



HAL
open science

La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français

Amélie Fournier

► **To cite this version:**

Amélie Fournier. La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français. Education. 2013. dumas-00977007

HAL Id: dumas-00977007

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00977007>

Submitted on 10 Apr 2014

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
MASTER EFE-ESE
ANNEES 2011-2013**

**École interne de l'IUFM Midi-Pyrénées
Site de Tarbes (65)**

Présenté et soutenu par :

Melle FOURNIER Amélie

TITRE DU MEMOIRE :

**LA COMPARAISON DES LANGUES POUR
AMÉLIORER LES COMPETENCES
MÉTALINGUISTIQUES EN FRANÇAIS.**

ENCADREMENT :

Sous la direction de Mme RIC Marie-Pilar

TRAJET RECHERCHE :

Trajet langue « espagnol »

Table des matières

INTRODUCTION	3
LA POSTURE MÉTALINGUISTIQUE ET COMPARAISON DES LANGUES	5
1. Qu'est-ce que la métalinguistique ?.....	5
1.1 Définition de la notion « métalinguistique ».....	5
1.1.1 Entre linguistes et psychologues	5
1.1.2 Une définition complexe et non figée	6
1.2 La métalinguistique : une « métacapacité » de la métacognition.....	6
1.3 Les développements méta	7
1.3.1 La métamémoire, la méta-attention et le méta-apprentissage	7
1.3.2 Le lien entre la métacognition et les « métacapacités »	8
1.3.3 La métalinguistique et ses « métacapacités »	9
2. Les apports d'une posture métalinguistique.	10
2.1 Un développement métalinguistique qui commence dès le plus jeune âge	10
2.1.1 La compétence métalinguistique précoce	10
2.1.2 La maîtrise métalinguistique.....	11
2.2 La situation de l'enseignement de la LVE et les difficultés rencontrées.....	11
2.2.1 Un apprentissage basé sur la communication	11
2.2.2 Les limites d'un apprentissage basé sur la communication orale	13
2.2.3 L'écrit n'est pas une capacité innée	13
2.3 La métalinguistique : Vers une réussite scolaire de l'enfant.....	14
2.3.1 Une « passerelle » de l'oral vers l'écrit.....	14
2.3.2 La métalinguistique en LVE : une aide pour l'acquisition de la grammaire	15
2.3.3 L'approche communicative	16
3. La comparaison des langues pour adopter une posture métalinguistique	16
3.1 Différentes études de comparaison des langues.....	17
3.1.1 Le programme « awareness of language »	18
3.1.2 Evlang	19
3.1.3 EOLE.....	20
3.1.4 ELODIL	21
3.2 Comment adopter une posture méta avec la comparaison des langues?.....	22
3.2.1 Une attitude réflexive difficile à acquérir	22
3.2.2 Pour l'acquisition d'une posture métalinguistique	23

3.2.3	Un bilan positif dans l'apprentissage d'une langue.....	24
3.3	La place du français dans l'apprentissage de la LVE.....	25
3.3.1	Un cloisonnement des langues.....	25
3.3.2	Le français et la LVE : une complémentarité.....	26
LA PLACE D'UNE POSTURE REFLEXIVE DANS UN COURS DE LVE.....		27
1.	Présentation générale des résultats des questionnaires	27
1.1.	La langue la plus enseignée.....	27
1.2.	La connaissance des différentes approches de la comparaison des langues	28
1.3.	La conscience d'un effet bénéfique de ces approches sur la maîtrise d'une langue.....	29
1.4.	La place de l'apprentissage de la grammaire dans les cours de LVE	30
1.5.	L'utilisation d'autres langues dans l'apprentissage de la grammaire en LVE.....	31
2.	L'exploitation et l'explication des données des questionnaires	32
2.1	La prédominance de l'anglais	33
2.2	Un paradoxe entre les réponses des enseignants et l'enseignement d'une LVE.....	33
2.2.1	Des avis favorables concernant l'effet bénéfique de la comparaison des langues ..	33
2.2.2	Une comparaison des langues absente dans l'apprentissage d'une LVE.....	35
2.3	La place de l'écrit et de la grammaire dans les textes officiels.....	36
2.3.1	Présentation des textes officiels concernant l'apprentissage d'une langue	36
2.3.2	La place de l'écrit dans les programmes et les textes officiels	37
2.3.3	La place de la grammaire dans les programmes et les textes officiels	40
2.4	La grammaire est tout de même enseignée.....	41
2.4.1	Les points de grammaires enseignés selon les langues	41
2.4.2	Les moments d'enseignement de la grammaire	43
2.5	Utiliser d'autres langues pour apprendre la grammaire d'une LVE.....	44
2.5.1	L'utilisation de la langue maternelle : le français	45
2.5.2	Une absence des langues dans l'apprentissage de la grammaire en LVE ?.....	45
CONCLUSION.....		48
BIBLIOGRAPHIE.....		50
ANNEXES.....		53
Annexe 1 : Le questionnaire vierge destiné aux enseignants de cycle 3		53
Annexe 2 : quelques questionnaires complétés par des enseignants de cycle 3		54
Annexe 3 : Tableaux récapitulatifs des résultats des 31 questionnaires		58
Annexe 4 : Extrait des niveaux de compétences du CECRL et extrait du B.O de 2012.....		64

Introduction

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne sait rien de la sienne »

Cette citation du romancier allemand du XIX^{ème} siècle, Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) montre l'existence d'une relation entre la langue étrangère et la langue maternelle. Pourtant, le mot « étranger » nous pousse à croire que les langues sont « autres » par rapport à la langue maternelle, ce qui marque un cloisonnement entre ces dernières. Cependant, aucune langue n'est étrangère en soi, c'est seulement par rapport à notre langue d'origine que nous pouvons la qualifier comme telle. Une fois que les langues se trouvent en contact, des corrélations apparaissent de façon évidente.

« Pourquoi ma fille commence-t-elle à apprendre une langue étrangère alors qu'elle ne maîtrise pas encore la langue française ? ». C'est par cette question que j'ai donc trouvé intéressant de pouvoir orienter cette réflexion sur les possibles relations entre les langues vivantes étrangères et le français, afin de pouvoir y répondre.

L'objectif principal d'une langue est de créer du sens. Cependant, dans ce mémoire, nous nous focalisons sur la langue non pas comme « moyen » de communication mais comme objet d'étude, de la même manière que le faisait Ferdinand de Saussure, père fondateur de la linguistique, décrivant cette dernière comme « une science qui a pour objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. » En d'autres termes, nous allons étudier le fonctionnement de la langue à travers l'apprentissage de la grammaire et la comparaison des langues. L'individu renforce ses compétences métalinguistiques en comparant et en analysant d'autres langues. Cela lui permet de réfléchir sur sa propre langue et de prendre de la distance sur cette dernière afin de mieux comprendre son fonctionnement. A l'école, l'enseignant demande implicitement à l'élève d'adopter une posture méta mais il ne l'apprend pas explicitement malgré l'importance qu'elle peut avoir dans la réussite scolaire. Nous allons nous focaliser sur les effets de cette posture ainsi que sur la comparaison des langues afin de favoriser les compétences métalinguistiques, indispensables à l'élève tant dans sa langue maternelle que dans la LVE car elles permettent de passer de l'oral à l'écrit. Nous allons nous centrer sur l'enseignement de la langue vivante étrangère au cycle 3 et sur le lien que fait l'enseignant entre le français et la LVE pour faciliter l'apprentissage de cette dernière et consolider les compétences métalinguistiques des élèves dans la langue de scolarisation.

Nous pouvons nous demander si les enseignants mettent en place cette comparaison ou s'ils sont sensibilisés à cette démarche. De nombreuses études réalisées par Line Audin, Louise Dabène, Bernard Lahire ou encore Ecric Hawkins, ont démontré que l'apprentissage d'une autre langue peut permettre aux élèves de construire une posture métalinguistique, mais est-ce que les enseignants utilisent le cours de LVE pour développer une posture réflexive face à la langue ?

Ce mémoire traitera de deux grandes parties, l'une concernant les apports théoriques sur le développement métalinguistique et la comparaison des langues, et l'autre portera sur les apports pratiques accompagnés de traitements de données de questionnaires distribués aux enseignants de cycle 3 qui enseignent une langue

Dans la première partie, nous développerons trois axes majeurs. Nous nous focaliserons dans un premier temps sur le développement métalinguistique en définissant cette notion et en développant par la suite les principales postures méta. Nous traiterons ensuite des effets positifs d'une posture métalinguistique pour les élèves en montrant un modèle de ce développement chez l'enfant puis en énonçant la situation de l'enseignement de la LVE et les difficultés rencontrées. Il a été montré que la comparaison des langues permet de développer des compétences métalinguistiques. Cela fera l'objet du dernier axe de cette première partie où nous développerons les différentes études sur la comparaison des langues réalisées dans différents pays et nous exposerons les moyens d'adopter une posture métalinguistique grâce cette comparaison.

Afin d'illustrer cette partie théorique où nous exposons les différentes recherches réalisées sur le développement métalinguistique, nous analyserons dans une seconde parties l'étude faite auprès des enseignants de cycle 3 afin d'étudier leur pratique et leur prise en compte des autres langues dans leur cours de LVE pour développer une posture réflexive. Pour cela, nous nous focaliserons principalement sur l'enseignement de la grammaire. Nous présenterons de manière globale les données des questionnaires puis nous analyserons la place de l'écrit et de la grammaire dans les instructions officielles afin d'expliquer certaines données. Nous exploiterons plus précisément les réponses des enseignants afin de répondre à la problématique posée dans ce mémoire.

I/ Partie théorique

LA POSTURE MÉTALINGUISTIQUE ET COMPARAISON DES LANGUES

1. Qu'est-ce que la métalinguistique ?

Dans ce mémoire, il est important de définir en premier lieu les principaux termes de ce sujet pour pouvoir cadrer cette réflexion et favoriser la compréhension du raisonnement. Dans cette partie, nous citerons l'ouvrage de J.E Gombert « *Le développement métalinguistique* » (1990).

1.1 Définition de la notion « métalinguistique »

1.1.1 Entre linguistes et psychologues

Il faut savoir que le terme de « métalinguistique » provoque certaines polémiques notamment sur sa définition. J.E Gombert¹ expose une confrontation entre linguistes et psychologues qui ont une vision plus ou moins complémentaire de la métalinguistique. En effet, pour le linguiste, c'est tout simplement l'identification à l'oral et à l'écrit des marques linguistiques qui traduisent une utilisation de la langue pour parler d'elle-même. Autrement dit, elle est basée sur une activité de réflexion sur le langage et son utilisation. Pour le psychologue, la métalinguistique est la maîtrise, les capacités, les attitudes et le comportement verbal ou non du sujet qui est amené à chercher des éléments lui permettant de développer des processus cognitifs conscients. Calzen parle de « contrôle délibéré » qui correspond au fait que l'individu oublie l'utilisation principale et normale du langage pour attirer son attention de manière consciente sur les mécanismes de la langue. Ce « contrôle délibéré » s'oppose à :

L'habileté à utiliser le langage, comme toute autre habileté comportementale, qui ne demande pas un effort cognitif particulier et dont ce processus fonctionne efficacement de façon non contrôlée consciemment. ²

¹ Jean Emile Gombert est professeur des universités à Rennes 2 et spécialiste en psychologie cognitive des apprentissages.

² Gombert J-E(1990). Premier chapitre : Considérations générales. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, p. 14

1.1.2 Une définition complexe et non figée

Il existe différentes façons de définir la notion de « métalinguistique ». Ce terme est d'autant plus complexe que plusieurs auteurs en donnent des définitions différentes qui se complètent la plupart du temps. A partir de ces dernières, nous pouvons donner une seule définition précise de ce qu'est la métalinguistique et ce qu'elle englobe. On peut la définir comme étant le traitement du langage comme objet dont le sujet peut étudier le fonctionnement et à partir duquel il peut faire des hypothèses, acquérir de nouveaux savoirs. C'est aussi la connaissance qu'il peut avoir sur les fonctions du langage, de sa structure, de son fonctionnement et de son usage. Autrement dit, la métalinguistique est une réflexion sur le langage, sa nature et ses fonctions. Le développement de la conscience métalinguistique est marqué par la capacité à porter son attention sur les formes du langage et par la capacité à manipuler ces formes.

Les activités métalinguistiques englobent d'autres compétences méta comme la métasémantique ou le métalexical entre autres. Cependant, il faut savoir que la métalinguistique n'est pas la première activité méta comme on pourrait le croire. Elle fait partie de ce que l'on appelle la « métacognition ».

1.2 La métalinguistique : une « métacapacité » de la métacognition

La métalinguistique n'est qu'un sous-domaine de la métacognition. Pour bien comprendre la métalinguistique ainsi que les autres « métacapacités » qu'englobe la métacognition, il est important de s'arrêter sur cette notion afin de mieux la définir.

Tout d'abord, nous pouvons nous interroger sur la formation de ce mot. Il serait par conséquent intéressant de nous demander en premier l'origine du terme « méta » et ce qu'il peut signifier. Ce préfixe vient du grec « μετά » qui veut dire « au-delà de, sur ». Cette définition nous amène à dire que cela indique une postériorité ou encore un dépassement. Le terme « cognition » désigne la faculté de connaître. Plus précisément, nous pouvons dire que c'est un processus d'acquisition des connaissances. Cela voudrait donc signifier que la métacognition est un dépassement de l'individu sur ses propres méthodes d'apprentissage. Nous pouvons dire qu'elle consiste à avoir une réflexion

mentale sur nos propres pensées. Le psychologue Flavell³ (1976) parle de « cognition sur la cognition ».

La métacognition est définie par Gombert comme étant :

Un domaine qui regroupe ; 1- les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, 2- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé.⁴

Autrement dit, c'est la capacité de l'individu à réfléchir sur sa manière de penser et d'apprendre. Il développe ainsi une intelligence cognitive en adoptant une attitude consciente et contrôlée de lui-même et de ses activités cognitives. La métacognition comporte plusieurs « métacapacités », qui, à leur tour, en englobent d'autres, comme par exemple la métalinguistique.

1.3 Les développements méta

Ce schéma représente et synthétise l'organisation complexe des activités méta que nous allons définir dans ce mémoire

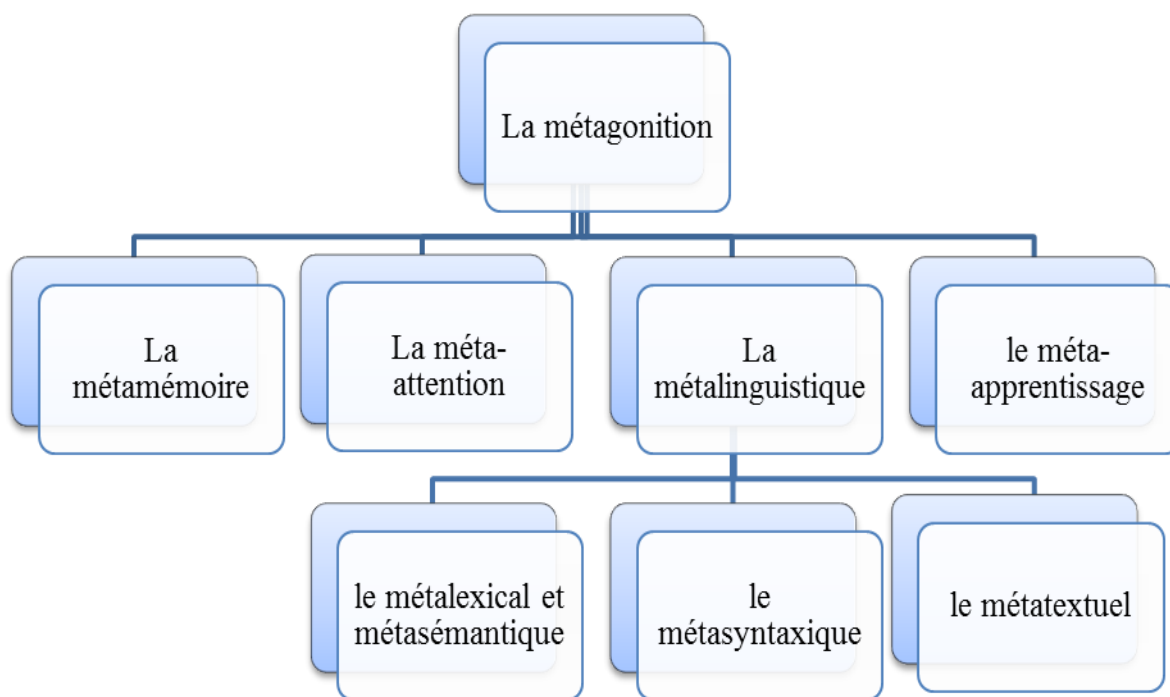


Schéma n° 1 : La métacognition et ses principales «métacapacités »
d'après l'ouvrage de J.Gombert

³ John H. Flavell est un psychologue américain spécialisé dans le développement cognitif de l'enfant.

⁴ Gombert J-E(1990). Premier chapitre : Considérations générales. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, p. 27

1.3.1 La métamémoire, la méta-attention et le méta-apprentissage

La métamémoire et la méta-attention sont des « métacapacités » de la métacognition au même titre que la métalinguistique, comme nous pouvons le voir sur le schéma ci-dessus. Ces notions ont été décrites par le psychologue Vygotsky⁵ en 1934. D'après lui, l'attention est un état d'esprit à l'origine involontaire. Cependant, l'élève devient de plus en plus alerte volontairement. La mémoire est un mécanisme qui va petit à petit devenir logique et guidé par le sens ainsi qu'utilisé par l'individu de manière délibérée et donc consciente. « La métamémoire correspond à la capacité de maîtriser sa propre mémoire (Schneider, 1985) et constitue ainsi le lien conceptuel entre mémoire et intelligence (Brown, 1978). »⁶. Autrement dit, c'est le processus que met en place l'individu afin de stocker les informations dans sa mémoire et de pouvoir les retrouver. Il existe aussi la « métacapacité » du méta-apprentissage. On peut la qualifier comme étant la connaissance du processus d'apprentissage, c'est-à-dire que l'individu a conscience des façons et des manières d'apprendre.

1.3.2 Le lien entre la métacognition et les « métacapacités »

Dans son ouvrage,⁷ J.Gombert mentionne le débat qu'il existe en ce qui concerne la place des activités métalinguistiques dans la métacognition. En effet, le psychologue Gleitman (1972), par exemple, pense que ces deux domaines sont indépendants et qu'ils seraient seulement unis par des savoir-faire soumis au développement de la conscience. Cependant, la métalinguistique est tout de même considérée comme un sous-domaine de la métacognition dans cet ouvrage.

Sachant que Flavell (1976) définit la métacognition comme « la cognition sur la cognition », nous pouvons nous demander de la même manière si la méta-attention peut être considérée comme « l'attention sur l'attention », la métamémoire comme « mémoire de la mémoire », le méta-apprentissage comme « l'apprentissage de l'apprentissage » ou encore la métalinguistique comme « le langage sur le langage ». Cette interrogation admet une réponse négative car nous devons utiliser ces notions en ayant en tête qu'elles doivent être considérées comme « la cognition sur l'attention, la cognition sur la

⁵ Lev Seimionovitch Vygotsky (1896-1934) était un psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement de l'enfant.

⁶ Gombert J-E(1990). Premier chapitre : Considérations générales. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, p. 19

⁷ Ibidem

mémoire, la cognition sur l'apprentissage », de la même manière que la linguistique doit être prise en compte comme étant « la cognition sur le langage »⁸. En ce sens, nous pouvons dire que ces capacités font parties intégrantes des activités métacognitives et sont donc liées à la métacognition. Cette dernière n'est pas à la seule à posséder ses propres « métacapacités ». La métalinguistique en englobe quelques-unes.

1.3.3 La métalinguistique et ses « métacapacités »

D'après Gombert, la métasémantique admet deux définitions qui renvoient d'une part à la reconnaissance du système de la langue avec ses codes et sa norme et d'autre part, à la capacité à manipuler les unités simples d'une phrase en se focalisant sur le signifiant, sans que le ou les signifiés correspondants ne soient pris en compte. L'auteur l'oppose à la maîtrise métalexicalement dans la mesure où cette capacité consiste pour l'individu à isoler un mot et à l'identifier comme faisant partie du lexique, puis à essayer « d'accéder intentionnellement au lexique interne »⁹; c'est-à-dire, la possibilité du sujet à repérer les mots, d'avoir conscience de l'existence de ce dernier et de se créer petit à petit un lexique¹⁰ qui lui est propre.

La capacité métatextuelle consiste à avoir un regard réflexif sur un texte. Il est donc important d'acquérir une posture métalinguistique pour permettre à l'enfant d'avoir un accès à l'écriture. Comme à l'oral, à l'écrit l'enfant fait preuve d'un certain automatisme en ce qui concerne le choix des mots, l'orthographe, les accords ou encore la ponctuation. Certaines erreurs sont corrigées si rapidement par l'individu que l'on ne peut pas dire qu'il ait pris conscience de la nature de l'erreur. On parlerait plutôt d'un comportement automatisé. Cela s'applique dans le cas de la langue maternelle. Il en est de même pour la capacité métasyntaxique qui a pour but de s'interroger sur la syntaxe. Cette dernière nous intéresse tout particulièrement car elle correspond à la maîtrise plus ou moins consciente de l'organisation grammaticale d'une langue.

Toutes ces « métacapacités » ne sont pas innées, elles demandent à l'élève des efforts considérables. Elles peuvent et doivent être développées dans les cours de langue et de français pour permettre aux apprenants d'adopter une réflexion métalinguistique. A

⁸ Ibidem pp 19 et 20

⁹ Gombert J-E(1990). Chapitre IV : Le développement métalexical et le développement métasémantique. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, p. 87

¹⁰ « Ensemble de mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. » (Le Robert)

l'école, pourquoi est-il important de faire adopter aux élèves une posture réflexive face à la langue ? C'est ce que nous allons développer dans une seconde partie.

2. Les apports d'une posture métalinguistique.

2.1 Un développement métalinguistique qui commence dès le plus jeune âge

2.1.1 La compétence métalinguistique précoce

Entre 8 mois et 3 ans, en moyenne, l'enfant produit ses premiers mots mais il n'a pas conscience qu'il utilise un mot ou que la suite de sons qu'il émet a un sens. Arrivé à l'âge de 5 ans, il est capable, à l'oral, de construire des phrases simples avec un sujet, un verbe et un objet. Ce n'est qu'à partir de 6 ans environ qu'il va commencer à réfléchir sur le langage, sur sa production orale et sur la compréhension des constructions syntaxiques plus complexes. Il commence à segmenter les phrases en mots ou encore il fait la différence entre le signifiant et le signifié. Les notions telles que « mot » ou « phrase » sont définies correctement à partir de l'âge de 11 ans, en moyenne.

Au début de l'acquisition du langage, comme nous avons pu le voir en amont, l'enfant devient conscient des erreurs de langage qu'il peut faire. Ce contrôle ne demande pas un grand niveau de réflexion dans la mesure où c'est plus un automatisme. Cependant, cette idée de rejet et de correction de la part de l'enfant est un signe de progrès dans l'apprentissage de sa langue. Il possède des habiletés linguistiques qui lui permettent d'écarter les productions inadéquates de manière automatique. Nous pouvons parler de « compétence métalinguistique précoce » ou encore « d'activité épilinguistique », définit par J.Gombert comme étant : « un comportement précocement avéré qui s'apparente aux comportements métalinguistiques mais qui ne n'est pas contrôlé consciemment par le sujet. »¹¹

¹¹ Gombert J-E(1990). Premier chapitre : Conditions générales. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, p. 27

2.1.2 La maîtrise métalinguistique

Cependant, la prise de conscience du système de règles, autrement dit, la norme de la langue, n'est pas quelque chose d'automatique. Elle ne peut avoir lieu qu'après un effort métacognitif. La métacognition est réactivée lorsque cela est nécessaire. Pour acquérir une posture métalinguistique, il est important d'avoir une maîtrise épilinguistique stable. Il est indispensable de contrôler intentionnellement cette stabilité acquise pour permettre, par exemple, la maîtrise de la lecture et de l'écriture qui se base sur les aspects du langage. L'enfant est alors capable d'analyser consciemment la langue et peut consacrer son activité à l'apprentissage de la norme.

Pour Donaldson¹², la maîtrise métalinguistique est due aux apprentissages à l'école et notamment à la lecture pendant laquelle l'élève se focalise sur les phonèmes, les morphèmes afin de comprendre la composition d'un mot. Ces activités conscientes sont cognitivement coûteuses et ne peuvent pas être toutes maîtrisées en même temps. La difficulté du développement métalinguistique chez l'enfant dépend de la complexité des normes de la langue, des tâches à résoudre ou encore de la fréquence dans laquelle l'individu est baigné dans le langage.

Avant d'évoquer les apports du développement métalinguistique chez les élèves sur l'apprentissage d'une langue, il est intéressant de rendre compte de la situation de l'enseignement de la LVE et des difficultés que l'on peut rencontrer dans cet apprentissage.

2.2 La situation de l'enseignement de la LVE et les difficultés rencontrées

2.2.1 Un apprentissage basé sur la communication

Les programmes des langues étrangères pour l'école primaire sont réunis dans le nouveau B.O du 5 janvier 2012. Ils peuvent être des aides précieuses pour le maître qui vont le guider et lui permettre de trouver une démarche appropriée pour que les élèves aient une bonne approche de la LVE. Il peut aussi s'appuyer sur des rapports de l'inspection générale de l'Education Nationale qui s'adressent au ministère et qui peuvent être des outils pour permettre d'orienter le cadrage institutionnel. On peut citer par

¹² Gombert J-E(1990). Chapitre VIII : La dynamique du développement métalinguistique. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, pp 230-231

exemple celui de juin 2002 sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. De nos jours et plus qu'avant, les programmes officiels prônent la transversalité dans l'apprentissage des disciplines. Depuis 2002, nous assistons à un décloisonnement des langues qui ne sont plus apprises à part mais au contraire qui se nourrissent des autres disciplines et qui les enrichissent par la même occasion.

Dans un premier temps, nous allons nous appuyer sur le rapport de juin 2002 d'Annie Scoffoni¹³ pour montrer les démarches des enseignants en langue. L'inspectrice générale de l'Éducation Nationale a relevé plusieurs pratiques qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour commencer, l'enseignant provoque la motivation de l'élève grâce à la découverte de quelque chose de nouveau pour lui et qui génère de la curiosité pour l'apprenant. Ensuite, il est évident que l'élève aime participer. Dans un cours de langue, il peut facilement prendre la parole, s'exprimer sans que les erreurs soient sanctionnées. Cependant, l'enseignant en tire parti pour améliorer et développer la production orale. Ce dernier met à disposition des élèves de nombreux matériels et accessoires comme par exemple des marionnettes, des objets, des peluches, des jeux de société afin de susciter chez l'élève l'envie et le plaisir de parler. Le maître organise l'espace de la classe pour créer une ambiance favorable et une atmosphère détendue tout en proposant des activités ludiques qui permettent aux élèves d'apprendre sans pour autant en avoir conscience. L'enseignant a pour but de mettre l'apprenant à l'aise face à cette langue jusque-là inconnue pour lui. Les chansons et les comptines sont un bon moyen pour faire travailler la mémoire de l'élève. Dans l'enseignement d'une langue, le maître a une attitude détendue sans l'obsession de la correction comme il peut l'avoir dans les autres disciplines et également une attitude propice à la communication.

La capacité communicative est mise en avant dans les cours de langue. Les enseignants privilégient l'oral et l'expression des élèves. Même si cet apprentissage est source de curiosité et de motivation, l'enseignement d'une LVE admet plusieurs failles que Line Audin développe par la suite.

¹³ Scoffoni, A. (Juin 2002). 2.1 Des facteurs de réussite bien identifiés. *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*. Inspection générale de l'Éducation nationale

2.2.2 Les limites d'un apprentissage basé sur la communication orale

Dans son article¹⁴, Line Audin met en place une séquence en anglais au cycle 3 afin de rendre compte des difficultés et des limites de l'enseignement de la LVE. L'apprentissage se base sur l'oral pour pouvoir communiquer, ce qui laisse peu de place à la réflexion sur la langue. Même si ce dernier est source de motivation pour l'élève et provoque une attitude positive, il n'en reste pas moins que le temps d'exposition à la langue est très limitée avec seulement 2 séances de 45 minutes par semaine, que l'apprentissage est collectif et donc les apprenants n'évoluent pas et n'apprennent pas au même rythme, ce qui freine l'acquisition des connaissances en langue.

La prise de parole relève de répétitions de mots et d'expressions appris en bloc, freinant ainsi les acquis des apprenants. Quand ces derniers sortent du « terrain » rassurant de la répétition, ils sont déstabilisés et incapables d'effectuer seuls des opérations cognitives et linguistiques. Ces pratiques d'enseignement ne permettent donc pas de développer la capacité à comprendre et à produire de nouveaux énoncés à travers différentes opérations comme la fragmentation par exemple. Les élèves se trouvent donc démunis de repères et de stratégies pour s'appropriier la LVE. Ces opérations se développent très tôt dans la langue maternelle et deviennent petit à petit systématiques. Par manque de temps et par l'absence de l'écrit, en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, ces procédures ne sont pas systématiques. C'est pourquoi il est important de consacrer du temps à l'acquisition d'une posture réflexive.

2.2.3 L'écrit n'est pas une capacité innée

Même si la langue comme moyen de communication semble être privilégiée par les enseignants, il n'en reste pas moins que l'étude de la langue en elle-même doit être abordée avec les élèves afin qu'ils comprennent son fonctionnement interne et qu'ils développent des automatismes pouvant être réutilisés dans d'autres langues. Cette étude permet aussi à l'apprenant de se familiariser avec l'écrit et de quitter le monde de la communication orale. Ainsi, il peut créer des liens entre ce qu'il dit et ce qu'il observe. L'écrit est une compétence langagière plus difficile à acquérir que d'autres. Ces activités langagières s'avèrent être les plus complexes à exécuter pour l'élève car en effet, l'enfant commence d'abord à parler sa langue maternelle avant de l'écrire. Nous pouvons dire que

¹⁴ Audin L. (2004) « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». Repères n°29, Lyon, INRP, p ; 63-80

l'écriture n'est pas innée contrairement au parler. Nous ne pouvons pas apprendre une langue étrangère comme on apprendrait notre langue maternelle car l'école ne permet pas de plonger les élèves entièrement dans la LVE par manque de temps, de fréquence, d'intensité et de qualité. La compétence de lecture ne s'acquiert qu'une fois et peut se réemployer dans n'importe quelle langue. Nous n'apprenons donc à lire qu'une seule fois et de ce fait, l'apprentissage de la LVE va se différencier de celui du français. L'enfant aura déjà acquis un métalangage qui va lui permettre de comprendre et de repérer des mots qui lui sont au début inconnus. Il faut que ce dernier apprenne à tolérer les langues et à prendre du recul sur sa langue maternelle, ce qui n'est pas inné pour lui. L'enseignant en LVE doit consacrer un temps pour la réflexion afin d'immerger l'élève dans l'écrit.

2.3 La métalinguistique : Vers une réussite scolaire de l'enfant

Il appartient à l'école d'aider les enfants à construire des connaissances à propos du langage, à développer certaines attitudes et postures, à créer un véritable sens critique par rapport à leur environnement langagier. Il ne suffit pas, en effet, de savoir communiquer. L'école doit aussi développer chez les élèves une meilleure compréhension de ce qui se passe quand on communique. Pour cela, l'observation, l'analyse, la réflexion demeurent des moyens privilégiés.¹⁵

2.3.1 Une « passerelle » de l'oral vers l'écrit

La métalinguistique se focalise sur la langue écrite. Cela demande donc un plus haut niveau d'exigence par rapport à l'oral. De plus en plus d'auteurs affirment que « la manipulation de l'écrit nécessite une réflexion consciente »¹⁶. Bernard Lahire décrit l'écriture comme un « transformateur cognitif »¹⁷. La posture réflexive face à la langue joue le rôle de passerelle entre l'oral et l'écrit et est déterminante pour le développement cognitif de l'enfant.

Comme le dit B. Lahire, « L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques [...] L'école est le lieu de l'enseignement de la langue »¹⁸. Pour accéder à une réflexion grammaticale, il est important que l'apprenant considère le langage comme un objet de connaissance, qu'il

¹⁵ De Pietro J-F (1999). « La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? ». Tranel n° 31, p 183-184

¹⁶ Gombert J-E(1990). Chapitre VII: Développement métalinguistique et langage écrit. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, p 198

¹⁷ Lahire B. (1994) « L'inscription sociale des dispositions métalangagières. » Repère n° 9. Université Lumière Lyon 2.Groupe de Recherche sur la Socialisation. p 16

¹⁸ Ibidem p 20

prenne du recul sur le « réel ». La phrase « Le langage cesse de s'exercer en s'ignorant »¹⁹ résume la pensée de B. Lahire. Pour parler une langue, il faut avoir conscience de son fonctionnement interne. Alors,

Le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes [...] Alors que, dans des productions orales de sens en situation, l'enfant use de ces différentes structures sans le savoir, sans en être conscient, parce qu'il est pris dans une situation d'interaction.²⁰

Les capacités méta doivent donc être exploitées et développées lors des cours de LVE afin de favoriser au mieux l'apprentissage de cette dernière ainsi que celui de la langue maternelle. Il faut que l'élève prenne conscience des structures qu'il emploie à l'oral et que ses énoncés soient autonomes. L'apprenant effectue des activités où il est amené à répéter des structures déjà toute faites. Cependant, la répétition d'énoncés figés est incontournable mais n'est pas suffisante pour que les élèves puissent réaliser des énoncés autonomes. Pour cela, il est important de consacrer un moment en classe pour travailler sur cette posture réflexive face à la langue. Cette dernière se construit à l'aide de l'étude grammaticale de la langue, que ce soit en LVE ou dans la langue maternelle.

2.3.2 La métalinguistique en LVE : une aide pour l'acquisition de la grammaire

L'adoption d'une posture métalinguistique en LVE est une occasion pour l'élève de travailler la grammaire dans la langue vivante étrangère mais aussi dans sa propre langue en adoptant des mécanismes procéduraux lui permettant de d'étudier le fonctionnement de la langue. Par l'intermédiaire des procédures²¹ de la fragmentation, de la commutation, du déplacement ou encore de l'insertion, l'élève élabore des transformations sur la langue pour en tirer des règles et comprendre son fonctionnement. Contrairement à une démarche traditionnelle et normative qui consiste d'abord à énoncer la règle, l'élève construit lui-même son savoir grâce à la manipulation et grâce à l'enseignant qui le pousse à avoir une posture réflexive en observant les régularités de la langue. L'acquisition de la grammaire est un point très important dans l'enseignement du français, autrement dit de la langue, car elle permet aux interlocuteurs de se comprendre grâce à la présence d'une norme. Chaque langue a sa propre grammaire et son propre

¹⁹ Ibidem p 17

²⁰ Ibidem p 21

²¹ Nous attendons par procédures les méthodes de manipulation de données linguistiques qui permettent de dégager des unités et de mettre en évidence les propriétés et combinaisons des unités étudiées.

fonctionnement. Cela n'empêche pas de trouver des corrélations entre elles car toute langue organise son propre fonctionnement.

2.3.3 L'approche communicative

En réaction à la méthodologie audio-visuelle qui s'appuyait sur le béhaviorisme²² et qui préconisait la répétition de structures déjà toutes faites, l'approche communicative voit le jour en France dans les années 70. Cette approche développe des habiletés selon les besoins langagiers des apprenants. La langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Le lexique ou encore les structures forment la compétence grammaticale qui est une composante de la compétence globale : la communication. Ces habiletés permettent des échanges appropriés à une situation, c'est-à-dire que la vision de l'apprentissage est basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche permet de faciliter l'intégration européenne. L'élève apprend en interaction avec autrui. On assiste à un décloisonnement des langues contrairement à la méthodologie audio-visuelle qui évitait les interférences avec la langue maternelle. En échangeant, l'élève peut ainsi comparer sa propre langue avec celle de son interlocuteur. Il peut prendre conscience des différences et des similitudes, qu'elles soient culturelles ou linguistiques.

Comme nous avons pu le voir, diverses études montrent que l'acquisition d'une réflexion métalinguistique est une aide à la réussite des élèves et que l'un des moyens pour comprendre le fonctionnement de la langue à travers l'étude de la grammaire est le va-et-vient entre la LVE et la LM. Autrement dit, on fait appel à la comparaison des langues.

3. La comparaison des langues pour adopter une posture métalinguistique

Claudine Garcia-Debanc et Elisabeth Ober²³ ont fait une étude comparative dans deux classes de CM1 dont l'une en ville et l'autre en Zone d'éducation prioritaire (ZEP).

²² Le béhaviorisme est une approche qui s'appuie sur les comportements observables de l'élève. C'est une pédagogie par objectifs. L'erreur est considérée comme un non apprentissage. Les élèves ne donnent pas de sens aux connaissances car ils n'ont pas une vision globale de ce qu'ils apprennent.

²³ Garcia-Debanc C., Ober E. (2005) « Enseigner les accords à l'école élémentaire et au collège. Le point de vue du didacticien ». Rééducation orthophonique n° 225

Elles ont proposé des exercices qui permettent de voir si les élèves adoptent ou non un point de vue métalinguistique. Dans les deux cas, les résultats ont révélé que les tâches procédurales ont été mieux maîtrisées que les tâches métalinguistiques. Cela montre bien que cette dernière activité n'est pas innée pour l'élève. Il faut donc trouver un moyen de remédier à ce problème. Le maître peut alors utiliser le français ou une autre langue en comparant son fonctionnement avec celui de la LVE afin de favoriser l'assimilation et la compréhension de la langue vivante par les élèves. Ils peuvent donc avoir un repère face à une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Cette comparaison des langues a fait l'objet de nombreuses études.

3.1 Différentes études de comparaison des langues

Les problèmes qui se posent dans l'apprentissage d'une langue poussent les instances institutionnelles des pays à adopter des programmes faisant appel à la prise en compte de plusieurs langues. Il a été montré que le procédé de comparaison est favorable à l'acquisition d'une posture métalinguistique.

L'objectif principal des activités pédagogiques mises en place est de permettre aux élèves d'explorer de façon systématique la diversité linguistique afin de les préparer à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.²⁴

Dans son article²⁵, Christiane Perrégaux²⁶ revendique la cohabitation des langues pour savoir mieux parler la sienne. Même si « le plurilinguisme est souvent considéré comme un danger pour le français qui sent le besoin d'être constamment en état de légitime défense ou de recherche d'expansion »²⁷, il est indispensable à l'acquisition d'une posture méta. Le plurilinguisme ne prend pas en compte les langues et les cultures de manière cloisonnée. Cette approche construit une compétence communicative grâce à toutes les connaissances que l'individu peut avoir sur différentes langues étrangères. Ces dernières ne sont pas dans des « compartiments séparés »²⁸ mais sont en corrélations permanentes afin de créer cette compétence communicative plurilingue. Dans le cadre de

²⁴ Armand.F & Dagenais.D ; *Langues en contexte d'immigration* : Eveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire p 47

²⁵ Perrégaux.C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. » p. 147-165

²⁶ Christiane Perregaux est professeure en Sciences de l'Education à l'Université de Genève. Elle est spécialisée dans les langues et les approches plurielles. Elle dirige aussi le groupe de recherche EOLE.

²⁷ Perrégaux.C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. » p. 148

²⁸ Le conseil de L'Europe (2000).Chapitre 1.3 : Qu'entend-on par « plurilinguisme ». *Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues* Pp 25-27

l'école, l'élève peut mettre en relation différentes langues pour trouver des similitudes. Il peut ainsi reconnaître des « mots déguisés appartenant à un stock international commun »²⁹. Ces manipulations sont aussi appelées : « l'éveil aux langues ». L'enfant travaille sur des corpus de différentes langues afin de le sensibiliser sur la diversité des fonctionnements de ces dernières et de lui faire prendre conscience d'un point de vue culturel de la diversité des différents locuteurs. Il ne s'agit pas d'acquérir la maîtrise d'une ou plusieurs langues afin d'être un « locuteur natif idéal »³⁰ et de savoir bien parler une langue ou plusieurs. L'objectif principal est de développer chez l'enfant un répertoire langagier à partir duquel il peut faire appel à toutes ces capacités linguistiques dans les différentes langues qu'il connaît ou apprend. Plusieurs pays ont mis en œuvre différentes études basées sur cette comparaison des langues.

3.1.1 Le programme « awareness of language »

Le programme « awareness of language »³¹ a vu le jour en Grande-Bretagne dans les années 80. Cette approche a pour objectif de développer chez l'enfant des attitudes d'ouverture aux autres, des capacités métalinguistiques facilitant le passage de la langue maternelle à la LVE. En 1990, ce programme sera rebaptisé « Eveil au langage » et repris dans différents pays.

Suite à un enseignement oral de la LVE qui admet quelques failles comme nous avons déjà pu le voir, Eric Hawkins développe cette approche en 1987 avec l'aide de son équipe afin d'améliorer l'apprentissage de la langue. Le programme « awareness of language » préconise un moment de dialogue en classe en ce qui concerne les questions de linguistique. Hawkins propose l'enseignement de la grammaire dite « exploratoire ». A l'inverse de la méthode prescriptive, à travers l'exploration, l'investigation et la collecte des faits, l'élève construit sa grammaire en fonction de ce qui se dit ou ne se dit pas et de comment ça se dit. Elle s'oppose à la grammaire traditionnelle. On parle de démarche constructiviste.

La collaboration des enseignants des différentes langues est importante afin de mettre en place un programme concret où chacun a son rôle à jouer. Cela éviterait le

²⁹ Ibidem

³⁰ Ibidem

³¹ Hawkins E., (1992). « La réflexion sur le langage comme « matière- pont » dans le programme scolaire». *Repères* n°6, Paris, INRP, p. 41-55

cloisonnement de la langue maternelle et de la LVE. Le travail en équipe permettra aux élèves d'avoir un enseignement cohérent dans les différentes langues qu'ils apprendront. Pour cela, il est aussi nécessaire d'unifier les enseignants isolés afin qu'ils puissent faire cause commune.

Hawkins prône le dialogue en tête à tête avec un adulte pour acquérir la syntaxe. Cependant, dans le cadre de l'école, cela s'avère difficile à mettre en place par manque de temps et de disponibilité. Il faudrait faire appel à des adultes volontaires. Il faut savoir susciter la curiosité de l'enfant face à la langue pour qu'il puisse la voir comme des « champs à explorer » et non plus comme une évidence. Cette approche a été arrêtée par le ministère anglais. Cependant, cette démarche « awareness » est reprise par d'autres pays mais plus tardivement.

3.1.2 Eulang

Le programme Eulang a été développé et expérimenté entre 1997 et 2001 en France et soutenu par Commission européenne. Des pays comme l'Espagne ou encore l'Italie ont été partenaires de ce « programme européen d'innovation pédagogique et de recherche »³² coordonné par Michel Candelier³³. Il a été créé dans le but de vérifier l'efficacité de l'éveil aux langues³⁴ sur de nombreux élèves de l'école primaire. Eulang s'intéresse plus particulièrement à la production de support, la formation des maîtres afin qu'ils puissent enseigner et mettre en œuvre cet éveil, et aux évaluations des effets produits par cette étude.

Des effets positifs apparaissent dans la durée comme nous le montre le graphique³⁵ ci-dessous représentant les aptitudes métalinguistiques. Nous remarquons dans un premier temps que pour avoir des résultats significatifs, il faut mener l'étude bien après 35h d'éveil aux langues. Les élèves ont plus de facilité à décomposer et

³² http://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm

³³ Michel Candelier est un professeur des universités dans la filière Français langue étrangère. Il a effectué de nombreuses études de recherches sur la didactique et langues en collaboration avec le Conseil de l'Europe ou encore la Commission européenne. Il a écrit *l'éveil aux langues à l'école primaire* grâce à l'aide de l'équipe pédagogique d'Eulang dont il a été le coordinateur.

³⁴ L'éveil aux langues a pour but de contribuer à la construction de sociétés linguistiquement et culturellement pluralistes. Il favorise d'une part le développement d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle, le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues (maternelles et LVE) et le développement d'une culture linguistique.

³⁵ Le bilan du programme Eulang : <http://jaling.ecml.at/french/diaporamas.htm>

recomposer, cependant, nous notons quand même une évolution positive pour la discrimination et la mémorisation.

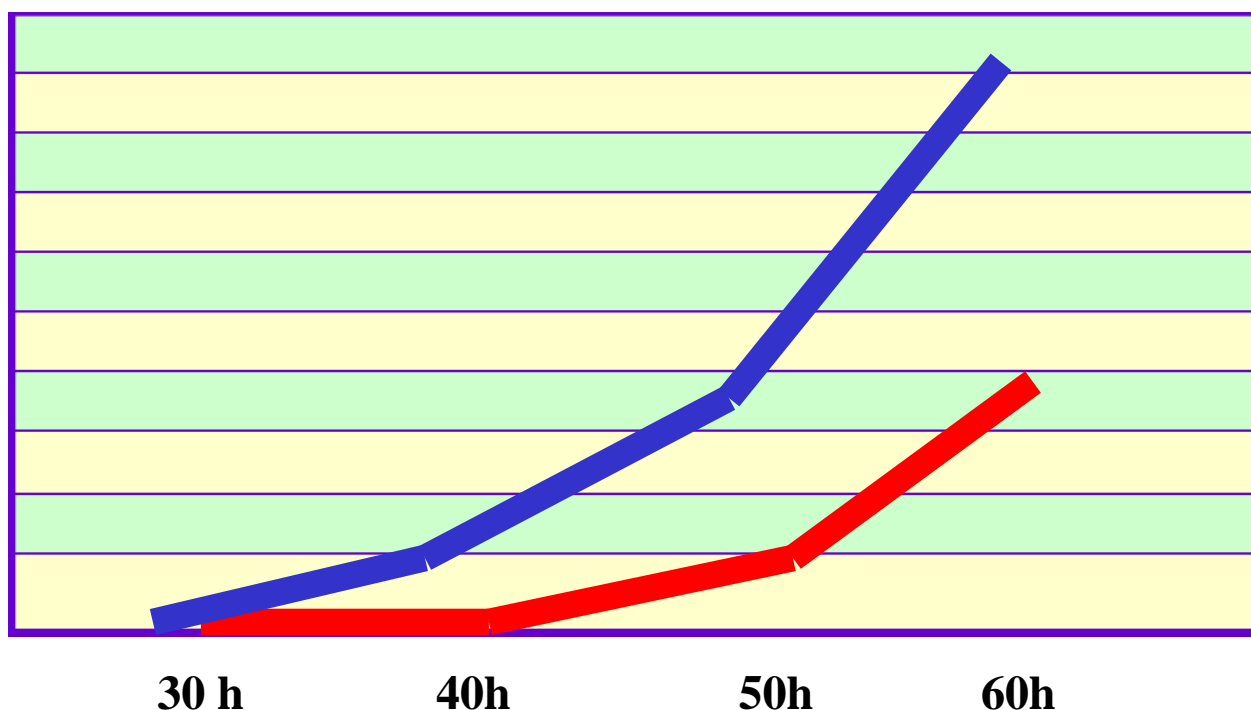
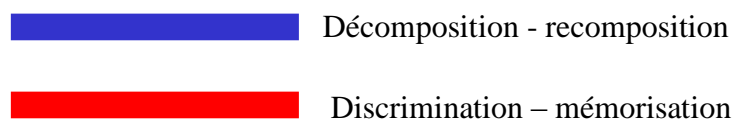


Schéma 2 : L'évolution des aptitudes métalinguistiques dans le cadre du programme Eulang

Le programme Eulang a voulu évaluer quatre domaines d'acquisition : les tâches de décomposition et de recomposition à l'écrit d'énoncés en langue étrangères, les tâches de mémorisation et de discrimination auditives en langues étrangères, l'ouverture vis-à-vis la diversité linguistique et culturelle et la motivation à apprendre les langues étrangères.³⁶

L'étude expérimentée dans 150 classes a aussi démontré que les élèves étaient de plus en plus ouverts à ce qui n'était pas familier pour lui et donc à accepter la langue étrangère, et qu'ils admettent un plus grand intérêt pour la diversité. L'aptitude de l'élève face à la langue s'avère être en constante évolution d'après le programme Eulang.

3.1.3 EOLE

EOLE est un projet suisse d'éveil aux langues qui a été développé sous la direction de Christiane Perregaux après le programme Eulang en France et sur la demande du

³⁶ <http://www.elodil.com/historique.html>

gouvernement suisse. L'objectif principal de ce groupe de réflexion est de construire des attitudes et des aptitudes nécessaires pour que l'apprentissage de la langue se déroule dans de bonnes conditions. L'enseignement de la LVE ne concerne que les langues parlées dans ce territoire oubliant celles qui le traversent. De ce fait, ces dernières ne jouissent pas d'une reconnaissance. Le projet EOLE, a donc pour but de « casser » ce cloisonnement dans l'apprentissage de la langue en Suisse. Tout comme Evlang, il prend en compte les habiletés métalinguistiques, la capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, la discrimination auditive et visuelle ou encore le développement d'une socialisation plurilingue.

La Suisse est un pays où se côtoient plusieurs langues nationales. Par conséquent, ce programme veille à l'accueil et à la prise en compte des langues de tous les élèves ainsi qu'au développement d'une prise de conscience du rôle social et identitaire du français, langue commune, comme le fera le programme ELODIL au Québec. EOLE s'intéresse aussi aux méthodologies de recherche en ce qui concerne la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle et de leur évolution au fil du temps. Ce programme développe des stratégies pour comprendre des langues de la même famille afin de permettre à l'élève de faire des corrélations et ainsi de mieux appréhender la langue.

3.1.4 ELODIL

Le projet « Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique » (ELODIL) est apparu au Québec en 2002. Un an plus tard, il est adopté par la Colombie britannique, la plus occidentale des provinces canadiennes. Il s'est ensuite propagé en Europe. Cette approche a pour objectif premier de favoriser chez l'apprenant « le savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ ; 1998)³⁷ en mettant le point sur la diversité linguistique : une composante essentielle de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté. Le projet ELODIL se base donc sur l'Eveil aux langues et est en accord avec la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec* (1998).

Le projet prône le développement des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, le développement des habiletés de réflexion sur la langue,

³⁷ <http://www.elodil.com/qqc.html>

autrement dit les capacités métalinguistiques, la facilitation de la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones et l'apprentissage du français ainsi que la prise de conscience du rôle social et identitaire du français comme langue commune tout comme l'a fait le programme EOLE. Nous retombons ici sur la comparaison entre le français et la LVE.

Aux vues de ce mémoire, seuls deux de ces objectifs nous intéressent plus particulièrement. Des activités sont proposées aux enseignants afin qu'ils puissent savoir si les élèves adoptent une connaissance critique de la diversité linguistique grâce aux activités d'éveil aux langues.

3.2 Comment adopter une posture méta avec la comparaison des langues?

3.2.1 Une attitude réflexive difficile à acquérir

Il est difficile pour l'élève de comprendre la tâche qui lui est demandée car la première expérience langagière de l'élève repose sur l'oral. Quand il doit considérer la langue comme « objet » et non comme « moyen », l'enfant admet une certaine incompréhension. L'enseignant doit faire face à une difficulté. Il a pour but de décoller l'élève du sens pour le focaliser sur le fonctionnement même de la langue et lui apprendre à mettre en relation sa langue maternelle avec la LVE pour mieux l'analyser.

Face à une langue inconnue, l'élève cherche un côté rassurant en essayant de traduire à tout prix. Il calque sa langue maternelle à la LVE sans réfléchir. La répétition est considérée comme un « procédé systématique »³⁸ à laquelle a recourt l'enfant. Il est du rôle du maître de leur faire prendre de la distance pour pouvoir adopter une prise de conscience et accepter l'étrangeté de la langue. Pour certains, cela s'avère être un « blocage » car l'élève est amené à quitter un procédé qui le rassure.

Les élèves ont une certaine difficulté à prendre du recul sur une langue car ils l'attribuent dans un premier temps à leur identité. La certitude prend le dessus sur le doute. Ils sont donc amenés à être moins attentifs que s'ils étaient face à l'inconnu. Ils croient savoir et cela les amène le plus souvent à l'erreur. La réflexion métalinguistique

³⁸ Ulma D. (2009). « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle 3 ». Synergies n°6, Pologne, p 113-122

se trouve ici limitée car l'élève ne prend pas assez de recul face à la langue. L'enseignant doit les amener à oublier les occurrences telles que : « on ne peut jamais... » ou « c'est toujours comme ça... ». Nous avons pu voir que l'acquisition d'une posture réflexive face à la langue n'est pas innée. Il revient donc au maître d'apprendre aux élèves à adopter cette dernière.

3.2.2 Pour l'acquisition d'une posture métalinguistique

L'acquisition de la posture métalinguistique a été traitée en 1992 par Louise Dabène³⁹. Elle énumère les objectifs principaux qui visent à une appropriation de cette réflexion par l'élève.

Tout comme Dominique Ulma, Line Audin ou encore Jean François De Pietro, elle revendique dans un premier temps la comparaison de différentes langues afin d'éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant en élaborant « des opérations mentales telles que l'observation, le classement, la description, l'analyse, la déduction, toutes opérations mentales de l'observation réfléchie des langues »⁴⁰.

Dans un second temps, elle prône un apprentissage qui permet aux élèves d'avoir un regard distancié face à la langue étrangère. Il faut que les enfants prennent conscience du fait que toutes les langues ne fonctionnent pas de la même manière. L'expérimentation de D.Ulma a montré qu'en généralisant leurs propos par rapport à plusieurs langues, les élèves ont pu relativiser et reformuler leurs observations reposant sur le fonctionnement de la syntaxe. Ils ont pu ainsi faire une première sensibilisation aux familles de langue. Certains ont dit : « les adjectifs sont après les noms communs, ce n'est pas le cas tout le temps vrai, en français par exemple « le grand méchant loup » », « je trouve que l'italien et l'espagnol, ça se ressemble ». ⁴¹

Ensuite, il faut montrer à l'élève qu'il existe d'autres moyens de dire les choses, d'autres modes d'expressions. Il doit prendre conscience du fait que les langues

³⁹ Dabène L. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». Repères n°6, Paris, INRP, p; 13-21.

⁴⁰ Ulma D. (2009). « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle 3 ». Synergies n°6, Pologne, p; 116

⁴¹ Ibidem p 118

étrangères ne sont pas « de simples calques de la langue maternelle »⁴². Paradoxalement, il doit d'abord porter son regard sur les similitudes qui existent entre les langues afin de se focaliser sur les différences de fonctionnement. « Ils acceptent ainsi d'entrer dans la logique d'une langue inconnue, d'en découvrir les rouages, avant d'adopter un regard constructif »⁴³.

3.2.3 Un bilan positif dans l'apprentissage d'une langue

Lors d'une expérimentation au cycle 3⁴⁴, D.Ulma a constaté que les élèves ont évolué dans leur manière d'apprendre une langue et qu'ils ont peu à peu adopté une posture métalinguistique. En effet, ils ont quitté le procédé de traduction et accepté l'étrangeté de la langue. Du recours à l'analogie, ils ont appris à admettre la diversité des LVE. Enfin, ceux qui avaient certaines images figées du fonctionnement de la langue ont pu, grâce à du recul, admettre quelques doutes méthodologiques.

L'acquisition d'une réflexion métalinguistique passe par une comparaison et fait donc appel dans un premier temps à l'éveil aux langues. Dans un de ses ouvrages⁴⁵, Claudine Blondin oppose l'approche fondée sur l'éveil à celle fondée sur l'initiation qui est basée sur l'apprentissage plutôt que sur la conscience de la langue. L'éveil suscite chez l'élève de la curiosité qui le pousse à avoir de l'intérêt pour la langue qu'il apprend ou entend. Il a donc une connaissance plus large et ne se focalise pas que sur une seule langue. Ce savoir est à l'origine de son choix en ce qui concerne la langue qu'il voudra apprendre plus tard.

Toujours dans cet ouvrage, elle fait référence à quelques études qui ont été menées. Il cite notamment Bailly & Luc (1992) qui, dans leur travail pour l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), ont remarqué que les élèves qui avaient appris deux langues en même temps en CM2 faisant appel à une réflexion métalinguistique, « développaient un intérêt pour la manière dont fonctionne le langage et pour les différences entre les langues. »⁴⁶. Genlot.S (1996) quant à lui, a constaté que les élèves

⁴² Dabène L. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». Repères n°6, Paris, INRP, p; 13-21.

⁴³ Ulma D. (2009). « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle 3 ». Synergies n°6, Pologne, p; 117

⁴⁴ Ibidem p 113-122

⁴⁵ Blondin.C& al (1998). Chapitre 2.2 : Développement des aptitudes métalinguistiques. *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. De Boeck Supérieur (pp 31 à 34)

⁴⁶ Ibidem p 33

ayant été initiés à une seule langue au primaire, avaient un niveau de compétence métalinguistique en français inférieur à ceux qui avaient reçu un enseignement basé sur l'éveil aux langues.

Nous sommes alors en mesure de nous interroger sur l'utilisation du français dans un cours de langue étrangère afin d'activer cette posture métalinguistique.

3.3 La place du français dans l'apprentissage de la LVE

Le développement de la compétence en langue étrangère est conditionné par le développement atteint en langue maternelle » et « l'introduction d'une langue étrangère a un effet bénéfique sur le développement de la langue maternelle.⁴⁷

3.3.1 Un cloisonnement des langues

Louise Dabène⁴⁸ soulève le problème du cloisonnement qui existe entre la langue maternelle et la LVE. Pour des raisons d'ordre institutionnel les professeurs de langue ne se mélangent pas entre eux et leurs enseignements sont donc cloisonnés, c'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère laissait peu de place au français et vice-versa. Il est de ce fait difficile pour l'élève d'établir des liens entre sa langue maternelle et celle qu'il apprend et d'adopter donc une posture métalinguistique efficace. Il s'avère que les élèves ont une vision de la grammaire différente qu'il s'agisse de leur langue maternelle ou d'une langue étrangère. Cela montre bien le décalage cognitif entre les deux apprentissages. Il est donc nécessaire de mettre en relation le français et la LVE qui sont pourtant deux domaines disciplinaires voisins.

J.Cummins (1978) montre que « les compétences cognitives profondes acquises à travers la langue maternelle peuvent se transférer sur l'apprentissage d'une autre langue »⁴⁹, d'où l'intérêt d'adopter une approche comparative et une posture métalinguistique dans sa langue maternelle et dans la LVE.

⁴⁷ Hawkins E., (1992). « La réflexion sur le langage comme « matière- pont » dans le programme scolaire». *Repères* n°6, Paris, INRP, p 41

⁴⁸ Dabène L. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères* n°6, Paris, INRP, p; 13-21

⁴⁹ Ibidem p 17

3.3.2 Le français et la LVE : une complémentarité

Grâce à l'apprentissage de leur langue maternelle, les enfants ont déjà acquis des compétences langagières et linguistiques qui leur permettront de ne pas se trouver dépourvus face à une langue inconnue. Les élèves ont déjà adopté une certaine réflexion grâce au français qui leur permettra d'intégrer plus facilement la langue étrangère. Il est logique que l'élève compare naturellement la LVE à sa langue maternelle qui lui sert de modèle ou de guide. Il pourra faire des constatations à travers des similitudes et des différences. Dans son ouvrage⁵⁰, F. Bablon énumère quelques remarques que peuvent faire les élèves en comparant l'anglais avec leur langue maternelle comme par exemple : « Off we go », ça ressemble à « au frigo », « next week » à « Nesquik » ». Il est nécessaire d'exploiter ces remarques pour les amener petit à petit vers une conscience de certains phénomènes langagiers. En tant qu'élément de comparaison, la langue maternelle va permettre de solliciter des capacités d'analyse favorables à une posture métalinguistique. En plus d'être un outil d'analyse, le français est aussi un objet d'étude dans un cours de langue qui a pour but d'aider l'apprentissage de la langue vivante étrangère.

Plus la LVE et la langue maternelle sont proches et plus l'apprentissage des codes linguistiques est facilité car l'on retrouve beaucoup de similitudes. Hawkins⁵¹, tout comme Line Audin, a constaté que les hispanophones et les anglophones ne réagissaient pas de la même façon en ce qui concerne l'étude du genre en français. Les plus désavantagés sont bien sûr les anglophones car la catégorisation en anglais est différente de celle du français ou de l'espagnol.

Après avoir étudié et exposé les différents articles de recherches sur le développement métalinguistique et la comparaison des langues, nous allons maintenant analyser les différentes réponses des enseignants afin de vérifier s'ils travaillent la grammaire de la LVE et s'ils utilisent la comparaison des langues afin de développer les capacités métalinguistiques des élèves.

⁵⁰ Bablon. F (2004). Chapitre 11 : La place de la langue maternelle. *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Education. Pp 62

⁵¹ Hawkins E., (1992). « La réflexion sur le langage comme « matière- pont » dans le programme scolaire ». *Repères n°6*, Paris, INRP, p 41

II/ Partie pratique

LA PLACE D'UNE POSTURE REFLEXIVE DANS UN COURS DE LVE

Nous avons vu que la théorie avance l'importance du méta et le bénéfice de la comparaison des langues pour travailler cette posture. Mais les enseignants s'en sont-ils emparés ? Mettent-ils en œuvre une réflexion sur la langue en LVE ?

Cette seconde grande partie a pour but de développer des éléments de réponse à travers l'étude de questionnaires⁵² donnés aux enseignants du cycle 3 qui enseignent une langue.

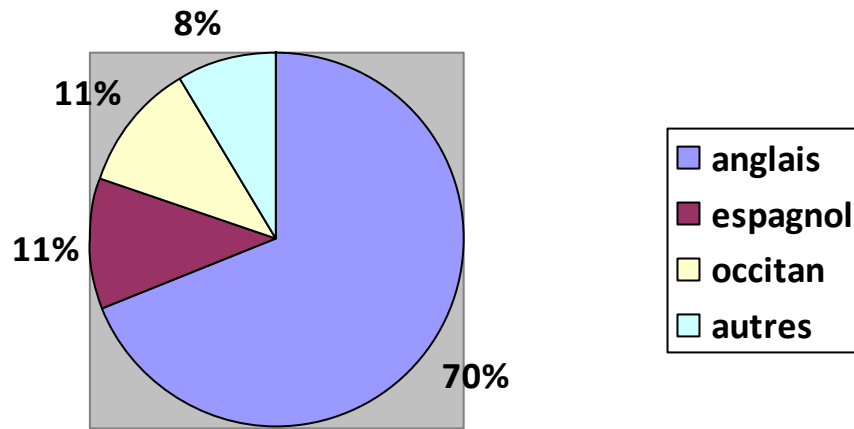
1. Présentation générale des résultats des questionnaires

Cette partie permet de présenter globalement dans un premier temps les résultats des questionnaires à travers différents graphiques qui renseignent les réponses des enseignants. L'exploitation et l'explication de ces données feront l'objet d'une seconde partie.

1.1. La langue la plus enseignée

L'analyse se base sur 31 questionnaires destinés aux enseignants qui enseignent une langue au CE2, CM1 et/ou CM2. Malgré le peu de données, nous pouvons constater que la langue la plus enseignée reste principalement l'anglais à 70%, suivie des langues romanes avec l'espagnol et l'occitan avec 11%. Les enseignants ayant répondu « autres » enseignent principalement l'allemand mais le pourcentage reste minime (8%).

⁵² Voir l'annexe 1



La répartition de l'enseignement des langues étrangères

1.2. La connaissance des différentes approches de la comparaison des langues

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, sur les 31 réponses obtenues, un peu plus de la moitié des enseignants disent connaître des approches de comparaison des langues.

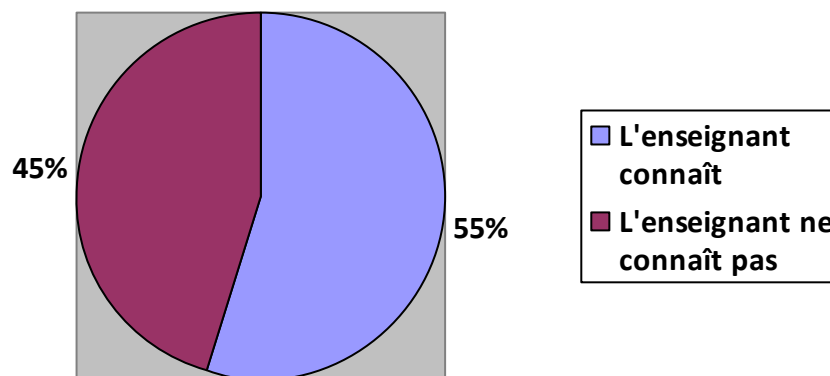


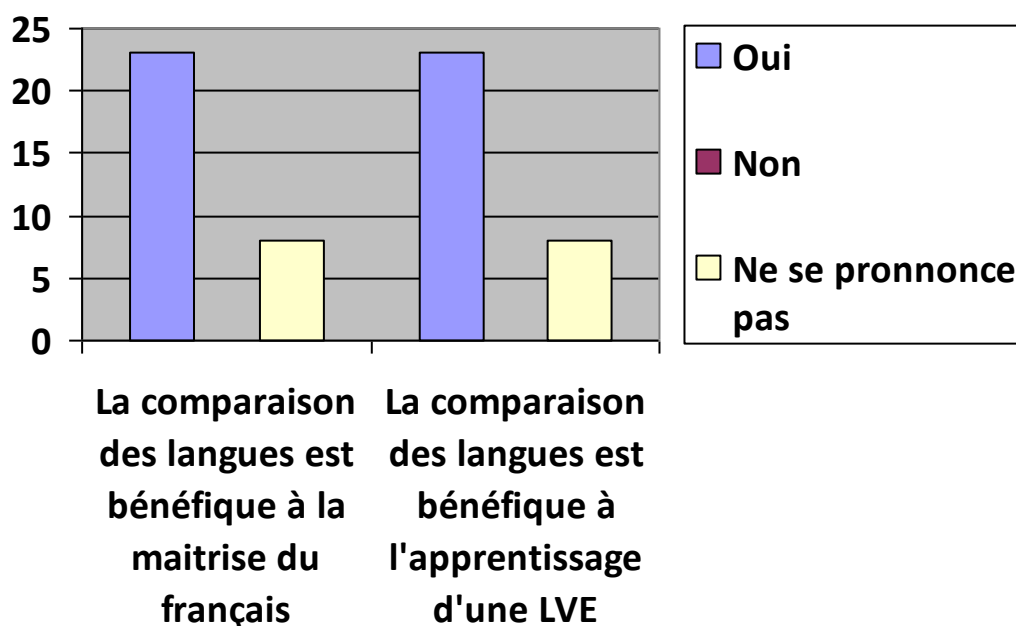
Diagramme circulaire qui montre la connaissance ou non par les enseignants des approches de la comparaison des langues

Peut-on parler d'une vraie connaissance de ces approches ou seulement d'une connaissance partielle ? D'après les recherches, peu d'enseignants se servent de la comparaison des langues. Faut-il donc croire qu'ils connaissent mais qu'ils ne

l'appliquent pas ? Dans ce cas-là, il est nécessaire de se demander pourquoi ? Nous serons amenés, à travers l'exploitation plus approfondies des questionnaires à répondre à cette question.

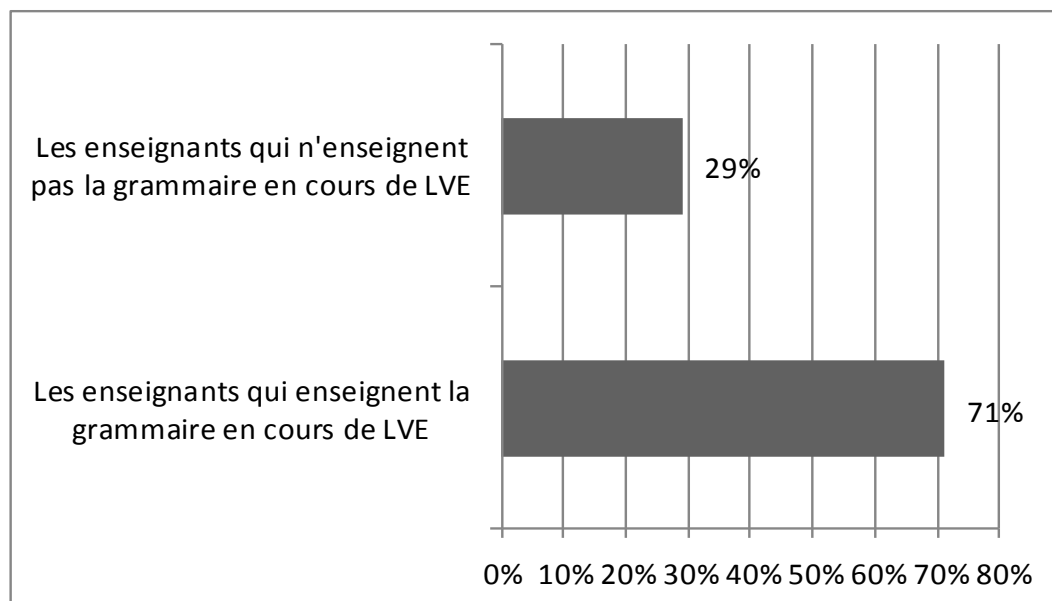
1.3. La conscience d'un effet bénéfique de ces approches sur la maîtrise d'une langue

Parmi ceux qui se sont prononcés, tous pensent que la comparaison des langues est bénéfique à la maîtrise du français et à la langue vivante étrangère. Nous verrons dans une deuxième partie les raisons de cet avis partagé par la majorité des enseignants.



L'avis des enseignants sur les effets de la comparaison des langues sur la maîtrise du français et l'apprentissage d'une LVE

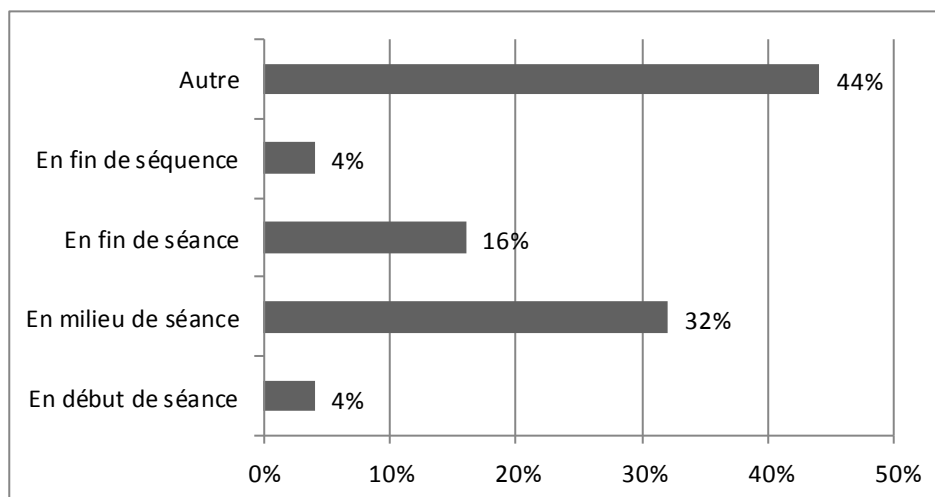
1.4. La place de l'apprentissage de la grammaire dans les cours de LVE



Le pourcentage d'enseignants qui enseignent ou non la grammaire dans leur cours de langue vivante étrangère

Ce graphique montre que 71 % des enseignants, toujours sur les 31 questionnaires, travaillent avec leurs élèves sur des points grammaticaux concernant la langue vivante étrangère. Il nous semblera judicieux, dans une seconde partie, d'analyser la place de l'écrit et de la grammaire dans les textes officiels afin de savoir pourquoi tous les enseignants n'enseignent pas la grammaire de la LVE, pourtant importante car elle est le code qui structure la langue et qui permet aux individus de se comprendre.

Sur les 22 enseignants qui disent enseigner la grammaire, une grande partie, soit 32%, consacre du temps à cet apprentissage en milieu de séance. Mais huit enseignants ont répondu « autre », ce qui correspond à 44%. Nous verrons plus tard à quels moments certains ces derniers travaillent la grammaire avec leurs élèves et pour quelles raisons. Nous pouvons donc nous demander s'il existe vraiment un moment propice ou favorable dans la séance pour l'apprentissage de la grammaire, aux vues des différentes réponses données par les enseignants.

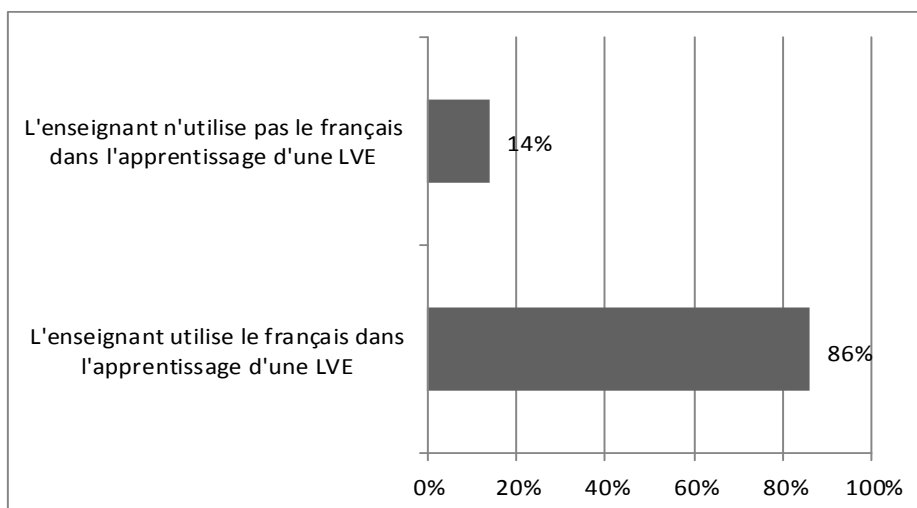


Les moments consacrés à l'enseignement de la grammaire

Nous répertorierons par la même occasion les nombreux points de grammaire enseignés selon les langues et plus particulièrement l'anglais et l'espagnol.

1.5. L'utilisation d'autres langues dans l'apprentissage de la grammaire en LVE

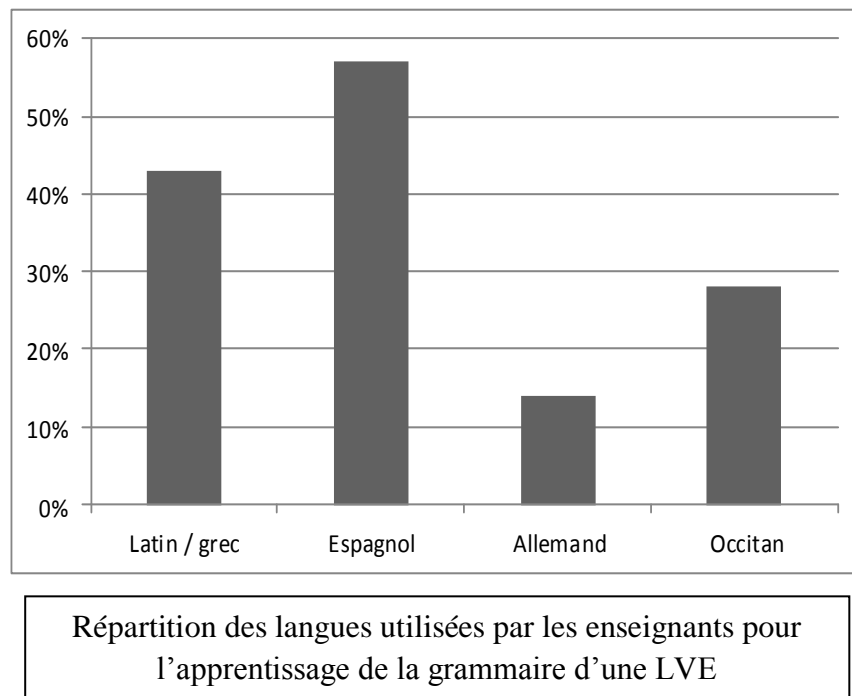
86% des enseignants qui enseignent la grammaire utilisent le français pour l'apprentissage de cette dernière. Ce résultat illustre bien les recherches effectuées par Louise Dabène, Eric Hawkins ou encore F. Bablon, qui prônent la comparaison de la LVE avec la langue maternelle afin de mieux assimiler certains points grammaticaux. Par la même occasion, cette comparaison permet aux élèves d'améliorer leurs compétences en grammaire dans leur langue maternelle, autrement dit le français.



L'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage de la grammaire en LVE

Certains enseignants utilisent aussi d'autres langues, autre que le français, dans leur cours de LVE. Parmi les 22 enseignants qui travaillent la grammaire de la LVE avec leurs élèves, seulement 7 utilisent d'autres langues pour aider à l'apprentissage de cette dernière. A travers le graphique ci-dessous, nous pouvons constater que l'espagnol, le latin et l'occitan prédominent. Ces dernières permettent d'apprendre l'anglais et l'espagnol. L'allemand est utilisé par un seul enseignant pour l'apprentissage de l'anglais. Le total des pourcentages n'est pas égal à cent car certains enseignants disent utiliser plusieurs langues. Nous essayerons par la suite de donner une explication sur le fait que si peu d'enseignants utilisent d'autres langues, principalement romanes, alors que la majorité a affirmé l'effet bénéfique de la comparaison des langues pour l'apprentissage d'une LVE.

Nous allons maintenant exploiter plus précisément les réponses des enseignants afin d'en savoir un peu plus sur leurs pratiques, sur l'enseignement de la grammaire en LVE et sur l'utilisation de la comparaison des langues en classe.



2. L'exploitation et l'explication des données des questionnaires

Cette seconde partie a pour objectif de répondre aux nombreux questionnements posés lors de la présentation générale des résultats des questionnaires, grâce à une

exploitation plus précise des réponses. Nous analyserons alors plus en détail ces résultats afin de comprendre les démarches des enseignants vis-à-vis de l'approche de la comparaison des langues dans leur cours de LVE et plus précisément dans l'enseignement des points grammaticaux.

2.1 La prédominance de l'anglais

L'apprentissage d'une langue vivante varie selon les régions. Dans le nord par exemple, les langues germaniques comme l'anglais, le néerlandais ou encore l'allemand dominant. Les langues enseignées doivent aussi tenir compte des langues proposées au collège afin d'assurer une continuité entre école-collège. Dans la région Midi-Pyrénées, l'anglais prédomine toujours alors que d'un point de vue géographique, nous sommes plus proches de l'Espagne. Pourquoi alors cette prédominance de l'anglais vis-à-vis de l'espagnol ou encore des langues régionales comme l'occitan qui peut être enseigné comme langue vivante? Cela peut s'expliquer par le fait que l'anglais reste l'une des langues les plus parlées dans le monde. Appelée « langue internationale », elle permet de communiquer dans de nombreux pays. C'est pour cela qu'elle reste importante dans les mentalités et qu'elle est la plus apprise et étudiée. Les réponses des enseignants dans les questionnaires en ce qui concerne la langue qu'ils enseignent, ne font que confirmer cette prédominance de l'anglais car ils sont 70% à enseigner cette langue. Il est alors difficile d'établir une comparaison fiable et efficace entre l'apprentissage de l'anglais et celui l'espagnol par exemple.

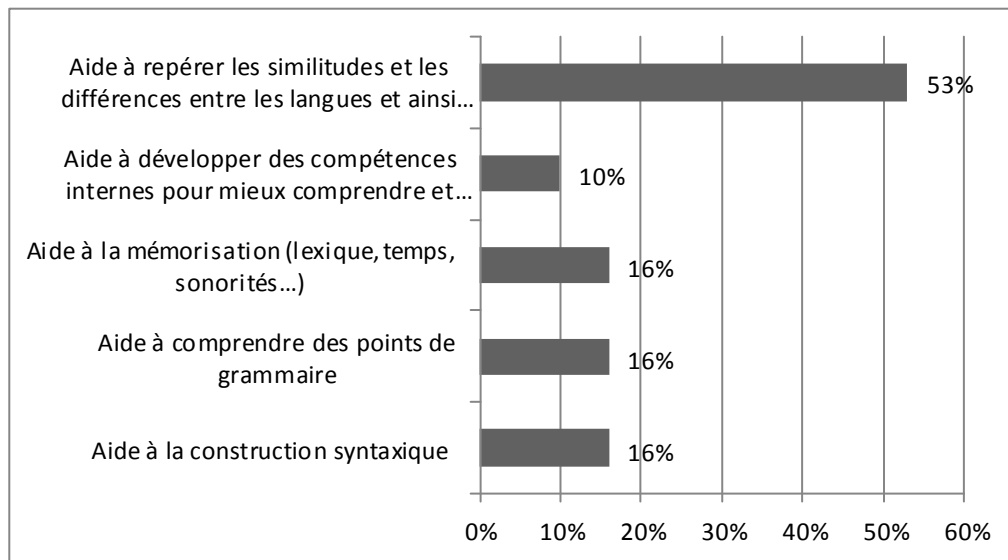
2.2 Un paradoxe entre les réponses des enseignants concernant les approches de la comparaison des langues et l'enseignement d'une LVE

2.2.1 Des avis favorables concernant l'effet bénéfique de la comparaison des langues

Les enseignants ayant répondu à la question « pourquoi pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français et à l'apprentissage d'une LVE? », ont donné différents avis favorables. Plus de la moitié affirment que la comparaison des langues permet de se focaliser sur les ressemblances et les différences afin de créer des liens. Ils énoncent cette idée de « passerelle » entre les langues. La comparaison permet à l'élève de les mettre en relation et de repérer des similitudes mais

aussi des différences. Ainsi, l'enfant prend conscience des particularités de chaque langue et peut « stabiliser » ses connaissances grammaticales qui paraissent inutiles lorsqu'il parle sa langue maternelle. Certains évoquent aussi la comparaison des langues comme une aide à la mémorisation de l'orthographe. Les similitudes permettent à l'élève de se créer des stratégies pour reconnaître et écrire correctement un mot, que ce soit dans sa langue maternelle ou dans la LVE. Même si l'idée d'une posture réflexive est évoquée : « je pense que cela a une utilité et que le recul sur le fonctionnement des langues en comparaison renforce les acquis et permet une meilleure compréhension et acquisition des langues. » ou encore « étudier comment se construit une langue permet de mieux comprendre comment est construit sa propre langue, cela oblige l'élève à se poser des questions sur la langue. », la notion de « métalinguistique » n'est pas utilisée dans les propos des enseignants. L'un d'entre eux parle de « gymnastique intellectuelle ».

Les enseignants semblent avoir conscience de l'importance de comparer des langues pour mieux acquérir une LVE et renforcer les connaissances en Français. Plus de la moitié disent connaître des approches de comparaison des langues. Cependant, d'après différentes recherches comme celles de Line Audin⁵³, les enseignants privilégient la communication orale, ce qui laisse peu de place à la réflexion plus approfondie sur les langues.



Les différents avis favorables des enseignants à une comparaison des langues en cours de LVE

⁵³ Audin L. (2004) « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». Repères n°29, Lyon, INRP, p ; 63-80

2.2.2 Une comparaison des langues absente dans l'apprentissage d'une LVE

Nous avons déjà recensé dans le rapport d'inspection de juin 2002 d'Annie Scoffoni différentes pratiques dans l'enseignement d'une langue étrangère. Les enseignants privilégient une ambiance propice à l'oral, en organisant l'espace de la classe et en proposant des jeux et du matériel pour favoriser la communication entre les élèves. Malgré tout, dans son article « *Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3* » (2004), Line Audin expose quelques facteurs négatifs qui pèsent sur l'apprentissage d'une langue à travers des processus communicatifs. Cela n'empêche pas les enseignants de privilégier l'acquisition du vocabulaire et les exercices de communication orale, au détriment d'une étude plus approfondie de la langue.

La place d'une posture réflexive ainsi que la comparaison des langues semblent inexistantes dans un cours de LVE qui privilégie la communication au détriment de l'étude de la langue en elle-même. La posture de l'enseignant et l'organisation de l'espace pour une ambiance propice aux apprentissages, ne sont pas les seuls facteurs pour rassurer l'élève face à la langue. En effet, la comparaison des langues peut aussi donner de l'assurance et de l'aisance à ce dernier car en repérant les similitudes, il peut facilement faire des liens entre une langue qu'il maîtrise et une langue inconnue qu'il peut ainsi aborder avec plus de sérénité. Même si l'enseignant aborde les différences entre les langues, l'élève prend alors de la distance et peut ainsi relativiser comme l'a montré D.Ulma.⁵⁴

En ce qui concerne les questionnaires, la plupart des enseignants semblent connaître des approches de la comparaison des langues mais ce n'est pas pour autant qu'ils l'appliquent dans leur classe, même s'ils trouvent que cela a un effet bénéfique sur la maîtrise du français et sur l'apprentissage de la LVE. En effet, cette connaissance peut se justifier par le fait qu'ils aient déjà entendu parler des différentes études comme EOLE ou encore ELODIL. Certaines activités proposées par ces projets peuvent demander beaucoup de temps pour leur mise en place et quand nous savons que la durée de l'exposition à la langue est limitée à deux séances de 45 minutes par semaine, nous comprenons que certains enseignants décident de ne pas emprunter le chemin de la comparaison.

⁵⁴Ulma D. (2009). « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle 3 ». Synergies n°6, Pologne, p; 113-122

Malgré tout, l'inspectrice générale de l'Education nationale a aussi noté dans son rapport de 2002 la volonté de l'enseignant de faire émerger une conscience métacognitive chez l'élève en lui demandant d'expliquer comment il mémorise, par exemple. L'étude de la langue reste tout de même principalement inexistante et pour trouver des réponses à cette absence, nous allons analyser les textes officiels.

2.3 La place de l'écrit et de la grammaire dans les textes officiels

Afin de comprendre la prédominance de la communication dans un cours de langue au détriment d'un travail sur la langue elle-même et d'une approche comparative, nous allons analyser les textes officiels : le CECRL et le bulletin officiel du 5 janvier 2012.

2.3.1 Présentation des textes officiels concernant l'apprentissage d'une langue au cycle 3

Au cycle 3, les activités orales et de compréhension sont favorisées. Le lexique, qui reste aussi très important, ainsi que la grammaire sont toujours contextualisés par une situation de communication dans laquelle les élèves utilisent une formulation particulière à l'aide de phrases simples et de conjonctions de coordination. Au cours moyen deuxième année (CM2), l'élève doit avoir acquis les compétences indispensables à la communication définies par le niveau A1⁵⁵ correspondant au niveau introductif ou découverte et établi par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. (CECRL, 2000). Nous allons montrer à travers des extraits du CECRL, les attendus du niveau A1 :

A1 utilisateur élémentaire	« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets . Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. »
-------------------------------	--

Extrait de l'échelle globale (p 25)

⁵⁵ Voir annexe 4

Le niveau A1 est beaucoup basé sur l'oral. L'objectif est de communiquer avec autrui et de se faire comprendre. C'est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue. L'apprenant est en mesure d'interagir de façon simple en posant des questions et en répondant aux mêmes types de questions qui concernent des thèmes ou des sujets de la vie quotidienne.

Tout au long de l'apprentissage d'une LVE, les élèves doivent acquérir les compétences communicatives à travers des activités langagières définies par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Elles sont au nombre de 5 : « La compréhension orale », « Comprendre et interagir à l'oral », « Ecrire » qui correspond à la fois à la compréhension écrite et à la production écrite, « Parler en continu ».

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues a été conçu en 2000 par le Conseil de l'Europe et constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes. D'après ce dernier, pour apprendre une langue étrangère à l'école primaire, l'individu doit faire appel principalement aux compétences générales définies comme celles qui « ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. »⁵⁶. Les compétences générales individuelles de l'élève reposent sur les savoirs, c'est-à-dire ses connaissances déclaratives, sur ses savoir-faire, autrement dit ses capacités ou ses habilités, et enfin sur son savoir-être, d'une autre manière, ses attitudes face à la langue. Le CECRL répertorie ces différentes compétences en une seule qui est le « savoir-apprendre ».

Quant au bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012⁵⁷, il répertorie les 5 activités langagières sous forme de tableau pour donner des repères aux enseignants afin d'organiser leur enseignement. Cette progression prend en compte le niveau de compétence A1 du CECRL que l'élève doit acquérir à la fin du primaire. Les activités langagières n'ont pas la même désignation que dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Nous trouvons dans le bulletin officiel : « réagir et dialoguer », « comprendre à l'oral », « parler en continu », « lire », « écrire ».

2.3.2 La place de l'écrit dans les programmes et les textes officiels

L'écrit est l'une des activités langagières que l'on trouve dans le CECRL et dans le bulletin officiel. Cependant, par rapport à la place accordée à l'oral, elle reste tout de

⁵⁶ Le conseil de l'Europe (2000). Chapitre 2 : « L'approche actionnelle ». Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues p. 15

⁵⁷ Voir annexe 4

même assez « effacée ». En effet, dans le CECRL, les parties « comprendre » et « parler » comportent chacune deux sous parties contrairement à « écrire ». Cependant, dans la rubrique « comprendre », la sous partie « lire » nécessite de comprendre l'écrit, c'est-à-dire « des mots ainsi que des phrases très simples ». En ce qui concerne l'écrit à proprement parlé, l'élève doit être capable « d'écrire une courte carte postale, de porter des détails personnels dans un questionnaire » ou encore « noter son nom, son identité et son adresse dans une fiche d'hôtel ». Cette activité langagière permet principalement à l'élève d'écrire des mots dans le but de renseigner quelque chose. Cependant le fait d'écrire une carte postale oblige l'élève à construire des phrases courtes et donc à respecter la syntaxe. Il sera alors amené à étudier le fonctionnement de la langue.

A1		
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

58

Extrait du CECREL : niveau de compétences A1

⁵⁸ Le conseil de L'Europe (2000). Chapitre 3.2 : Niveaux communs de référence. *Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues* Pp 25- 27

Dans le bulletin officiel de 2012 (p16), « écrire » correspond à « copier des mots ou des textes courts », « écrire un message électronique », « renseigner un questionnaire », « produire plusieurs phrases » ou encore « écrire sous la dictée des mots ou des expressions connues ». Comme nous l'avons vu précédemment, le travail sur les mots reste important, surtout au CE2 et au CM1. Au CM2, les élèves commencent à écrire et à travailler sur des phrases courtes. Comme dans le CECRL, la capacité « lire » oblige l'élève à « comprendre un texte court et simple » et à « se faire une idée du contenu d'un texte informatif ». Outre le lexique, l'élève sera amené à analyser la langue pour comprendre son fonctionnement. Il devra alors adopter une posture métalinguistique.

Lire	Comprendre des textes courts et simples (une ou deux phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons...	Comprendre des textes courts et simples (trois ou quatre phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web...	Comprendre des textes courts et simples (au moins cinq phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web, recettes...
	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné d'un document visuel : messages, enquêtes, tableaux à double entrée...	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné éventuellement d'un document visuel : messages, enquêtes, tableaux à double entrée, menus, listes de courses...	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple : messages, enquêtes, tableaux à double entrée, menus, listes de courses, cartes et plans...
Écrire	Copier des mots isolés et des textes très courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes...	Copier des mots isolés et des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...	Copier des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...
	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple ou une courte carte postale (une ou deux phrases).	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple, une courte carte postale, des formulettes ou un poème (trois ou quatre phrases).	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple, une courte carte postale, des formulettes ou un poème (au moins cinq phrases).
	Renseigner un questionnaire très simple comportant des formulations étudiées (par exemple, indiquer son nom, son âge, son numéro de téléphone...).	Renseigner un questionnaire simple comportant des formulations étudiées (par exemple, donner des informations sur sa famille, sur ses animaux familiers...).	Renseigner un questionnaire simple comportant des formulations étudiées (par exemple, donner des informations sur ses goûts, ses activités...).
	Produire de manière autonome une ou deux phrases sur soi-même.	Produire de manière autonome trois ou quatre phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.	Produire de manière autonome au moins cinq phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.
	Écrire sous la dictée des mots connus simples.	Écrire sous la dictée des mots connus et quelques expressions très simples.	Écrire sous la dictée des expressions connues.

Extrait du bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012 : les activités langagières « lire » et « écrire »

59

⁵⁹ Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012, p 15 et 16

2.3.3 La place de la grammaire dans les programmes et les textes officiels

Dans l'un des questionnaires, à la question « enseignez-vous des points grammaticaux en LVE ? », un enseignant a répondu « oui » mais a ajouté « attention, ce n'est pas au programme ! ». Cette affirmation peut être discutée. En effet, dans le CECRL tout comme dans la progression du bulletin officiel de 2012, le mot « grammaire » n'apparaît pas et les enseignants ne se sentent donc pas dans l'obligation d'enseigner la grammaire d'une LVE et certains sont amenés à l'oublier. Cela peut s'expliquer par le fait que certains enseignants se focalisent uniquement sur la communication orale sans penser à enseigner des points grammaticaux, pourtant essentiels dans la construction de phrases. Cependant, il est évident que dans les textes officiels, la notion peut être sous entendue. En effet, pour construire des phrases correctes, il faut connaître la syntaxe et donc la grammaire de la langue que nous apprenons. Même si cette dernière n'apparaît dans les programmes, il est tout de même important de l'enseigner afin de permettre à l'élève de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et de mieux acquérir cette dernière. Il sera évalué non pas sur des points grammaticaux particuliers, servant uniquement à aider l'enfant dans son apprentissage de la langue et au développement de ses capacités métalinguistiques, mais sur la construction correcte de phrases qui permettront à l'enseignant de voir si l'élève a bien réinvesti ses savoirs sur la langue à travers l'apprentissage de la grammaire de la LVE. Même si une notion n'est pas inscrite dans les programmes, cela n'interdit pas l'enseignant de la travailler avec ses élèves si cela peut les aider dans leurs apprentissages. Cette notion servira d'aide et ne sera donc pas évaluée dans la mesure où elle n'apparaît pas dans les compétences des programmes.

De plus, dans le bulletin officiel de 2012, avant la progression proposée, il est mentionné que :

Tous les éléments de culture, de phonologie ou de grammaire doivent être tissés autour de ces capacités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée.⁶⁰

Le mot « grammaire » n'apparaît pas dans la progression mais est tout de même présent dans le bulletin officiel et le verbe « devoir » montre bien la nécessité d'enseigner la grammaire à travers les différentes activités langagières et notamment « écrire » et « lire », mieux adaptés à cet enseignement de l'étude de la langue.

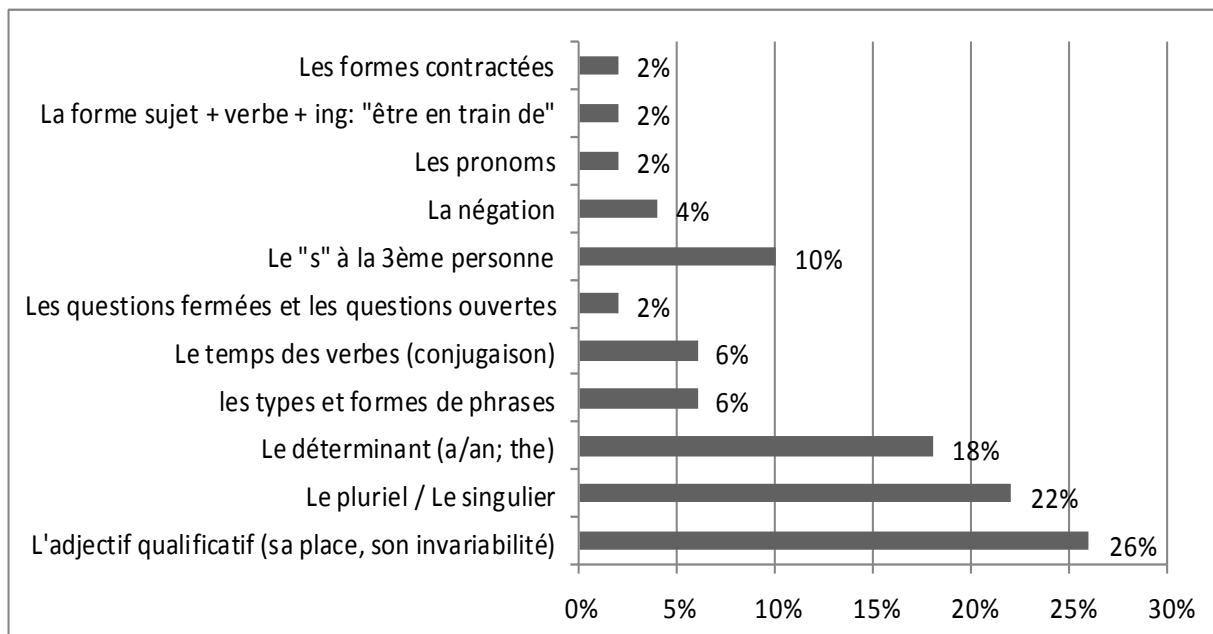
⁶⁰ Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012 p 15

2.4 La grammaire est tout de même enseignée

Même si certains enseignants n'enseignent pas la grammaire, certains consacrent tout de même du temps pour l'apprentissage de cette dernière. De nombreux points grammaticaux sont abordés selon les langues et l'on retrouve souvent les mêmes. Les moments consacrés à cet enseignement varient selon les enseignants.

2.4.1 Les points de grammaires enseignés selon les langues

Nous remarquons que pour l'apprentissage de l'anglais, les enseignants se focalisent principalement sur 4 points grammaticaux essentiels qui correspondent à des spécificités de la langue. En premier, 26% de l'enseignement de la grammaire est consacrée à l'adjectif qualificatif et plus précisément à sa place dans la phrase et à son invariabilité. Tout comme le français, l'adjectif peut être attribut et se trouve alors derrière le verbe « be ». Quand il est épithète il se place devant le nom qu'il complète. Cependant, il est toujours invariable, ce qui diffère du français. Ensuite, l'enseignement des accords pluriel/singulier est très important pour construire une phrase correcte. 22% de l'enseignement de la grammaire est consacrée aux accords. Les déterminants sont aussi beaucoup étudiés car ils ont une spécificité en anglais. En effet, ils ne portent pas la marque du genre contrairement en français ou en espagnol. Enfin, la présence du « s » à la troisième personne du singulier au présent est aussi abordée et ce point grammatical représente 10% l'enseignement de la grammaire anglaise. Il est important de travailler ce point car il correspond à une régularité en anglais que l'élève doit assimiler. Il est plus facile d'apprendre des points grammaticaux qui relèvent d'une certaine régularité dans la langue que d'autres qui présentent de nombreuses exceptions. De plus, même si cela doit différer du français, l'élève peut tout de même acquérir un certain mécanisme aux vues de la régularité de la grammaire anglaise. Nous pouvons donc dire qu'en anglais, les enseignants se focalisent tout d'abord sur les spécificités de la langue et donc sur les différences qu'il peut y avoir avec le français ou l'espagnol. En effet, l'anglais étant une langue germanique tout comme l'allemand, elle diffère des langues romanes.



Les différents points grammaticaux enseignés en anglais

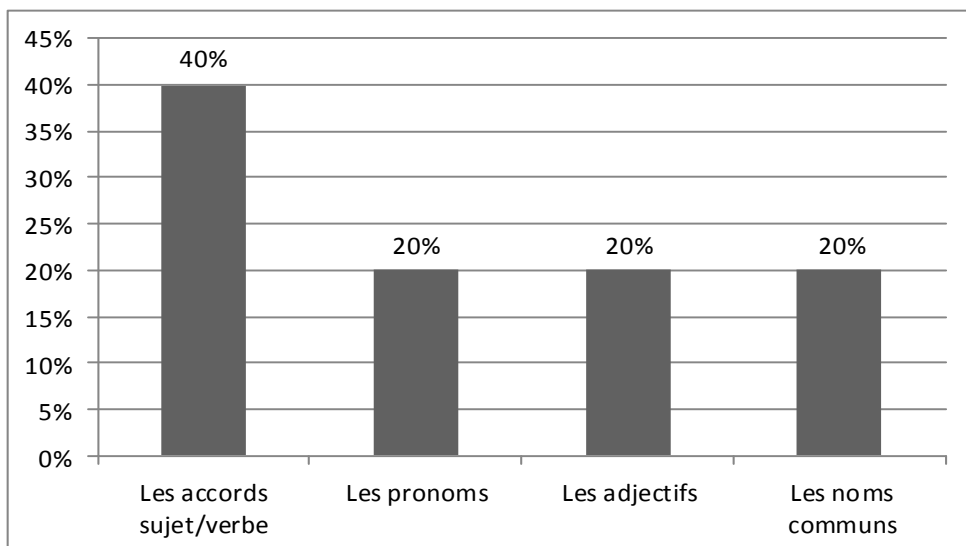
En ce qui concerne l'espagnol ou encore l'occitan, trop peu d'enseignants ont répondu aux questionnaires et encore moins ont répondu à la question « Quels points grammaticaux enseignez-vous ? », ce qui rend la comparaison avec l'anglais peu fiable. Malgré tout, nous avons tout de même élaboré un graphique qui restera peu significatif. Nous pouvons remarquer que contrairement à l'anglais, l'accord sujet / verbe est enseigné. Cela s'explique par le fait que mise à part le « s » à la 3^{ème} personne du singulier au présent de l'indicatif en anglais, le verbe garde la même forme, contrairement en espagnol ou en français où ce dernier porte une terminaison selon la personne. En espagnol, cette désinence permet de reconnaître la personne car le pronom personnel sujet est le plus souvent absent. Dans ce cas, contrairement à l'enseignement de la grammaire anglaise, la comparaison avec le français ou encore l'occitan permet aux élèves de repérer principalement les similitudes entre les langues romanes.

I live
you live
he lives
we live
you live
they live

Vivo
Vives
Vive
Vivimos
Vivís
Viven

Je vis
Tu vis
Il vit
Nous vivons
Vous vivez
Ils vivent

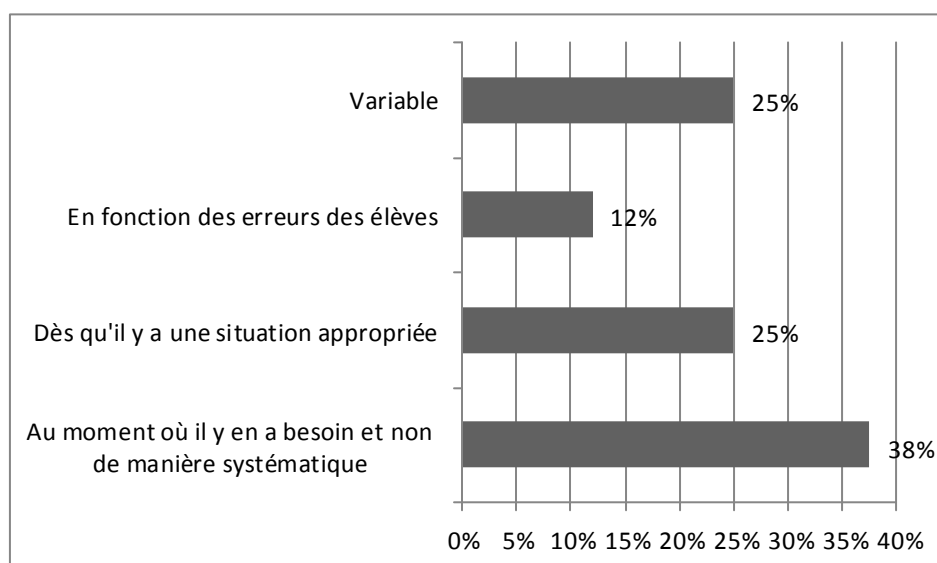
vivi
vives
vivu
vivem
vivètz
vívon



Les points de grammaire enseignés en espagnol /occitan

2.4.2 Les moments d'enseignement de la grammaire

Comme nous avons pu le voir dans la première partie, une grande majorité des enseignants consacre du temps à l'apprentissage de la grammaire en milieu de séance. Cependant, la plupart a répondu « autre ». Nous allons voir à quels moments certains enseignants travaillent la grammaire avec leurs élèves et pour quelles raisons.



Les réponses données par huit enseignants ayant répondu « autre » à la question « A quels moments enseignez-vous la grammaire en LVE ? »

Nous pouvons observer que ces enseignants abordent des points grammaticaux ponctuellement quand le moment est opportun et quand cela est nécessaire. Ils n'enseignent donc pas la grammaire à chaque séance de LVE. Prendre en compte les erreurs des élèves et travailler la grammaire pour permettre à ces derniers de ne pas les reproduire est une bonne chose. Cependant, y compris pour les autres réponses données par les enseignants, cet enseignement ponctuel de la grammaire de la LVE ne peut pas permettre aux élèves de développer à long terme des compétences analytiques sur la langue et les empêche ainsi de se construire des mécanismes et des capacités métalinguistiques qu'ils seraient par la suite capables de réinvestir dans d'autres langues ou encore en français.

Un enseignant a répondu « pas de manière systématique car cela n'entre pas dans notre programme qui privilégie l'oral ». Nous revenons alors à la question de la place de la grammaire dans les textes officiels vue précédemment.

Très peu d'enseignants abordent la grammaire en début de séance, seulement 4%, et l'un d'eux a même affirmé : « Cela dépend du moment où c'est opportun, en tout cas jamais en début de séance. ». Cette affirmation peut s'expliquer par le fait qu'un début de séance doit toujours être attractif pour donner aux élèves l'envie d'apprendre et de continuer. Il faut les intéresser dès le début. C'est pour cela que l'étude de la grammaire n'est pas appropriée, peu motivante pour les élèves qui perçoivent la langue comme une contrainte et qui sont amenés à considérer cette dernière non plus comme un outil de communication mais comme un objet d'enseignement. Il est plus pertinent de commencer par un jeu ou encore par une chanson qui permet de réinvestir ou de réactiver les connaissances lexicales ou encore grammaticales vues lors des séances précédentes, tout en s'amusant. Cela n'empêche pas les enseignants d'amener ensuite petit à petit les élèves à entrer dans l'étude du fonctionnement de la langue.

2.5 Utiliser d'autres langues pour apprendre la grammaire d'une LVE

Nous avons déjà vu que la comparaison des langues est bénéfique à l'acquisition d'une LVE et au développement des compétences métalinguistiques comme l'a démontré le programme Eulang dirigé par Michel Candelier.

2.5.1 L'utilisation de la langue maternelle : le français

Parmi les enseignants qui abordent la grammaire avec leurs élèves, une très grande partie, soit 86%, utilisent le français pour aider les élèves à assimiler la grammaire de la LVE, que ce soit pour l'anglais, pour l'espagnol ou pour l'occitan. Il est plus facile de s'appuyer sur une langue que l'on maîtrise bien. C'est pourquoi la majorité des enseignants qui utilisent la comparaison des langues font appel à la langue maternelle pour comparer avec la langue qu'ils enseignent.

Comme nous avons pu le voir dans la partie théorique, les enfants ont déjà acquis des compétences langagières et linguistiques, grâce à l'apprentissage de leur langue maternelle, qui leur permettent d'être « armés » face à une langue inconnue. Autrement dit, les élèves ont déjà adopté une certaine réflexion grâce au français qui sont susceptibles de réinvestir afin d'acquérir plus facilement la langue étrangère. L'élève est en mesure de comparer plus facilement la LVE avec sa langue maternelle qui lui sert de modèle. En tant qu'élément de comparaison, la langue maternelle va permettre à l'élève de solliciter des capacités d'analyse favorables à une posture métalinguistique. En plus d'être un outil d'analyse, le français peut aussi être un objet d'étude dans un cours de langue qui a pour but d'aider l'apprentissage de la langue vivante étrangère. Le fait de faire des liens entre les deux langues, de repérer les ressemblances et les différences, aide aussi à la mémorisation du lexique ou encore de la syntaxe. Cela développe la capacité de l'élève à utiliser ce qu'il sait de sa propre langue pour construire de nouvelles connaissances sur la LVE.

2.5.2 Les raisons d'une utilisation minimale des langues pour favoriser l'apprentissage de la grammaire en LVE ?

Seulement 7 enseignants sur 22, qui enseignent la grammaire, font appel à d'autres langues pour aider les élèves à mieux comprendre la langue étrangère qu'ils étudient. Cette utilisation minimale des langues peut être à l'origine de la formation des enseignants dans ce domaine.

En effet, étant donné qu'avant 2002, l'enseignement des langues n'était pas encore obligatoire, les enseignants qui exerçaient à cette époque-là et qui continuent encore aujourd'hui à enseigner se sont vus dans l'obligation de passer une habilitation pour

pouvoir enseigner une langue à l'école primaire. En 2004, Bablon.F⁶¹ nous explique que les circulaires de 1995 à 1997 donnaient la possibilité aux instituteurs de CE1, CE2 et CM1 d'initier, sans formation requise, les élèves à une des six langues proposées par les instructions officielles qui sont : l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'arabe, l'italien et le portugais. Cependant, depuis la rentrée 2002, les nouveaux programmes prônent les langues vivantes comme une discipline à part entière à l'école primaire et limitent donc ce dispositif afin d'avoir un personnel qualifié. Le maître doit désormais obtenir une habilitation s'il veut enseigner lui-même une langue à ses élèves.

D'après la circulaire du 29 octobre 2001⁶² inscrite dans le B.O n° 41 du 8 novembre 2001, cette habilitation s'acquiert en deux temps. Pour commencer, il y a un entretien pour vérifier le niveau de langue du candidat avec quatre épreuves qui sont « une écoute et une restitution d'un document sonore ou audiovisuel », « un entretien avec les membres de la commission en langue vivante », « la lecture d'un document » et « la connaissance des textes officiels »

A la suite de cet examen, l'enseignant obtient une habilitation provisoire. Cet entretien est suivi d'une visite de classe d'un membre de l'équipe de l'inspection académique qui débouche sur une habilitation définitive. Il est demandé au maître d'avoir le niveau B1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en ce qui concerne la production et le niveau B2 pour la compréhension⁶³ :

Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe , y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
-------------------------	----	--

⁶¹ Bablon. F (2004). Chapitre 2 : Qui peut enseigner une langue vivante ? *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Education. Pp 18-19

⁶² Circulaire du 29 octobre 2001 « Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ».

⁶³ Le conseil de L'Europe (2000). Chapitre 3.2 : Niveaux communs de référence. Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues Pp 25- 27

Utilisateur indépendant	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
-------------------------	----	---

Extrait de l'échelle globale (p 25)

Nous remarquons que cette formation est basée principalement sur l'oral où l'enseignant est amené à comprendre un texte, produire un discours, raconter un événement ou encore à décrire quelque chose. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle est relation avec les instructions officielles. Elle ne permet donc pas à l'enseignant d'acquérir les connaissances nécessaires pour aborder la grammaire de la langue et pour développer une posture réflexive. De plus, cette formation de quelques semaines ne peut pas amener l'enseignant à connaître et à parler parfaitement la langue. Nous pouvons donc comprendre que ce dernier n'est pas formé pour comparer plusieurs langues étrangères, d'autant plus qu'il ne connaît que partiellement la langue qu'il enseigne.

Les enseignants qui font appel à d'autres langues étrangères sont en mesure de les réutiliser avec les élèves à travers la comparaison car ils possèdent les connaissances nécessaires pour cette pratique. Ils connaissent suffisamment la grammaire de ces langues pour travailler avec les élèves sur leur fonctionnement. Ainsi, ils leurs permettent de prendre de la distance et développer des capacités méta qu'ils seront susceptibles de réutiliser pour apprendre et comprendre n'importe quelle langue.

Conclusion

A partir de différents articles de recherche, nous avons défini les compétences méta avec l'ouvrage de J.E Gombert *Le développement métalinguistique* afin d'expliquer les notions importantes du sujet, avant de montrer l'intérêt d'une posture réflexive face à la langue à travers notamment la comparaison des langues. Même si l'apprentissage d'une langue est basée sur une approche communicative, comme l'a démontré un rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale en 2002, D.Ulma a prouvé lors d'une expérimentation au cycle 3, qu'un apprentissage faisant appel à la comparaison des langues permettait à l'élève d'acquérir une posture métalinguistique. Grâce à cette dernière il a appris à prendre de la distance, à relativiser sur sa langue maternelle et à avoir une première sensibilisation aux familles de langues en repérant les similitudes et les différences. Cette posture réflexive, difficile à acquérir, permet à l'élève de mieux comprendre le fonctionnement des LVE y compris de sa langue maternelle. Les affirmations d'U.Dulma sont aussi partagées par de nombreux chercheurs comme Line Audin, Louise Dabène ou encore Bernard Lahire. Ecric Hawkins, Michel Candelier et Christiane Perregaux ont développé et dirigé chacun un programme de comparaison des langues dans différents pays et prônent les apports de cette comparaison sur le développement d'une posture métalinguistique.

Les effets bénéfiques de l'acquisition d'une posture métalinguistique, pour mieux comprendre le fonctionnement des langues, sont évidents d'après les différents articles de recherche. Ce mémoire avait pour objectif de répondre à la problématique suivante : est-ce que les enseignants utilisent le cours de LVE pour développer une posture réflexive face à la langue?

En analysant les questionnaires, plusieurs constats ont vu le jour. Tout d'abord, plus de la moitié des enseignants connaissent des approches de la comparaison des langues mais très peu enseignent la grammaire en LVE et encore moins utilisent différentes langues pour permettre aux élèves d'acquérir une posture métalinguistique en leur donnant l'occasion de les comparer. Pourtant, tous les enseignants ayant répondu admettent que la comparaison des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français et

à l'apprentissage d'une LVE. Cependant, ce n'est pas pour autant qu'ils l'appliquent dans leur cours de langue. Nous nous sommes demandés pour quelles raisons.

Tout d'abord il y a la barrière des programmes qui mettent l'accent sur la dimension communicationnelle et orale de l'apprentissage d'une LVE mais qui laisse tout de même une petite place à l'écrit et à la grammaire qui doit être intégrée dans les activités langagières. Cela est compréhensible dans la mesure où une langue se parle avant tout, l'écrit n'étant que secondaire. Le mot « grammaire » étant absent dans la progression, la plupart des enseignants ne la travaille pas avec leurs élèves et privilégient les activités de communication orale. L'oral est alors utilisé comme un outil d'expression et non comme un objet d'enseignement. De plus, la connaissance des enseignants sur les langues est un frein à la comparaison en classe. Il est difficile pour un enseignant ayant seulement le niveau B1 dans une langue, d'en utiliser plusieurs pour les comparer en classe. De ce fait, ce dernier ne veut pas s'aventurer sur un chemin qu'il est susceptible de moins bien maîtriser. L'enseignant doit avoir une conscience métalinguistique toujours en éveil pour stimuler l'élève et pour cela, il doit avoir une certaine maîtrise de la langue qu'il enseigne. Quand les maîtres font appel à la comparaison des langues pour étudier des points grammaticaux, ils comparent principalement avec le français, langue maternelle. Parmi le peu d'enseignants qui enseignent la grammaire et qui utilisent d'autres langues, principalement romanes, la comparaison met en avant la spécificité de la langue enseignée. Les enseignants comparent le plus souvent l'anglais avec les langues romanes et se focalisent donc sur les différences car ces langues n'appartiennent pas à la même famille. En ce qui concerne l'enseignement de l'espagnol, il est souvent associé à la langue française ou occitane. Dans ce cas-là, la comparaison porte sur les similitudes entre ces langues.

Des entretiens avec les enseignants de cycle 3, pourraient renforcer les réponses des questionnaires et confirmer les différents constats. Une interrogation peut se poser sur le développement métalinguistique en se focalisant sur l'apprentissage de l'anglais, de l'espagnol ou encore de l'allemand, les trois langues les plus étudiées à l'école primaire. Nous pouvons nous demander si paradoxalement les langues lointaines ne sont pas plus favorables à la construction d'une posture méta.

Bibliographie

Textes officiels

- Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012 p. 15-16
- Circulaire du 29 octobre 2001 « Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire».
- Le conseil de L'Europe. Chapitre 1.3 : Qu'entend-on par « plurilinguisme ». *Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues*, 2000, p. 11
- Le conseil de L'Europe. Chapitre 2 : « L'approche actionnelle». *Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues*, 2000, p. 15
- Le conseil de L'Europe. Chapitre 3.2 : Niveaux communs de référence. *Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues*, 2000, p. 25- 27

Rapport :

- **Scoffoni. A.** (Juin 2002). 2.1 Des facteurs de réussite bien identifiés. *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire*. Inspection générale de l'Éducation nationale

Textes didactiques et de recherche

- **Audin L.** « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». *Repères* n°29, Lyon, INRP, 2004, p. 63-80
- **Bablon. F.** Chapitre 2 : Qui peut enseigner une langue vivante ? *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Education, 2004, p. 18-19
- **Bablon. F.** Chapitre 11 : La place de la langue maternelle. *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Education, 2004, p. 62-65

- **Blondin C. & al.** Chapitre 2.2 : Développement des aptitudes métalinguistiques. *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. De Boeck Supérieur, 1998, p 31-34
- **Dabène L.** « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères* n°6, Paris, INRP, 1992, p. 13-21.
- **De Pietro J-F.** « La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? ». *Tranel* n° 31, 1999, p 179-202
- **Garcia-Debanc C., Ober E.** « Enseigner les accords à l'école élémentaire et au collège. Le point de vue du didacticien ». *Rééducation orthophonique* n° 225, 2005,
- **Gombert J-E.** Premier chapitre : Conditions générales. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, 1990, p. 11-27
- **Gombert J-E.** Chapitre IV: Le développement métalexical et le développement métasémantique. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, 1990, p. 87-122
- **Gombert J-E.** Chapitre VII: Développement métalinguistique et langue écrit. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, 1990, p. 197-220
- **Gombert J-E.** Chapitre VIII: La dynamique du développement métalinguistique. Gombert. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, 1990, p. 227-247
- **Hawkins E.** « La réflexion sur le langage comme « matière- pont » dans le programme scolaire ». *Repères* n°6, Paris, INRP, 1992, p. 41-55
- **Perrégaux C.** « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. », 2004, p. 147-165
- **Ulma D.** « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle 3 ». *Synergies* n°6, Pologne, 2009, p. 113-122

Sites internet

- Site du projet ELODIL
<http://www.elodil.com/qqc.html> (visité le 19/05/2012)

- Le bilan du programme Evlang
<http://jaling.ecml.at/french/diaporamas.htm> (visité le 23/11/12)
http://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm (visité le 23/11/12)

- Le projet EOLE
<http://www.elodil.com/historique.html> (visité le 23/11/12)

Annexes

Annexe 1 : Le questionnaire vierge destiné aux enseignants de cycle 3

Questionnaire
Comparaison des langues et posture métalinguistique

*Je tiens à préciser que ce questionnaire est totalement **anonyme**.*

- Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?
 Anglais Espagnol Occitan Autre(s): _____
- Dans quel(s) niveau(x)?
 CE2 CM1 CM2
- Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?
 Oui Non
- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?
 Oui Non Ne se prononce pas
- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?
 Oui Non Ne se prononce pas
- Pourquoi selon vous?

- Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?
 Oui Non
- Si oui, à quel(s) moment(s)?
 En début de séance En milieu de séance En fin de séance En fin de séquence
 Autre: _____
- Quel(s) point(s) de grammaire particuliers enseignez-vous?

- Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?
 Oui Non
- Faites- vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?
 Oui Non
- Si oui, la ou lesquelles ? _____

Annexe 2 : quelques questionnaires complétés par des enseignants de cycle 3

Questionnaire
Comparaison des langues et posture métalinguistique

*Je tiens à préciser que ce questionnaire est totalement **anonyme**.*

- Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?
 Anglais Espagnol Occitan Autre(s): _____
- Dans quel(s) niveau(x)?
 CE2 CM1 CM2
- Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?
 Oui Non
- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?
 Oui Non Ne se prononce pas
- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?
 Oui Non Ne se prononce pas
- Pourquoi selon vous?
Cela permet de prendre conscience des particularités et peut aider notamment à comprendre la grammaire française si on compare la LVE au français.
- Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?
 Oui Non
- Si oui, à quel(s) moment(s)? à la fin d'un apprentissage.
 En début de séance En milieu de séance En fin de séance En fin de séquence
 Autre: _____
- Quel(s) point(s) de grammaire particuliers enseignez-vous?
conjugaison : par ex le "s" à la 3^{ème} pers en anglais
- Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?
 Oui Non
- Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?
 Oui Non
- Si oui, la ou lesquelles ? _____

Questionnaire

Comparaison des langues et posture métalinguistique

Je tiens à préciser que ce questionnaire est totalement anonyme.

- Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?

Anglais Espagnol Occitan Autre(s): _____

- Dans quel(s) niveau(x)?

CE2 CM1 CM2

- Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?

Oui Non

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?

Oui Non Ne se prononce pas

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?

Oui Non Ne se prononce pas

- Pourquoi selon vous?

Cela permet de pointer les régularités ou les différences entre les langues et par là - même de mieux les assimiler par comparaison

- Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?

Oui Non (*⚠ Ce n'est pas au programme!*)

- Si oui, à quel(s) moment(s)?

En début de séance En milieu de séance En fin de séance En fin de séquence
 Autre: _____

- Quel(s) point(s) de grammaire particuliers enseignez-vous?

• place de l'adjectif quali. en Anglais/ au français
• "s" pour shé/hé en fin de verbe vs marques du nom commun pluriel en fi.
• marques du pluriel qui s'entendent en anglais, comme en occ. et pas en français... etc...

- Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?

Oui Non

par comparaison

- Faites- vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?

Oui Non

- Si oui, la ou lesquelles ? occitan

Questionnaire
Comparaison des langues et posture métalinguistique

Je tiens à préciser que ce questionnaire est totalement anonyme.

- Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?

hablité
 Anglais Espagnol Occitan Autre(s): _____
enseignement LV → enseignement bilingue

- Dans quel(s) niveau(x)?

CE1
 CE1 CE2 CM1 CM2
LV

- Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?

Oui Non

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?

Oui Non Ne se prononce pas

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?

Oui Non Ne se prononce pas

• Pourquoi selon vous? *Pour répondre il faudrait d'abord définir le cadre dans lequel elle a lieu. De quoi parle-t-on? La comparaison est sans doute bénéfique pour l'apprentissage des langues car elle participe d'un phénomène naturel qui consiste tantôt à rapprocher tantôt à opposer ("c'est pareil" "c'est pas pareil"). Son utilité n'est pas limitée au champ des langues... mais cela dépend du cadre, des conditions de l'enseignement (statut des langues).*

- Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?

Oui Non

- Si oui, à quel(s) moment(s)?

En début de séance En milieu de séance En fin de séance En fin de séquence
 Autre: _____

- Quel(s) point(s) de grammaire particuliers enseignez-vous?
- _____

- Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?

Oui Non

- Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?

Oui Non

- Si oui, la ou lesquelles? _____

Questionnaire
Comparaison des langues et posture métalinguistique

*Je tiens à préciser que ce questionnaire est totalement **anonyme**.*

- Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?

Anglais Espagnol Occitan Autre(s): _____

- Dans quel(s) niveau(x)?

CE2 CM1 CM2

- Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?

Oui Non

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?

Oui Non Ne se prononce pas

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?

Oui Non Ne se prononce pas

- Pourquoi selon vous?

Pource qu'on peut repérer les similitudes (Sujet, verbe par ex.) et les différences entre les différentes langues (place de l'adjectif, de la négation) la comparaison peut permettre de "stabiliser" des connaissances grammaticales qui paraissent inutiles lorsqu'on parle sa langue maternelle.

- Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?

Oui Non

- Si oui, à quel(s) moment(s)?

En début de séance En milieu de séance En fin de séance En fin de séquence
 Autre: _____

- Quel(s) point(s) de grammaire particuliers enseignez-vous?

Actuellement, la place de l'adjectif en anglais ; la négation viendra ensuite, le pluriel

- Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?

Oui Non

- Faites- vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?

Oui Non

- Si oui, la ou lesquelles ? *Anglais, allemand, espagnol, latin (je sais, ça peut surprendre !)*

Questionnaire
Comparaison des langues et posture métalinguistique

*Je tiens à préciser que ce questionnaire est totalement **anonyme**.*

- Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?

Anglais Espagnol Occitan Autre(s): _____

- Dans quel(s) niveau(x)?

CE2 CM1 CM2

- Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?

Oui Non

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?

Oui Non Ne se prononce pas

- Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?

Oui Non Ne se prononce pas

- Pourquoi selon vous?

Certains mots sont communs d'une langue à l'autre. Cela donne de l'aisance dans la construction des phrases de connaître différentes langues. C'est une "gymnastique" intellectuelle de parler différentes langues.

- Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?

Oui Non

- Si oui, à quel(s) moment(s)?

En début de séance En milieu de séance En fin de séance En fin de séquence
 Autre: _____

- Quel(s) point(s) de grammaire particuliers enseignez-vous?
- _____

- Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?

Oui Non

- Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?

Oui Non

- Si oui, la ou lesquelles ? _____

Annexe 3 : Tableaux récapitulatifs des résultats des 31 questionnaires

Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?	Dans quel(s) niveau(x)?	Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?	Pourquoi selon-vous ?	Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?	Si oui, à quel(s) moment(s)?	Que(s) point(s) grammaticaux enseignez-vous?	Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?	Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?	Si oui, la ou lesquelles?
Espagnol, Occitan	CE2	Oui	Oui	Oui	Pour répondre il faudrait d'abord définir le cadre dans lequel elle a lieu. De quoi parle-t-on? La comparaison est sans doute bénéfique pour l'apprentissage des langues car elle participe d'un phénomène naturel qui consiste tantôt à rapprocher tantôt à opposer. Son utilité n'est pas limitée au champ des langues mais cela dépend du cadre, des conditions de l'enseignement. Non	Non			Non	Non	
Anglais, Occitan	CE2	Oui	Oui	Oui	Je pense que ce n'est pas premier et que ce n'est pas la première entrée ni la meilleure. En revanche dans un second temps, je pense que cela a son utilité et que le recul sur le fonctionnement des langues en comparaison renforce les acquis et permet une meilleure compréhension et acquisition des langues	Non			Non		
Anglais, Espagnol	CE2, CM1, CM2	Oui	Oui	Oui	Racines des mots Faire le lien entre les langues Certains mots sont communs d'une langue à l'autre. Cela donne de l'aisance dans la construction des phrases et des facilités à connaître d'autres langues. C'est une "gymnastique" intellectuelle de parler différentes langues.	Oui	En milieu de séance	Place de l'adjectif en anglais	Oui	Non	
Anglais	CE2	Oui	Oui	Oui		Non		Les déterminants pluriel/ singulier place de l'adjectif	Non	Non	
Anglais	CM1, CM2	Non	Ne se prononce pas	Ne se prononce pas		Oui	En début de séance		Oui	Non	

Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?	Dans quel(s) niveau(x)?	Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?	Pourquoi selon-vous ?	Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?	Si oui, à quel(s) moment(s)?	Quel(s) point(s) grammaticaux enseignez-vous? - la place de l'adjectif avant le nom - le s de la 3e personne du singulier au présent - l'absence de genre en anglais pour certains déterminants	Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?	Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?	Si oui, la ou lesquelles?
Anglais	CE2	Oui	Oui	Oui	Cela permet de réinvestir les notions grammaticales vues en français et de montrer l'intérêt de leur apprentissage et qu'il existe également une cohérence entre elles.	Oui	En fonction des erreurs des élèves En milieu de séance, En fin de séance	La liste des pronoms personnels, le -s de la 3e personne du singulier au présent, la différence entre "a et "an", le pluriel des noms, la forme "he's reading", les réponses type "yes, I am/can/have", formes abrégées, contractées / forme négative / to be au présent / le pluriel / qq articles / les mots interrogatifs / la place de l'adj épithète / les réponses brèves ...	Oui	Non	
Allemand	CE2, CM1, CM2	Non	Ne se prononce pas	Ne se prononce pas		Oui		La liste des pronoms personnels, le -s de la 3e personne du singulier au présent, la différence entre "a et "an", le pluriel des noms, la forme "he's reading", les réponses type "yes, I am/can/have", formes abrégées, contractées / forme négative / to be au présent / le pluriel / qq articles / les mots interrogatifs / la place de l'adj épithète / les réponses brèves ...	Non	Non	
Anglais	CM2	Oui	Oui	Oui	C'est un repère sur lequel on peut s'appuyer. On part de ce qu'on connaît pour arriver à ce qu'on ne connaît pas. C'est un très bon exercice d'analyse (en quoi est-ce pareil? En quoi est-ce différent?)	Oui			Oui	Non	
Anglais	CE2, CM1, CM2	Non	Ne se prononce pas	Ne se prononce pas		Oui	variable		Oui	Non	

Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?	Dans quel(s) niveau(x)?	Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?	Pourquoi selon-vous ?	Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?	Si oui, à quel(s) moment(s)?	Quel(s) point(s) grammaticaux enseignez-vous?	Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?	Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?	Si oui, la ou lesquelles?
Anglais	CE2, CM1, CM2	Oui	Oui	Oui	permet de mémoriser l'orthographe, entrée par les faits de langue permet aux élèves de repérer en contexte les similitudes et différences pour mieux les mémoriser, permet de comprendre les phénomènes de transfert.	Non		grammaire implicite uniquement	Oui	Non	
Anglais, allemand	CM2	Non	Oui	Oui		Oui	au moment où il y en a besoin et pas de manière systématique, cela n'entre pas dans notre programme qui privilégie l'oral	- place de l'adjectif qualificatif en anglais (comparaison avec le français) - "s" pour she/he en fin de verbe - marques du pluriels qui s'entendent en anglais, comme en occitan et pas en français	Oui	Oui	anglais, allemand...
Anglais	CE2, CM1, CM2	Oui	Oui	Oui	Cela permet de pointer les régularités ou les différences entre les langues et par la même de mieux les assimiler par comparaison	Oui		Tout mais en particulier les accords verbe/sujet et pronoms	Oui	Oui	occitan
Espagnol, Occitan	CE2, CM1, CM2	Oui	Oui	Oui	repérage des passerelles Faire des comparaisons entre les langues permet d'afortir la connaissance de chacune d'entre elles et de travailler sur l'arbitraire des langues.	Oui	En milieu de séance	accords sujet/verbe adjectifs nom commun	Non	Oui	Occitan
Occitan	CE2	Oui	Oui	Oui		Oui	dès que je rencontre une situation appropriée		Oui	Oui	espagnol

Quelles(s) langue(s) enseignez-vous?	Dans que(s) niveau(x)?	Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?	Pourquoi selon-vous ?	Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?	Si oui, à quel(s) moment(s)?	Quel(s) point(s) grammaticaux enseignez-vous? l'adjectif qualificatif / le pluriel / le déterminant types et formes de phrases temps des verbes accord Conjugaison: par exemple le "s" à la troisième personne en anglais Singulier, pluriel / déterminant / questions fermées et ouvertes / conjugaison Le pluriel des noms et des adjectifs / la place de l'adjectif / les déterminants	Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?	Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?	Si oui, la ou lesquelles?
Anglais	CE2	Non	Ne se prononce pas	Ne se prononce pas		Oui	En milieu de séance		Oui	Non	
Anglais	CM1	Non	Oui	Oui	Par rapport à la syntaxe, aux accords Par rapport aux sonorités Cela permet de prendre conscience des particularités et peut aider notamment à comprendre la grammaire française si on compare la LVE au français	Oui	En fin de séance		Oui	Non	
Anglais	CE2, CM1, CM2	Non	Oui	Oui		Oui	En fin de séance, En fin de séquence		Oui	Non	
Anglais	CM1	Oui	Oui	Oui		Oui	En milieu de séance, En fin de séance		Oui	Non	
Anglais	CM2	Non	Ne se prononce pas	Ne se prononce pas		Oui	En milieu de séance		Non	Non	latin, parfois grec
Anglais	CM2	Oui	Oui	Oui		Non			Oui	Non	
Anglais	CE2	Oui	Oui	Oui	Etudier comment se construit une langue permet de mieux comprendre comment est construit sa propre langue, cela oblige l'élève à se poser des questions sur sa langue. Si on compare les langues on peut mieux faire appréhender les particularités de chaque langue. Le problème est que cela demande quand même des connaissances approfondies sur la langue enseignée et on ne l'a pas forcément, c'est vraiment difficile.	Oui	cela dépend du moment où c'est opportun, en tous cas jamais en début de séance		Oui	Non	
Anglais	CM1, CM2	Oui	Oui	Oui		Oui			Oui	Oui	l'espagnol

Quelle(s) langue(s) enseignez-vous?	Dans quel(s) niveau(x)?	Connaissez-vous les approches de la comparaison des langues?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à la maîtrise du français?	Pensez-vous que comparer des langues peut être bénéfique à l'apprentissage d'une LVE?	Pourquoi selon-vous ?	Enseignez-vous des points grammaticaux en LVE?	Si oui, à quel(s) moment(s)?	Que(les) point(s) grammaticaux enseignez-vous? Accords, place de l'adjectif	Utilisez-vous le français dans l'apprentissage de la grammaire en LVE?	Faites-vous référence à d'autres langues que le français quand vous enseignez la grammaire?	Si oui, la ou lesquelles?
Anglais	CE2	Oui	Oui	Oui	Pour construire une phrase correcte syntaxiquement. Passer d'une langue à l'autre permet d'établir des comparaisons, de comprendre l'intérêt de certains points de grammaire française (l'utilité de reconnaître un cod ou un coi pour décliner en allemand) et peut renforcer l'apprentissage de la grammaire française . Les élèves peuvent ainsi comparer la langue qu'ils apprennent avec leur langue maternelle pour mieux la mémoriser	Oui	En milieu de séance	Accords, place de l'adjectif	Oui	Non	
allemand	CE2	Non	Oui	Oui		Oui	très variable		Oui	Oui	l'allemand
Espagnol	CE2, CM1, CM2	Non	Oui	Oui		Non		He/she -> verb+S a devant son consonne, an devant son voyelle. le pluriel des noms l'invariabilité de l'adjectif	Oui	Non	
Anglais	CM1, CM2	Non	Ne se prononce pas	Ne se prononce pas	c'est évident que plus on parle de langues plus on développe des compétences internes qui permettent d'affiner et d'en apprendre d'autres	Oui	ponctuellement, en signalant un fait répété	les mêmes qu'en français: les catégories grammaticales "essentiels" les déterminants / Pluriel, singulier / place des adjectifs	Oui	Non	anglais, latin, espagnol
Anglais	CM2	Oui	Oui	Oui		Oui	quand c'est nécessaire à la progression		Oui	Non	
Anglais	CM1, CM2	Non	Ne se prononce pas	Ne se prononce pas	Parce qu'on peut repérer les similitudes (sujet, verbe par exemple) et les différences entre les différentes langues (place de l'adjectif, de la négation): la comparaison peut permettre de "stabiliser" des connaissances grammaticales qui paraissent inutiles lorsqu'on parle sa langue maternelle	Oui	En milieu de séance	Place de l'adjectif / la négation / le pluriel	Oui	Oui	Anglais, allemand, espagnol, latin
Anglais	CE2, CM2	Oui	Oui	Oui		Oui			Oui	Oui	

Annexe 4 : Extrait des niveaux de compétences du CECRL et extrait du B.O de 2012

UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES – APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Langue vivante

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Cette progression respecte au plus près les programmes pour les langues étrangères (BO HS n° 8 du 30 août 2007(6) et le descripteur de compétences du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui est la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes requis au palier 2 du socle commun. Il est en effet primordial de pouvoir passer d'un document à l'autre afin de favoriser la meilleure cohérence possible dans l'enseignement de la langue étrangère ou régionale.

À partir du CE2, **les activités orales de compréhension et d'expression** restent une priorité avec l'objectif constant de l'enrichissement du vocabulaire et de la maîtrise progressive des composantes sonores de la langue. L'organisation de l'enseignement doit permettre l'emploi et l'enrichissement constant des notions abordées, pour optimiser la réussite de l'élève.

Les activités menées en classe doivent mettre en œuvre les cinq activités langagières dans la langue cible (« **réagir et parler en interaction** », « **comprendre à l'oral** », « **parler en continu** », « **lire** », « **écrire** »), pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue. Tous les éléments de culture, de phonologie ou de grammaire doivent être tissés autour de ces activités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée.

Les connaissances culturelles, repères sur les modes de vie et sur la civilisation, viennent favoriser la compréhension d'autres manières d'être et d'agir en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie, l'histoire des arts et les pratiques artistiques.

Au cycle 3, l'enseignement vise l'acquisition de compétences plus assurées permettant l'usage d'une langue étrangère en situations de communication adaptées à un jeune élève. Il a également pour objectif l'acquisition de connaissances linguistiques et culturelles.

(6) Pour les langues régionales, se référer à l'arrêté du 25 juillet 2007 relatif aux programmes de langues régionales pour l'école primaire (BO HS n° 9 du 27 septembre 2007).

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Réagir et dialoguer	Se présenter : saluer aux différents moments de la journée, donner son nom, son âge, son adresse, son numéro de téléphone ; poser les questions correspondantes.	Se présenter : saluer aux différents moments de la journée, donner son nom, son âge, son adresse, son numéro de téléphone, son mois d'anniversaire ; poser les questions correspondantes.	Se présenter : saluer aux différents moments de la journée, donner son nom, son âge, son adresse, son numéro de téléphone, sa date d'anniversaire ; poser les questions correspondantes.
	Présenter quelqu'un : interroger sur l'identité d'une personne et utiliser des formules adaptées pour répondre.	Présenter quelqu'un : interroger sur l'identité et quelques caractéristiques d'une personne ; utiliser des formules adaptées pour répondre en donnant quelques détails sur son apparence, son âge, etc.	Présenter quelqu'un : interroger sur l'identité et quelques caractéristiques d'une ou plusieurs personnes ; utiliser des formules adaptées pour répondre en donnant quelques détails sur leur apparence, leur âge, etc.
	Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir : interroger et utiliser trois ou quatre formules pour donner de ses nouvelles.	Demander à quelqu'un des nouvelles et réagir : interroger et utiliser au moins cinq formules pour donner de ses nouvelles.	Demander à quelqu'un des nouvelles et réagir : interroger et savoir produire une réponse composée de deux éléments coordonnés en mobilisant le vocabulaire acquis.
	Utiliser des formules de politesse élémentaires : accueil, prise de congé, remerciements, souhaits (anniversaire, Noël, nouvelle année, Pâques.)	Utiliser des formules de politesse élémentaires : accueil, prise de congé, remerciements, souhaits (anniversaire, Noël, nouvelle année, Pâques).	Utiliser des formules de politesse élémentaires : accueil, prise de congé, remerciements, souhaits (anniversaire, Noël, nouvelle année, Pâques, bon week-end).
	Présenter des excuses : utiliser une formule simple.	Présenter des excuses : utiliser une phrase simple.	Présenter des excuses : utiliser les formulations étudiées.
	Épeler des mots familiers : prénom, mot transparent.	Épeler des mots familiers : nom, prénom, mot connu.	Épeler des mots familiers : nom, prénom, mot connu, courte expression.
	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers : formuler questions ou réponses pour exprimer la possession, les goûts, le temps (météo).	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers : formuler questions et réponses pour exprimer la possession, les goûts, le temps (météo), la localisation.	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers : formuler questions et différentes formes de réponses pour exprimer la possession, les goûts, le temps (météo et heure), la localisation, le prix.
	Répondre à des questions et en poser sur des besoins immédiats : formuler questions ou réponses pour proposer quelque chose, effectuer un choix, donner et recevoir quelque chose, demander de répéter.	Répondre à des questions et en poser sur des besoins immédiats : formuler questions et réponses pour proposer quelque chose, effectuer un choix, donner et recevoir quelque chose, demander de répéter.	Répondre à des questions et en poser sur des besoins immédiats : formuler questions et réponses affirmatives et négatives pour proposer quelque chose, effectuer un choix, donner et recevoir quelque chose, demander de répéter.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Comprendre à l'oral	Comprendre une quinzaine de consignes de classe simples.	Comprendre une vingtaine de consignes de classe.	Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe.
	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes relatifs à soi-même, exprimés lentement et distinctement.	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes relatifs à soi-même et à sa famille, exprimés lentement et distinctement.	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes relatifs à soi-même, sa famille et à son environnement concret et immédiat, exprimés lentement et distinctement.
	Suivre des instructions courtes et simples relatives aux gestes et mouvements du corps.	Suivre des instructions courtes et simples relatives aux gestes, mouvements du corps et jeux (cartes ou dé).	Suivre les instructions données couramment en classe ainsi que celles relatives aux directions.
	Suivre le fil d'une histoire simple (comptines, chansons, albums) avec les aides appropriées.	Suivre le fil d'une histoire simple (comptines, chansons, albums, contes, courtes œuvres de littérature de jeunesse) avec les aides appropriées.	Suivre le fil d'une histoire simple (comptines, chansons, albums, contes, œuvres de littérature de jeunesse adaptées à son âge) avec les aides appropriées.
Parler en continu	Reproduire un modèle oral : courtes comptines et chansons, date (jour et mois).	Reproduire un modèle oral : comptines et chansons, date (jour, mois, année), très courtes annonces.	Reproduire un modèle oral : comptines et chansons, date, courtes annonces.
	Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés pour se décrire.	Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés pour se décrire, décrire des activités.	Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés pour se décrire, décrire des activités, parler de sujets familiers.
	Lire à haute voix de manière expressive un texte bref d'une ou deux phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).	Lire à haute voix de manière expressive un texte bref de trois ou quatre phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).	Lire à haute voix de manière expressive un texte bref d'au moins cinq phrases après répétition (extrait de discours, de poèmes, de contes ou d'albums).
	Raconter une histoire courte et stéréotypée travaillée en classe, à l'aide de deux ou trois images.	Raconter une histoire courte et stéréotypée travaillée en classe, à l'aide de quelques images.	Raconter une histoire courte et stéréotypée travaillée en classe.
Lire	Comprendre des textes courts et simples (une ou deux phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons...	Comprendre des textes courts et simples (trois ou quatre phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web...	Comprendre des textes courts et simples (au moins cinq phrases) en s'appuyant sur des éléments connus : consignes, lettres, cartes postales, messages électroniques, comptines, chansons, questionnaires, prospectus, pages web, recettes...
	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné d'un document visuel : messages, enquêtes, tableaux à double entrée...	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné éventuellement d'un document visuel : messages, enquêtes, tableaux à double entrée, menus, listes de courses...	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple : messages, enquêtes, tableaux à double entrée, menus, listes de courses, cartes et plans...
Écrire	Copier des mots isolés et des textes très courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes...	Copier des mots isolés et des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...	Copier des textes courts étudiés à l'oral : salutations, souhaits, comptines, poèmes, listes de courses...
	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple ou une courte carte postale (une ou deux phrases).	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple, une courte carte postale, des formulettes ou un poème (trois ou quatre phrases).	En référence à des modèles, écrire un message électronique simple, une courte carte postale, des formulettes ou un poème (au moins cinq phrases).
	Renseigner un questionnaire très simple comportant des formulations étudiées (par exemple, indiquer son nom, son âge, son numéro de téléphone...).	Renseigner un questionnaire simple comportant des formulations étudiées (par exemple, donner des informations sur sa famille, sur ses animaux familiers...).	Renseigner un questionnaire simple comportant des formulations étudiées (par exemple, donner des informations sur ses goûts, ses activités...).
	Produire de manière autonome une ou deux phrases sur soi-même.	Produire de manière autonome trois ou quatre phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.	Produire de manière autonome au moins cinq phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.
	Écrire sous la dictée des mots connus simples.	Écrire sous la dictée des mots connus et quelques expressions très simples.	Écrire sous la dictée des expressions connues.