonctionnement de la langue en la comparant à l'espagnol. Ces temps-là permettent de mettre en valeur certaines ressemblances et dissemblances en grammaire, conjugaison mais aussi en littérature. L'enseignant du CE1 explique en effet qu'il a changé sa manière d'aborder la langue maternelle des élèves au fil de son expérience au sein du Colegio Francés, et a choisi de ne pas faire abstraction de l'espagnol. Dans certaines situations d'apprentissage, il s'agit d'un atout qui peut être exploité pour comprendre des mécanismes de la langue française, notamment grâce à l'origine commune, latine des deux langues.

Concernant les autres enseignants interrogés, ils ne mettent pas en place de temps d'observation de la langue française en la comparant à l'espagnol à proprement parler, néanmoins trois d'entre eux utilisent le lien entre langue maternelle et langue de scolarisation. Pour deux d'entre eux, il est utilisé pour des questions relatives au lexique et au rapport phonie-graphie. Il en ressort que c'est davantage pour ce que l'on pourrait appeler des faux amis, ou encore dans la mise en valeur de différences de prononciation de certaines lettres, certains phonèmes. Le troisième enseignant utilise ce lien entre langue maternelle et langue de

scolarisation pour des questions de lexique mais aussi en grammaire et en littérature.

2.2.3 Recoupements des données issues du questionnaire aux enseignants

- L'expérience et la formation dans les pratiques des enseignants

Il apparaît que l'expérience et la formation des enseignants interrogés ont une incidence sur l'utilisation du lien entre langue maternelle et langue de scolarisation. En effet, sur les trois professeurs qui entamaient leur première année au Colegio Francés, un est titulaire de l'Éducation Nationale, nous analyserons son travail ultérieurement car son travail ne peut et ne doit pas être traité de la même façon; et deux disent ne pas avoir recours au lien entre français et espagnol dans leur classe. Ces deux enseignants en cycle 3 ne pratiquent pas de temps d'observation de la langue française, en la comparant avec le fonctionnement de l'espagnol. Les enseignants n'exploitent pas le rapport très particulier que les élèves entretiennent avec le français et l'espagnol.

D'autre part, ceux-ci ne mettent pas non plus en place de progression adaptée pour les élèves ayant un niveau plus faible dans la langue de scolarisation. Nous pouvons expliquer ces pratiques par l'arrivée toute récente de ces deux enseignants au Colegio Francés et le manque d'expérience dans l'enseignement. Nous pensons également que leur formation initiale peut y jouer un rôle. Contrairement aux autres enseignants, qui ont suivi un cursus universitaire dans des disciplines générales enseignées à l'école primaire, leur carrière professionnelle en tant qu'avocat et ingénieur, représente certes un apport, mais éloigné des savoirs abordés en classe.

- Le niveau en espagnol et son utilisation en classe

Il est également intéressant de souligner que malgré un a priori très fort de notre part quant au lien entre le niveau en espagnol des enseignants et leur recours à l'espagnol en classe, il apparaît qu'il n'existe pas de rapport réel. En effet, nous étions tentés de penser qu'un professeur ayant un niveau suffisamment élevé en espagnol aurait tendance à le parler en classe, afin d'aider les élèves faibles en français et les primo-arrivants, mais il ne semble pas y avoir de lien significatif.

Beaucoup ont opté pour l'immersion totale des enfants dans la langue de scolarisation. Nous pouvons souligner qu'il s'agit d'un choix de leur part, mais aussi d'une demande de la direction de l'établissement qui souhaite qu'il y ait un référent pour chaque langue (un enseignant = une langue). Ainsi, quel que soit le niveau des enseignants interrogés en espagnol, cinq d'entre eux ne parlent pas la langue maternelle des enfants en classe, et font appel à l'entraide entre les élèves pour pallier certaines difficultés de compréhension. Par conséquent, tous les enseignants prônant le principe d'immersion ne pratiquent pas de temps d'observation et de réflexion sur le fonctionnement des langues espagnole et française.

Parmi les enseignants un seul s'autorise à parler espagnol en classe, c'est cette même personne qui pratique la comparaison entre le fonctionnement des langues maternelle et de scolarisation dans des domaines comme la grammaire, la conjugaison mais aussi la littérature.

Nous soulignerons néanmoins que s'il n'existe pas de lien significatif entre le niveau en espagnol et sa non-utilisation en classe comme nous l'avons expliqué précédemment, il est évident que comparer les langues en grammaire ou en conjugaison nécessite de bonnes connaissances dans la langue maternelle des élèves.

Ainsi un niveau insuffisant en espagnol pourrait empêcher un enseignant de mettre en place des temps d'observation de la langue en comparant le fonctionnement du français et de l'espagnol.

- La comparaison des langues : détails, explications, hypothèses

Bien que n'ayant trouvé qu'un seul enseignant pratiquant la comparaison des langues au sein de sa classe, nous sommes amené à penser qu'il existe un lien entre sa vision de la place à accorder à la langue maternelle des enfants en classe et la différenciation entre disciplines linguistiques et non linguistiques. Ainsi lorsque les compétences visées sont relatives à la maîtrise de la langue française, l'enseignant pourra s'appuyer sur des ressemblances ou dissemblances avec l'espagnol, en soulignant avant tout le fonctionnement du français pour une meilleure acquisition.

Au-delà des compétences directement liées aux séquences d'enseignement, les élèves sont poussés à adopter une posture réflexive sur le fonctionnement de langues auxquelles ils

sont confrontés quotidiennement. Ils sont amenés à considérer le français et l'espagnol autrement que comme des moyens de communication, ils commencent à envisager ces langues comme des objets d'étude qu'ils mettent à distance afin de faire des remarques sur ce qu'ils observent. Les origines communes de la langue de scolarisation et de la langue maternelle des enfants, toutes deux langues romanes, sont utilisées comme un atout pour construire des compétences langagières en français et en espagnol.

Dans des disciplines comme les mathématiques, ou la découverte du monde, disciplines où la maîtrise de la langue de scolarisation n'est que secondaire, l'enseignant s'attachera avant tout à l'acquisition de compétences spécifiques au domaine concerné et pourra utiliser l'espagnol pour des consignes ou des explications. Ce type de pratiques permet notamment aux primo-arrivants d'entrer progressivement dans les apprentissages, de se familiariser avec le français grâce à l'alternance des deux langues, et d'être rassurés en ayant des résultats plus élevés dans les disciplines non linguistiques. C'est aussi pour cette raison que l'enseignant met en place une progression adaptée au niveau en français des élèves de sa classe.

Grâce au questionnaire, nous avons appris que cet enseignant de CE1 a été professeur d'anglais en France pendant six ans, avant d'intégrer le Colegio Francés il y a cinq ans. Nous pouvons penser que son expérience d'enseignement en langues vivantes l'a peut être amené à réfléchir sur des pratiques relatives à l'intégration de la langue maternelle des élèves et à une approche plus réflexive de comparaison du fonctionnement du français, de l'espagnol et de l'anglais, de par son travail précédent.

Si les autres enseignants n'utilisent pas l'espagnol, nous pouvons souligner que ceux des classes de grande section et de cours préparatoire, font tous trois appel au lien entre langue maternelle et langue de scolarisation pour le lexique. S'il ne s'agit pas à proprement parler de temps d'observation du fonctionnement du français et de l'espagnol, il semble que cela s'en rapproche, notamment dans la mise en valeur de différences entre le sens de mots qui se ressemblent tels que les faux amis. Les classes de grande section et de C.P sont composées de primo-arrivants en grande majorité, et les enfants doivent se composer un répertoire plurilingue rapidement afin d'entrer dans la lecture avec le plus de vocabulaire possible. Ainsi,

nous pouvons penser que la mise en valeur des différences au niveau du lexique permet une meilleure acquisition en s'appuyant sur ce qui est « déjà là ».

- Le travail des professeurs des écoles titulaires de l'Éducation Nationale

Nous avons pensé dans un premier temps que les titulaires de l'Éducation Nationale travaillaient de la même façon d'autant plus qu'ils enseignent au C.P tous les deux. Cependant il ne ressort pas de similitudes significatives dans leurs réponses au questionnaire.

En effet, nous retrouvons certes une volonté de placer les élèves en immersion dans la langue de scolarisation ainsi que l'utilisation des liens entre français et espagnol pour les questions qui relèvent du lexique, mais il s'agit de pratiques que l'on retrouve chez d'autres enseignants.

Nous pouvons ajouter que leurs méthodes ne divergent pas foncièrement, mais nous ne pouvons pas considérer pour autant qu'elles sont le témoin d'une véritable empreinte d'une formation des maîtres. Cela peut notamment s'expliquer par une expérience plus importante de l'un des deux enseignants au Colegio Francés.

Après avoir analysé les réponses des enseignants à notre questionnaire, il apparaît que le lien qu'entretiennent les élèves avec le français et l'espagnol n'est que très peu mis à profit. L'enseignement dispensé semble être bien isolé de la réalité de la biographie langagière des élèves, à savoir que l'espagnol, en tant que langue maternelle faisant partie intégrante de l'identité des enfants, est mis de côté au profit d'une immersion totale dans la langue de scolarisation.

Cependant un enseignant se démarque par un travail de réflexion autour du fonctionnement du français et de l'espagnol, et ne craint pas d'autoriser la langue maternelle des élèves en classe, néanmoins cette comparaison pourrait être beaucoup plus exploitée si l'on considère que le bilinguisme peut permettre une acquisition plus facile de la posture métalinguistique grâce à la confrontation perpétuelle des deux langues au quotidien.

2.3 Expérimentation : Le projet de comparaison des langues au Colegio Francés

2.3.1 Présentation du projet (cf. Annexe 3)

Ce stage au Colegio Francés a permis la mise en place d'un projet sur l'enseignement des langues vivantes en cycle 3. Nous voulions en effet, via un conte de Charles Perrault, *Le Petit Chaperon Rouge*, faire des séances visant à comparer le fonctionnement des langues.

Nous sommes parti d'une hypothèse qui était que la comparaison des langues favorisait l'acquisition de compétences en français (langue de scolarisation), en espagnol (langue maternelle) et dans la langue étrangère étudiée (l'anglais). Les élèves baignant dans un environnement linguistique bilingue, nous étions particulièrement intéressé par leurs réactions quant à la mise en relation de toutes ces langues.

De plus, qui dit bilinguisme dit double culture, ce qui laisse supposer que ces enfants ont déjà fait un pas vers la diversité du monde, et ont déjà été amenés à découvrir une culture et une langue différente de celle de leur famille quand ils ont fait leur entrée au Colegio Francés.

L'utilisation du conte, forme littéraire connue des élèves, relève de notre décision dans la mesure où il s'agit d'une part, d'une œuvre du patrimoine français, vecteur d'une certaine culture, et d'autre part d'un moyen de contourner certains problèmes de compréhension rencontrés lors de la découverte d'un texte inconnu. En effet, *Le Petit Chaperon Rouge*, ou « *Caperucita Roja* » en version espagnole, est une histoire bien connue des élèves.

Les trois étudiantes ayant pris la classe pour ce projet parlaient anglais, allemand et italien, et les élèves de l'école avaient pour langue maternelle l'espagnol et le français pour langue de scolarisation.

Au terme d'une séquence, nous souhaitions arriver à l'acquisition de compétences en anglais, langue étrangère enseignée depuis le CE2, grâce à la mise en valeur de certaines particularités du français et de l'espagnol. En effet, en s'appuyant sur des ressemblances et des différences dans le fonctionnement des langues que les élèves maîtrisent déjà, nous voulions qu'ils intègrent des aspects de la syntaxe anglaise, aspects déjà acquis dans les langues

maternelle et de scolarisation. D'autre part, ces séances apparaissent également comme un moyen de revenir sur des points d'observation réfléchi de la langue française, et donc de renforcer ces compétences par leur mise en relation avec une ou des autres langues.

L'utilisation de l'allemand et de l'italien, quasiment inconnus des élèves, permettait d'apporter de la nouveauté à la séquence et de prendre appui sur certaines ressemblances (notamment la proximité de l'espagnol et de l'italien) et dissemblances flagrantes (comme le fonctionnement de l'allemand et des langues latines) . De plus, ce type de travail peut participer à l'acquisition d'une posture métalinguistique, qui permet de considérer les langues comme des objets d'apprentissage, et pas seulement comme des moyens de communication.

Il s'agit également pour les élèves d'être éveillés à des langues qui ne leur sont pas familières, leur permettre de découvrir de nouvelles sonorités, de nouveaux caractères, pour l'écriture de l'allemand notamment, et éventuellement, de leur donner envie d'étudier une de ces langues alors qu'ils n'y auraient jamais eu accès auparavant.

Au-delà des dimensions techniques propres au fonctionnement de ces différentes langues, cette séquence est également un moyen de découvrir d'autres cultures. En effet, bien que travaillant sur le même conte, chaque version présente des particularités propres aux pays d'origine. Outre la trame narrative identique, des différences notables apparaissent à certains passages, témoins d'une tradition et d'une culture propres à chaque pays qu'il est intéressant d'aborder en classe et qui peut être mis en relation avec d'autres disciplines comme l'histoire et la géographie, si l'enseignant le souhaite, mais aussi pour favoriser l'ouverture d'esprit, la tolérance et la curiosité des élèves pour des choses qu'ils ne connaissent pas.

Avec la collaboration des enseignants des classes de CE2 et CM2, nous n'avons certes pas mis en place l'intégralité d'une séquence car nous étions limitées par le temps mais, nous sommes intervenu pour deux séances dans les deux niveaux. Notre objectif était dans un premier temps d'introduire un travail de comparaison des langues en utilisant le support du conte. C'est ainsi que la séance 1 se basait sur l'incipit du *Petit Chaperon Rouge* et permettait à la fois d'entrer dans l'histoire par une phase de découverte, et de commencer un travail de comparaison de l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'allemand et le français. La séance 2 portait sur un passage clé du *Petit Chaperon Rouge*, que les élèves devaient reconnaître.

La première séance visait à reconnaître les langues parlées et faire ressortir certaines

particularités propres à chacune de ces langues. Nous avons proposé l'écoute d'un même extrait dans les trois langues et avons mené une réflexion sur les trois titres.

Concernant la seconde séance, nous avons sélectionné un passage clé du *Petit Chaperon Rouge* que nous avons lu dans les trois langues, afin que les élèves tentent de reconnaître l'extrait en question. Les activités en découlant visaient à comparer le lexique des parties du corps abordé dans le texte choisi.

2.3.2 Protocole expérimental 2 : retranscription d'une séance sur *Le Petit Chaperon Rouge*

Pour les besoins de notre recherche, nous avons choisi d'enregistrer les différentes séances de 45 minutes menées en CE2 et CM2. La mise en place concrète du projet s'est déroulée environ trois semaines après la rentrée des classes. Nous ne développerons que la séance 1 menée avec les CE2 et les CM2. La grande majorité des élèves présents est issue de la haute classe moyenne bolivienne.

La classe de CE2 compte 5 primo-arrivants sur un total de 24 enfants, tous ont pour langue maternelle l'espagnol.

La classe de CM2 compte 16 élèves, dont 14 boliviens ayant pour langue maternelle l'espagnol, tous scolarisés au Colegio Francés depuis le CP, et deux enfants, dont la langue maternelle est le français.

Les deux séances suivent approximativement le même cheminement et l'exercice proposé est le même bien que nous souhaitons faire ressortir des notions différentes lors de la mise en commun.

Les séances durent 45 minutes, nous tenterons d'analyser la réceptivité des élèves à cette nouvelle approche des langues vivantes, et si l'on peut constater davantage de remarques sur certaines langues. S'il y a un déséquilibre significatif entre les observations des enfants, nous proposerons des hypothèses quant à un intérêt plus ou moins marqué pour une ou ces langues-ci.

Nous essaierons également de voir le rôle qu'ont joué les enseignantes dans la répartition des remarques sur les langues et sur leur manière de guider les élèves au fil de ces

séances.

D'autre part, nous nous pencherons sur les liens faits entre anglais, espagnol, italien, allemand et espagnol, au niveau du lexique et de la syntaxe, et les explications proposées par les élèves. Après cela, nous tenterons de comparer le travail effectué dans les deux classes.

Ce travail s'appuiera sur la retranscription des séances, et nous utiliserons les termes M1 pour désigner l'enseignante parlant allemand ; M2 pour désigner l'enseignante parlant anglais ; et M3 pour désigner l'enseignante parlant italien.

2.3.3 Analyse des données issues de la retranscription de la séance en CE2 (cf. Annexes 4, 5, 6)

- La répartition de la parole entre élèves et intervenantes (cf. Annexe 6)

Il apparaît, suite à la retranscription, que ce sont les intervenantes qui détiennent un temps parole plus important, ainsi elles ont 58% des interventions à leur actif durant cette séance de 45 minutes. Parmi ces interventions, nous en trouvons un certain nombre, très faible, relatif à la discipline ; d'autres sont relatives aux consignes pour réaliser les différentes tâches et enfin, il y a celles directement reliées au contenu de la séance, c'est-à-dire la découverte de nouvelles langues, et la comparaison du fonctionnement de ces différents systèmes linguistiques entre eux.

Ce dernier type d'interventions a souvent pour but de guider les élèves, de les aider à avoir une posture réflexive sur des questions posées par les enseignantes. Ainsi, il n'est pas rare que les intervenantes accompagnent les enfants dans le cheminement de leur questionnement et les poussent à s'interroger. De plus nous pouvons souligner que, mis à part les cinq primo-arrivants, le niveau en français est convenable. Cependant, dans des situations inconnues comme notre séance, les enfants sont amenés à manier un vocabulaire qu'ils n'utilisent que peu souvent, et semblent donc éprouver le besoin d'être guidés afin de parvenir à formuler leurs remarques en français.

En outre, nous ajouterons que les interventions relatives au contenu disciplinaire sont souvent du type maître-élève, c'est-à-dire que le dialogue entre les enfants n'est pas vraiment

encouragé, on ne voit pas apparaître de réelle coopération, sauf peut-être au moment où les élèves racontent l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*. Il s'agit d'ailleurs pour eux d'un temps de la séance assez difficile, puisqu'ils doivent parvenir à résumer le conte en français. Nous pouvons d'ailleurs supposer que beaucoup n'ont chez eux que la version espagnole « *Caperucita Roja* ». Ainsi en faire le résumé en classe a probablement nécessité un travail intense de leur part du point de vue du passage de l'espagnol au français, mais aussi du point de vue de la synthèse.

Nous ne pouvons pas non plus nier le caractère très nouveau de ce type de séance. Les élèves de CE2 ont à peine abordé l'apprentissage de l'anglais bien qu'ils soient familiarisés avec l'apprentissage d'une langue vivante, puisqu'ils ont dû apprendre le français auparavant. Cependant, ce type d'approche est inédit puisque lors de leur scolarisation au Colegio Francés, ils ont été placés en immersion totale dans le français, sans que les enseignants ne fassent de lien explicite avec leur langue maternelle. Ici, nous nous retrouvons dans un cas où les enseignantes ont vocation à enseigner et renforcer certaines compétences en français, et en espagnol, et à aborder de manière différente la langue étrangère qu'ils étudieront durant leur scolarité, l'anglais.

- Le temps de parole des intervenantes (cf. Annexe 6)

En nous penchant sur les interventions des enseignantes, il apparaît que leur nombre est assez inégal. Ainsi, la M1 occupe 41% du temps de parole ; la M2 39% ; et la M3 20% . En voyant cette différence, nous pouvons penser que cela a des répercussions sur le nombre de remarques faites à propos des langues propres à chaque intervenante. En d'autres termes, le fait que la M3 soit l'enseignante qui parle le moins, peut-il avoir un impact sur les interventions des élèves au sujet de l'italien?

- Les remarques sur les langues (cf. Annexe 6)

Contrairement à notre première idée, qui était que l'on pouvait établir un lien entre le nombre d'interventions des enseignantes et le nombre de remarques des élèves à propos des

langues qu'elles parlent respectivement, il apparaît que ce n'est absolument pas le cas. Si l'on se penche sur la part des interventions des enfants sur chaque langue, nous avons l'italien qui arrive en tête avec 33% ; puis l'anglais avec 31% ; et ensuite nous trouvons l'allemand et l'espagnol avec 18% chacun. Ces résultats montrent bien que même si la M3 est l'enseignante qui est le moins intervenue durant la séance, il s'agit bel et bien de la langue qu'elle parle qui bénéficie d'un plus grand nombre de remarques.

Nous pouvons considérer qu'il y a un véritable engouement pour l'italien, les enfants s'amuse à répéter les mots, et s'appliquent à la prononciation. Nous voyons dans la retranscription qu'un mot en italien déclenche une succession de répétitions de la part des élèves :

Ligne 58 : « 58 EEE « Cappuccetto Rosso » »

Ligne 121 : « 121 EEE « Cappuccetto Rosso » »

Ligne 216 : « 216 E « rosso »

217 M3 « rosso » oui

218 E « rosso »

219 E « rosso »

220 E « rosso »

D'autre part, nous pouvons penser que la proximité avec l'espagnol peut avoir un côté rassurant pour ces élèves de CE2, qui apprécient de découvrir une langue proche et différente à la fois de celle qu'ils connaissent déjà.

Comme nous l'avons montré précédemment, il n'existe pas de lien entre les interventions des enseignantes et l'intérêt des élèves pour leurs langues, et cela se retrouve pour l'allemand puisque bien que la M1 soit l'enseignante qui parle le plus, la langue germanique est en dernière position, au même niveau que l'espagnol. Nous pouvons penser que l'allemand, contrairement à l'italien, est très éloigné de ce que les enfants connaissent, tant par ses sonorités, que par sa morphologie, puisque le titre ne présente qu'un seul mot :

« Rotkäppchen ».

D'autre part, bien que la M1 soit l'enseignante qui ait le plus parlé au cours de la séance, cela n'a pas toujours été pour solliciter les enfants sur l'allemand.

Ainsi, nous nous apercevons qu'en dehors des simples réponses aux questions posées, il n'y a pas de véritable travail d'analyse ou d'observation qui soit effectué sur cette langue. Cela explique probablement le nombre très faible de remarques sur l'allemand, qui est la langue la moins familière aux oreilles des enfants. Celle-ci réclamait donc à notre sens davantage de mise en valeur de ses particularités de la part des enseignantes, pour aider les enfants à formuler des questions, ou des observations.

L'anglais présente une part équivalente de remarques à l'italien. Nous savons que les enfants ont commencé à avoir des cours dans cette langue depuis le début de l'année scolaire, soit environ trois semaines, ils sont donc entrés dans les apprentissages dans cette discipline, mais n'ont pas encore acquis de réelles compétences.

Le titre anglais « *Little Red Riding Hood* » présente un terme de plus que les autres titres si l'on traduit mot à mot. Cette question là occupe une part importante des remarques des élèves qui ayant été capables de retrouver chacun des autres mots de l'exercice (petit et rouge) ont pris les termes restant en considérant qu'ils correspondaient à « chaperon ». Il s'agit là d'une stratégie des plus logiques mais qui ne fonctionne pas.

Ainsi les enseignantes ont été amenées à montrer que chaque langue avait une version différente du titre, mais que c'était bien notre histoire du *Petit Chaperon Rouge*. Cette différence avec les autres langues a permis aux élèves de s'apercevoir que ce qui est présenté comme étant similaire par le sens présente des dissemblances de construction.

Cependant, il existe un facteur totalement extérieur à l'école que nous ne pouvons pas nier : la culture et les médias. Les enfants boliviens, comme les enfants européens, sont inondés par la culture américaine grâce à la télévision et à tous les produits dérivés. Ainsi, cela peut expliquer la réceptivité et la familiarité de l'oreille des élèves à l'anglais.

Concernant la place du français et de l'espagnol nous ne savons pas exactement à quoi nous attendre. En effet, en mettant en place ce type de séance nous pensions que les enfants auraient beaucoup recours à l'espagnol, ne serait-ce que pour la traduction de certains mots

qu'ils ne connaissent pas en français, ou encore car les barrières entre langue de scolarisation et langue maternelle étaient bannies pour un temps.

Or, nous avons été forcées de constater que les enfants se sont contentés de faire des remarques relatives à l'espagnol durant les moments de réflexion sur la langue et pas en dehors. Ces propos doivent néanmoins être nuancés, car il est apparu que les cinq primo-arrivants et les élèves n'étant pas encore à l'aise avec le français n'ont quasiment pas participé.

Nous pensons que cela s'explique par un éventuel problème de compréhension d'une part, bien que les élèves sont répartis dans la classe de telle manière que les primo-arrivants et les plus faibles sont à côté d'élèves ayant un bon niveau en français. Et d'autre part, parce que les élèves ayant un faible niveau en français ne se sentent pas encore suffisamment à l'aise pour prendre la parole devant toute la classe.

Nous retiendrons donc qu'il n'y a pas de lien significatif entre le temps de parole d'une enseignante et le nombre de remarques sur la langue qu'elle parle. Cette séance nous a permis de voir que ces élèves de CE2 se sont particulièrement intéressés à l'italien et l'anglais parce que ces langues présentent une certaine proximité soit par les sonorités, soit par l'enseignement et les médias notamment.

Nous ne pouvons pas faire abstraction du niveau des élèves en français. En effet, à trois semaines de la rentrée des classes, avec cinq primo-arrivants, ainsi que d'autres enfants n'ayant pas un niveau très élevé dans la langue de scolarisation, il est certain que les remarques ne sont pas venues d'eux.

Néanmoins, nous pensons que plusieurs séquences de ce type, menées tout au long de l'année, ou même un enseignement du français autorisant la comparaison des langues, pourraient avoir un effet positif sur le niveau en français de ces élèves. En effet, l'inclusion de leur langue maternelle dans les apprentissages donnerait un point de repère et serait un bon moyen de mise à distance du français dans lequel ils baignent sans vraiment le comprendre.

2.2.3 2.3.4 Analyse des données issues de la retranscription de la séance en CM2 (cf. Annexes 7, 8, 9)

- La répartition de la parole entre élèves et intervenantes (cf. Annexe 9)

Suite à la retranscription, il apparaît clairement que ce sont les intervenantes qui parlent le plus durant la séance : on compte en effet 216 répliques pour les enseignantes soient 70% des tours de parole. Afin de trouver une explication à ce phénomène, nous pouvons classer les interventions selon leur type.

Il y a d'une part les interventions directement reliées au contenu de la séance, celles relatives à la consigne, mais aussi ce qui relève de la discipline. Notons que ce dernier type est très peu fréquent car les élèves de CM2 sont peu nombreux et assez bien disciplinés, en revanche les consignes occupent une grande partie du temps car à celles-ci s'ajoutent une nécessaire vérification de la compréhension des élèves. Néanmoins il s'agit des interventions relatives au contenu de la séance qui sont les plus nombreuses, les élèves échangent avec les enseignantes et émettent des hypothèses quant aux questions qui leurs sont posées.

De plus, la part importante du temps de parole des intervenantes peut être expliquée par le fait qu'il y a très peu d'interactions élève-élève, les échanges se font en effet en très grande majorité entre les enseignantes et les élèves. Selon nous, cela vient de la manière dont la séance est menée, puisque le débat entre les élèves n'est pas vraiment favorisé sur certaines questions, et que l'attention est davantage tournée vers les propos des intervenantes.

A ces premiers facteurs s'ajoute le caractère totalement nouveau de ce type de séance. Les élèves n'ont pas l'habitude de travailler comme cela, il s'agit pour eux, d'une manière totalement inédite d'aborder les langues, mais aussi la littérature, qui peut avoir un côté déstabilisant et qui demande un certain temps d'adaptation, il serait d'ailleurs intéressant de voir si le comportement des élèves changent au fil des séances.

D'autre part, nous pouvons ajouter que nous ne savons pas comment l'enseignante des CM2 travaille, il est possible en effet qu'elle ne favorise pas forcément les échanges entre les élèves lors de situations d'observation ou de réflexion, ce qui participerait à expliquer le peu d'interactions élève-élève.

- Le temps de parole des intervenantes (cf. Annexe 9)

Nous avons pensé qu'il serait utile de savoir comment se répartit le temps de parole parmi les intervenantes, afin de voir si cela a un lien avec le nombre de remarques sur les langues proposées. Ainsi, il ressort que la M2 parle 45% du temps ; la M1 35% ; et la M3 20%. Nous voyons qu'il existe bel et bien un déséquilibre dans le nombre d'interventions des enseignantes qui peut avoir des répercussions sur les remarques faites à propos des langues que chacune parle.

- Les remarques sur les langues (cf. Annexe 9)

Il apparaît que, remarques des intervenantes et des élèves confondues, 29% concernent l'allemand ; 30% l'anglais ; 23.5% l'italien ; et 17.5% l'espagnol. Cependant, nous souhaitons savoir s'il existait un lien entre le temps de parole des enseignantes et les interventions des élèves en fonction de la langue. Au vue de nos résultats, nous comprenons qu'il n'y a pas d'écart significatif entre le nombre de remarques des enfants à propos des langues : 29% sont à propos de l'anglais ; 27% à propos de l'allemand ; 25% à propos de l'italien ; et 19% à propos de l'espagnol. Ainsi les langues parlées par les intervenantes bénéficient d'un nombre équivalent de remarques. Néanmoins, nous pouvons penser que l'anglais a été sujet à plus d'observations car il s'agit de la langue étudiée par les élèves depuis le CE2, ils en ont donc une meilleure connaissance d'une part. Et d'autre part, l'enseignante qui le parle a été très présente durant la séance.

Nous pouvons souligner que les élèves se montrent enthousiastes face à l'italien et se plaisent à répéter les mots avec un accent prononcé :

Ligne 110 : « 110 E Cappuccetto Rosso »

Ligne 152 : « 151 E « rosso » »

Ligne 289 : « 289 E « cappuccio » »

Le nombre inférieur de questions posées par les enfants au sujet de cette langue peut s'expliquer par le fait que les enseignantes l'ont très vite rapproché de l'espagnol.

De plus, la proximité des titres et leur fonctionnement sont probablement à l'origine d'un nombre moins important de remarques à propos de l'italien. En effet dans cette première séance, l'exercice ainsi que les différentes observations effectuées ont clairement démontré une très grande proximité entre espagnol et italien.

Les titres « *Cappuccetto Rosso* » et « *Caperucita Roja* » sont construits de la même façon, ce qui a peut-être fait penser aux enfants qu'ils pouvaient plus facilement maîtriser cette nouvelle langue dont les sonorités sont proches de celles de leur langue maternelle. Cette origine commune a probablement donné une impression de déjà vu, les enfants n'ont pas eu le même sentiment de surprise que dans le cas de l'allemand par exemple.

La langue germanique proposée par la M1 bénéficie d'un nombre quasi équivalent de remarques que l'anglais. En analysant les propos tenus sur cette langue étrangère, nous voyons que les enseignantes sollicitent beaucoup les élèves pour qu'ils s'interrogent sur son fonctionnement.

La particularité de l'allemand apparaît de manière flagrante puisqu'elle ne contient qu'un seul mot dans le titre « *Rotkäppchen* », et représente assez vite une source de questionnement du côté des élèves. Ceux-ci semblent presque perdre des repères très simples comme sur la construction d'une phrase ou le nombre de mots dans le titre :

Ligne 178 : « 178 M1 combien est-ce que – combien est-ce qu'il y a de mots en allemand ?

179 BADIR en allemand il y a un – deux

180 EEE un

181 BADIR un seul »

Ligne 185 : « 185 M1 ça ? Juste ça/ça veut dire Le Petit Chaperon Rouge + alors après faut faire un autre mot qui veut dire Le Petit Chaperon Rouge va dans la forêt tu rajouteras d'autres mots. »

Les remarques à propos de l'allemand découlent aussi de la manière que les

enseignantes ont de traiter cette langue.

Au fil de la séance elles en font un système linguistique à part des autres, en choisissant de traiter plus tard certains points, en mettant en avant les nombreuses différences de fonctionnement avec les autres langues, et en posant davantage de questions, si l'on compare ces données avec le travail effectué en italien.

L'approche de l'anglais représente un véritable enjeu dans ces séances puisque nous considérons que la comparaison des langues peut faire progresser les élèves dans la langue étrangère étudiée notamment.

Si en italien et en allemand on tente de faire de simples observations, c'est surtout pour mettre en valeur le fonctionnement de langues que les élèves connaissent : le français, l'espagnol et l'anglais, qu'ils étudient depuis le CE2. C'est pour cette raison que le travail sur les adjectifs prend un peu plus de temps que le reste des tâches. Les enfants posent aussi des questions, qui sont plus expertes que les questions posées sur l'allemand, et font des propositions pour expliquer certains phénomènes sur lesquels ils sont interrogés :

Ligne 213 : « 213 E il se lit « little » ou « little » ? »

Ligne 319 : « 319 E je crois que c'est « riding hood » parce qu'il y a – parce que sinon que « ding hood » ce n'est pas - ça n'a pas un – un sens »

Ligne 322 : « 322 E mais des fois en anglais on échange les noms/on échange les mots alors « little » ça va pas être petit rouge chaperon ++ alors ça doit être petit « riding » « red » »

Certains montrent même qu'ils ont des connaissances relatives à la syntaxe, comme nous le voyons lors de la question sur l'ordre des mots et la place de l'adjectif par rapport au nom qu'il qualifie (ligne 322).

En outre, nous pouvons souligner que les élèves rencontrent beaucoup moins de difficultés de prononciation des mots en anglais, ce qui témoigne de certains acquis dans la langue.

La place du français et de l'espagnol reste particulière. En effet, nous n'avions pas vocation à enseigner ces deux langues, mais plutôt à nous appuyer sur ce qui est « déjà là » pour mettre en valeur certaines ressemblances et différences entre le fonctionnement des langues que nous proposons.

Lors de la préparation de la séance, nous avons envisagé le rapport entre ce « déjà là » et ce « nouveau » comme un va-et-vient permanent, de l'un à l'autre, afin de permettre aux élèves d'acquérir, ou de renforcer des compétences données.

Ainsi, le français, omniprésent dans la séance car langue de scolarisation utilisée comme moyen de communication en classe, est utilisé également pour des points de syntaxe et de morphologie en comparaison avec les autres langues :

Ligne 194 : « 194 M1 comment ça s'appelle ce petit mot ?

195 EEE XXX

196 M1 vous répétez en levant le doigt s'il vous plaît/pas tous en même temps

197 E un déterminant »

Ligne 283 : « 283 M3 oui vous avez mis quoi ?

284 E « etto »

285 M3 « etto »

286 M2 et pourquoi vous avez mis « etto » ?

287 E parce que comme – comme en – comme en français c'est + « ta »

++ non non comme en espagnol c'est « ita » c'est un petit XXX qui veut dire petit /alors c'est « etto » »

L'espagnol, qui n'était parlé par aucune des intervenantes, a été utilisé car il faisait partie de l'identité des enfants, et que l'idée de « déjà là » était encore plus forte qu'avec le français puisqu'il s'agissait cette fois-ci de la langue maternelle de presque tous les élèves. C'est pour cela que nous avons souhaité nous appuyer dessus également.

Au départ, nous étions tenté de penser que les élèves communiqueraient beaucoup en espagnol puisque pour une fois leur langue maternelle ne serait pas prohibée de l'enceinte de la classe, pourtant cela n'a pas été le cas.

Durant les 45 minutes de la séance, nous n'avons relevé que deux occasions où l'espagnol a été utilisé pour une traduction, et c'était au moment où les enfants se trouvaient en difficulté pour raconter l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*.

Ligne 80 : « 80 E1 dans l'histoire, il y avait un – un ++ « cazador/ cómo se dice un cazador ? »

Le reste des remarques concernant l'espagnol entrainé dans le cadre de comparaison des langues instauré par les enseignantes.

Ce que nous pouvons donc retenir quant à la place des langues durant cette séance c'est d'une part que l'anglais, l'italien et l'allemand ont bénéficié d'un nombre de remarques quasiment équivalent. A notre sens, la différence de ce nombre n'est pas significative. Cependant, nous nous sommes aperçu que le genre des remarques varie en fonction de la langue. Cette variation relève en grande partie de la manière qu'ont les intervenantes d'aborder l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

D'autre part, l'espagnol et le français ont servi de point d'appui pour une observation du fonctionnement des titres. Nous avons conscience que ces pratiques sont totalement inédites pour les élèves de CM2 du Colegio Francés, et supposent donc un temps d'adaptation.

Il est difficile d'évaluer les effets de cette séance sur les compétences des élèves en langue maternelle, en langue de scolarisation et en langue étrangère, mais nous avons pu faire émerger certaines notions, qui reliées entre elles, peuvent participer à la construction d'une posture métalinguistique.

2.3.5 Comparaison des données issues des deux séances

- Le niveau en français des élèves

Il apparaît clairement que les élèves de CM2 sont beaucoup plus à l'aise à l'oral que ceux de la classe de CE2. Cette différence est tout à fait normale puisque les plus âgés ont bénéficié de davantage d'années d'enseignement en français que les autres. Cependant, nous tenons à souligner que dans la classe de CM2 il n'y a aucun primo-arrivant, et nous trouvons

même deux enfants dont la langue maternelle est le français. Ainsi, ces derniers auront tendance à élever le niveau des autres élèves de la classe.

D'autre part, cette différence de niveau se remarque aussi lors des échanges des élèves entre eux, puisque les CM2 n'utilisent que le français, alors que les CE2 parlent espagnol entre eux dès qu'ils le peuvent.

Nous devons admettre que nous n'avions pas envisagé que le niveau en français des élèves de CE2 pose problème lors des séances. En effet, nous nous sommes appuyés sur les programmes du CE1 afin de définir des objectifs en grammaire, mais nous nous sommes aperçu qu'ils ne maîtrisaient pas les notions que nous voulions aborder.

Nous mettrons cela d'une part sur le compte du retour des deux mois de vacances, qui ne date que de trois semaines ; et d'autre part sur une certaine difficulté à mettre à distance les langues. Il semble en effet que contrairement aux élèves de CM2, qui sont capables de considérer la langue comme un objet, les CE2 en sont à un stade où le français est un moyen de communication dont ils ne maîtrisent pas encore les règles.

Ce qui ressort donc de ces deux séances, est bien évidemment que le niveau des élèves de CM2 est meilleur en français, mais surtout que ces derniers ont déjà commencé à construire une posture métalinguistique qui leur a permis de faire des remarques pertinentes et justifiées au niveau du fonctionnement des langues que nous avons proposé.

- La réaction des élèves et la place accordée aux différentes langues

Nous pensons que le niveau des élèves a également joué un rôle dans les remarques faites sur les langues. En effet, si l'on considère que les CM2 ont acquis des compétences métalinguistiques, cela peut expliquer un certain équilibre dans le nombre d'interventions à propos de l'anglais, l'italien et l'allemand.

Ces élèves semblent avoir fait abstraction des affinités qu'ils auraient pu avoir avec une de ces langues, pour les considérer comme les objets de réflexion que les intervenantes voulaient qu'elles soient. Ils n'ont pas montré un intérêt plus marqué pour l'italien, comme cela a été le cas en CE2, alors même que les enseignantes l'ont beaucoup rapproché de l'espagnol, ce qui était probablement porteur d'un certain sentiment de sécurité.

En d'autres termes, les élèves de CM2 se sont placés dans une posture réflexive, ont

fait abstraction d'une quelconque préférence, afin de réaliser les différentes tâches données par les enseignantes. Ce travail leur a permis de traiter également chacune des langues et de faire des observations plus ou moins pertinentes, toujours guidées par les intervenantes.

Nous avons pensé que dans les deux niveaux, nous trouverions une ou des langues pour lesquelles les enfants montreraient plus d'intérêt, mais cela n'a pas été le cas en CM2.

En CE2, nous avons cru dans un premier temps que la posture métalinguistique n'était pas construite, que les enfants n'étaient pas capables de prendre du recul par rapport aux langues que nous avons proposées. Cela aurait pu trouver son explication au vue de leur niveau en français puisque la seule formulation de leurs idées semblait déjà poser des difficultés. Ainsi l'observation et la réflexion sur le fonctionnement d'une langue, et sa comparaison avec d'autres systèmes linguistiques paraissait très rapidement compromise. Néanmoins en nous penchant sur la manière dont les intervenantes ont mené les séances, nous nous sommes aperçu qu'elles étaient davantage dans un rapport de questions-réponses avec les élèves de CE2, et qu'elles ne poussaient pas vraiment les enfants à la réflexion ou l'observation, comme elles l'avaient fait avec la classe de CM2. Nous pouvons donc supposer que la posture métalinguistique de ces élèves de CE2 est construite, bien qu'ils aient un recul moins important que ceux de la classe supérieure. C'est en fait les intervenantes qui n'ont pas su exploiter leurs compétences. En effet, afin de pallier les difficultés en français, elles ont laissé un temps de réflexion moins important aux élèves de CE2 afin d'arriver au bout de la séance. Elles ont peut être trop guidé le travail des enfants, sans leur laisser l'occasion de faire des hypothèses sur les points clé des phénomènes linguistiques observés.

Ce problème n'avait pas été envisagé au préalable et ressort donc puisque l'analyse montre bien que les intervenantes ont trop sollicité les élèves dans un rapport de questions-réponses où il n'y avait que peu de place pour la réflexion et les erreurs constructives qui auraient pu en découler.

En outre, il est clair que ce travail sur le fonctionnement des langues leur est étranger. Ainsi en dehors du caractère nouveau de notre séance, nous avons pu nous apercevoir que les enfants n'étaient pas habitués à ce type de tâche.

Certes, nous étions en début d'année scolaire, et les leçons du CE1 peuvent sembler loin dans leurs souvenirs, néanmoins nous avons basé notre séance sur des révisions du cycle

précédent, et aucun des élèves, n'a utilisé un vocabulaire adapté pour des questions de grammaire. Nous pouvons supposer que cela n'a pas été vu en CE1, ce qui n'est pas impossible puisque le volume horaire est légèrement inférieur à celui des élèves français, ou alors cela peut-être un signe que la manière d'aborder des questions relatives au fonctionnement de la langue n'est pas adaptée.

En effet, il nous semble que le bilinguisme des enfants pourrait servir de point d'appui pour aborder avec plus de distance des phénomènes linguistiques. Si on arrive à montrer que le fonctionnement d'une langue est comparable à celui d'une autre langue, les élèves parviendront plus facilement à sortir de ce rapport trop proche à la langue de scolarisation, ils pourront mettre à distance le système linguistique qui leur sert de moyen de communication pour le considérer comme une langue en perpétuelle évolution, porteuse de codes, de phénomènes qui peuvent être expliqués par comparaison avec une autre langue qu'ils connaissent, leur langue maternelle.

Après cette analyse, il nous semble clair que bien que les enfants aient développé une posture métalinguistique, cela ne s'est pas fait grâce à l'appui sur leur langue maternelle dans une perspective de comparaison avec la langue de scolarisation. Nous pouvons néanmoins souligner qu'il n'est jamais trop tard pour travailler dans cette optique. Cela permettrait aux élèves de renforcer certaines de leurs compétences, de les approfondir, et même d'en acquérir de nouvelles, plus poussées, nécessaires à la résolution de problèmes de comparaison des langues plus complexes.

Dans les deux séances retranscrites, l'anglais se présente comme une constante dans le sens où il n'y a pas de différence entre la part d'intervention en CM2 et en CE2. Cela découle de phénomènes culturels en grande partie. Les enfants boliviens ont accès au quotidien à la culture américaine dans les médias, les jeux, les vêtements, etc...

Ainsi dès le CE2, bien que les élèves n'aient commencé les séances d'anglais que depuis deux semaines environ, le nombre de remarques est équivalent à celui en CM2. L'anglais est familier pour les enfants, et même pour les CE2, qui ont montré qu'ils fonctionnaient davantage à l'affectif, et ont fait tout autant de remarques pour l'italien que pour l'anglais. Nous soulignerons que les interventions relatives à cette dernière langue en CM2 montrent un degré de connaissance supérieur dans ce domaine.

L'italien et l'allemand se retrouvent dans une position assez particulière. Nous les avons utilisées dans un souhait d'éveiller les élèves à de nouvelles langues, de nouvelles sonorités, de nouvelles cultures également. Ainsi, nous ne pouvions attendre de remarques expertes pour l'italien et l'allemand, néanmoins nous avons pu constater que les élèves de CM2 ont su montrer un certain recul par rapport à ces nouveaux objets d'apprentissage. Ils ont fait le lien avec les origines communes de l'italien, de l'espagnol et du français, et ont su s'appuyer sur ces ressemblances pour en faire une observation réfléchie des langues.

Néanmoins, comme nous l'avons dit précédemment, il n'en va pas de même pour les élèves de CE2, qui n'ont pas su prendre de recul, et ont montré beaucoup plus d'intérêt pour l'italien. Cette impression de sécurité véhiculée par la langue latine ne doit pas, selon nous, être considérée comme un handicap pour la suite des séances.

Au contraire, nous pensons que cette préférence peut être exploitée dans des temps d'observation et de comparaison des langues. Placer les enfants dans une situation d'apprentissage qui les rassure, et les encourager à faire des remarques sur des langues qu'ils semblent apprécier, peut être un moyen pour entamer la construction d'une posture métalinguistique.

De plus, la ressemblance entre italien et espagnol pourrait être largement utilisée en montrant leurs différences avec le français d'une part, et d'autre part nous pensons aussi qu'une dissemblance entre espagnol et italien sera d'autant plus remarquée, et intéressante à exploiter, qu'elle semble rare dans nos séances.

Ainsi, il apparaît que pour la majorité des élèves de CE2, les compétences acquises en français ne semblent pas directement reliées à ce qu'ils savent de l'espagnol, comme s'il existait un cloisonnement entre les deux langues. Cela peut expliquer les difficultés des élèves à utiliser un vocabulaire spécifique, adapté, et à se détacher de ce qui ressemble à ce qu'ils connaissent déjà, dans notre cas leur préférence marquée pour l'italien.

Notre démarche, à travers ces séances de comparaison des langues, était d'explicitier des liens de parenté, de mettre en valeur des ressemblances et dissemblances entre les langues que nous proposons afin d'éveiller ces enfants à de nouvelles langues, et de nous inscrire dans le prolongement de la construction de la posture métalinguistique. Néanmoins, nous nous sommes aperçu que ce n'est que dans la classe de CM2 que cette conscience du langage

existe, observée notamment dans leurs remarques sur les mots et les constructions plutôt que sur le sens.

Conclusion

Ce travail s'est basé dans un premier temps sur la lecture d'ouvrages et d'articles touchant à notre domaine de recherche, c'est-à-dire l'intérêt de la comparaison des langues pour la construction d'une posture métalinguistique.

La posture métalinguistique telle qu'elle est décrite par J-E. GOMBERT est incontournable pour entrer dans la lecture et l'écriture, puisqu'elle correspond à une mise à distance et à une capacité à réfléchir sur des faits de langue en sortant du sens du message. Comme nous l'avons vu avec les travaux de E. HAWKINS, qui met en avant la nécessité de construire cette attitude métalinguistique dès le plus jeune âge, un travail autour du langage, une mise à distance de la langue maternelle peuvent être le moyen de faire place à d'autres langues dans la classe, et d'enseigner aux enfants une tolérance qui n'est pas innée.

Notre travail de recherche a également été étayé par des articles relatifs aux différents courant d'éveil aux langues, faisant suite à E. HAWKINS. Les travaux de J-F. DE PIETRO mais aussi les projets comme EOLE, Evlang ou ELODIL, notamment sont d'autant plus intéressants qu'ils sont ancrés dans la réalité d'aujourd'hui, celle d'un monde plurilingue, pluriculturel, où une nécessité d'éduquer les enfants à cette diversité nouvelle se fait sentir. Il s'agit à la fois de faire une place à chacun, quelle que soit sa biographie langagière, mais aussi d'avoir un regard plus averti sur les langues et le langage.

Les projets d'éveil aux langues, malgré des caractéristiques qui leur sont propres soulignent à différents degrés l'importance de la comparaison des langues pour construire des compétences métalinguistiques. Cette mise en parallèle de langues diverses aident les enfants à se décentrer, ne comprenant pas le sens des corpus proposés car ne parlant pas les langues, ils font des hypothèses en ne s'intéressant qu'à la forme. Ce travail-là s'il est effectué de la même manière sur le corpus français permet évidemment de ne s'intéresser qu'au fonctionnement et donc d'adopter une attitude métalinguistique.

Nous avons vraiment pris la mesure du sens des ces écrits en étant confronté à la réalité, notamment lorsque nous nous sommes intéressé au travail effectué au Colegio Francés, durant notre stage de quatre semaines. Nous voulions ajouter une dimension

internationale à notre recherche, et tenter de comprendre les liens entre la langue maternelle des élèves, l'espagnol, et la langue de scolarisation, le français. En effet, nous souhaitons savoir si les enseignants de cet établissement abordait de manière différente les questions autour de la langue de scolarisation.

Grâce à un questionnaire soumis aux enseignants de l'école, nous avons pu nous apercevoir que la langue française en tant que discipline est peu traitée en parallèle avec la langue maternelle des élèves. Pourtant si l'on en croit les articles que nous avons lus, il serait intéressant pour les enseignants de s'appuyer sur l'espagnol afin de faire une place à l'identité des élèves d'une part, mais aussi afin de mettre en valeur certains aspects communs ou différents des deux langues.

Ainsi, bien que la comparaison des langues de scolarisation et maternelle pourrait être recommandée dans un contexte bilingue comme celui du Colegio francés, cela est seulement peu pratiqué par les enseignants.

Nous avons nous-même mis en place un projet de comparaison des langues au Colegio Francés, basé en partie sur nos lectures et sur une volonté de proposer à ces élèves bilingues une approche différente des langues.

Nos séances présentaient plusieurs aspects. D'une part, il s'agissait de proposer des situations d'éveil aux langues, familiariser les enfants avec de nouvelles sonorités, de nouvelles cultures. Et d'autre, nous voulions placer les élèves en posture réflexive dans une dynamique de comparaison des langues que nous proposons.

Après l'analyse des résultats recueillis, il apparaît que les élèves de CE2 ont encore une posture métalinguistique fragile, les liens entre langue maternelle et langue de scolarisation ne vont pas de soi alors qu'ils pourraient leur servir de repère. Les CM2, eux, ont fait preuve d'une meilleure posture réflexive, mais ne semblent pas vraiment familiers de ce type d'activités autour des langues. Il est néanmoins important de souligner que c'est grâce à des activités de comparaison des langues et en faisant une place à l'espagnol que les enfants seront en mesure d'effectuer des passerelles entre les langues qu'ils parlent. Ainsi, il semble que la politique du Colegio francés de bannir la langue maternelle de la classe ne soit pas propice au développement d'activités de comparaison des langues, et donc ne permettent pas aux enfants d'apprendre à exploiter leur relation avec les deux langues.

Ces résultats nous ont quelque peu surpris puisque nous pensions que ce travail de comparaison se faisait implicitement dans la tête des enfants. Or, cela ne semble pas être le cas. Cela confirme donc toutes les recherches faites dans ce domaine et notamment celles de E. HAWKINS, c'est-à-dire que la construction de la posture métalinguistique est un véritable apprentissage, passant par une formulation explicite des phénomènes de langue, et que le travail sur les mots en est la clé.

Dans notre cas, avec un public bilingue, le lien entre les connaissances sur l'espagnol et sur le français ne se fait pas spontanément, surtout lorsque l'on entre dans le domaine d'observation réfléchi de la langue. Ainsi, des activités de comparaison des langues permettraient d'aider les élèves à transférer leurs connaissances d'une langue à une autre. En sachant que la majorité des parents de ces élèves ne peuvent pas collaborer dans le travail sur le langage, en tout cas pour ce qui est du français, c'est aux enseignants que revient la mise en place toute entière d'activités permettant un éveil de cette conscience du langage.

Ce travail de recherche nous a permis d'appréhender toutes ces notions techniques abordées dans les articles, et de visualiser ce à quoi elles correspondaient grâce à nos temps d'observation au Colegio Francés et à notre analyse de données.

Nous avons donc pu voir que les activités intégrant la comparaison des langues ne sont pas très utilisées dans cet établissement français à l'étranger, néanmoins les élèves ayant participé aux séances sur *Le Petit Chaperon Rouge* ont montré des compétences métalinguistiques plus ou moins fragiles qui selon les recherches pourraient être renforcées grâce à des activités d'éveil aux langues.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

BILLIEZ, J. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme.*

CANDELIER, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire*

ESCUDE, P & JANIN, P. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*

GOMBERT, J-E, *Le développement métalinguistique*

PERREGAUX, C. *EOLE, Education et Ouverture aux langues à l'école, 2 volumes.*

Articles :

AUDIN, L. Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères n°29 Français et langues étrangères et régionales à l'école quelles interactions ?(2004)*

BOSSUROY, M, AMALINI, S & MORO, M. La souffrance à l'école des enfants de migrants : quand la langue de l'école est une langue seconde. *Les collectifs du Cirp, volume 2 (2011)*

CAZABON, B. L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. *Revue des sciences de l'éducation, vol 23, n°3 (1997)*

DABENE, L. Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères n°6 Langues vivantes et français à l'école (1992)*

DAVIN-CHNANE, F. Français langue étrangère, français langue maternelle/première : quelles passerelles pour l'enseignement du français langue seconde au collège ? *Skholé, hors série n°1*

DE PIETRO, J-F. La diversité aux fondements des activités réflexives. *Repères n°28 L'observation réfléchie de la langue à l'école (2003)*

DEYRICH, M & OLIVE, S. Quelles articulations entre le français de l'école et les langues étrangères ou régionales ?. *Repères n°29 Français et langues étrangères et régionales à l'école quelles interactions ?(2004)*

DUCANCEL, G & SIMON, D. De deux monolingues vers une éducation plurilingue.

Repères n°29 Français et langues étrangères et régionales à l'école quelles interactions ? (2004)

EXTRAMANIA, C & SIBILLE, J. Migrations et plurilinguisme. *Cahier de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques n°2*

HAWKINS, E. La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères n°6 Langues vivantes et français à l'école (1992)*

OBER, E, GARCIA-DEBANC, C & SANZ-LECINA, E. Travailler l'Observation Réfléchie de la Langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ?. *Repères n°29 Français et langues étrangères et régionales à l'école quelles interactions ? (2004)*

PERREGAUX, C. Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour aussi développer la langue commune. *Repères n°29 Français et langues étrangères et régionales à l'école quelles interactions ? (2004)*

Sites internet :

<http://www.elodil.com> (20/12/2011)

<http://www.eduscol.education.fr> (17/11/2011)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf (17/11/2011)

<http://www.plurilingues.univ-lemans.fr> (23/12/2011)

ANNEXES