



HAL
open science

Dans quelles mesures l'apprentissage de l'espagnol peut-il aider un élève en difficulté scolaire en français ?

Marie Tertrin

► **To cite this version:**

Marie Tertrin. Dans quelles mesures l'apprentissage de l'espagnol peut-il aider un élève en difficulté scolaire en français ?. Education. 2013. dumas-00987515

HAL Id: dumas-00987515

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00987515>

Submitted on 6 May 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 de Master MEEF Enseignement du Premier Degré

**Dans quelles mesures l'apprentissage de
l'espagnol peut-il aider un élève en
difficulté scolaire en français ?**

Marie Tertrin

Sous la direction de Mme Richard et Mme Neyrod

Dans le cadre du séminaire Langue et Civilisation Etrangère

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier Madame Richard, formatrice en anglais à l'IUFM du Mans et Madame Neyrod, maître de conférences en linguistique à l'université du Mans qui, en tant que Directrices de mémoire, se sont montrées à l'écoute et disponibles tout au long de la réalisation de ce mémoire, pour l'aide et le temps qu'elles ont bien voulu me consacrer.

Mes remerciements s'adressent également à Madame Ruaux et Madame Roullié, professeurs des écoles enseignant l'espagnol respectivement à Cherreau et à Saint-Aubin-des-Coudrais qui m'ont permis d'observer des classes d'espagnol en primaire et de mettre en pratique mon travail de recherche. Je n'oublie pas de remercier M. Ruaux qui s'est gentiment proposé de filmer les séances dans lesquelles j'intervenais.

Enfin, je tiens à remercier les parents d'élèves des écoles de Cherreau et de Saint-Aubin-des-Coudrais pour avoir rempli un questionnaire ainsi que les élèves de ces classes pour avoir joué le jeu lors de la mise en pratique de mon travail de recherche.

Sommaire

<i>Introduction</i>	5
<i>I. Cadre théorique</i>	7
<i>A. Contact précoce avec une langue nouvelle à l'école : avantage ou désavantage ?</i>	7
1. La notion de « bilinguisme précoce »	12
2. Chance ou surcharge pour l'élève ?	13
<i>B. Plus-value de l'espagnol par rapport aux autres langues ?</i>	15
1. L'anglais, langue économique du marché imposée à l'école	15
2. Langues espagnole et française : une histoire différenciée dans un processus linguistique commun, la latinisation	17
a. Un peu d'histoire	19
b. Du latin à l'espagnol et au français	20
b1. Latin classique, latin écrit contre latin vulgaire, latin parlé	20
b2. Du latin vers l'espagnol et vers le français	22
c. Des emprunts : « Les mots ne tombent pas du ciel »	25
<i>C. Cas d'élèves</i>	28
1. Elèves en difficulté scolaire	28
2. Elèves dyslexiques	32
<i>D. Problématique</i>	35
<i>E. Emergence d'hypothèses</i>	37
<i>F. Présentation du travail de recherche</i>	39

II. Cadre opératoire	42
A. Les questionnaires	42
1. Contexte.....	42
2. Profil des personnes interrogées	43
3. Réalisation : choix et enjeux des questions	43
4. Analyse.....	45
B. Observations filmées du comportement d'un élève en difficulté.....	51
1. Observation du mardi 13 novembre 2012.....	51
2. Observation du mardi 4 décembre 2012	52
3. Analyse.....	55
C. Les interviews des élèves	56
1. Profil des élèves interrogés.....	56
2. Réalisation : choix et enjeux des questions	56
3. Analyse.....	57
D. Mise en place d'une remédiation	57
1. Pour diminuer l'anxiété d'un élève.....	57
a. Explication du processus	57
b. Analyse.....	61
2. Pour que l'espagnol l'aide dans ses apprentissages en français	62
a. Explication du processus	62
b. Analyse.....	68
III. CONCLUSION.....	69
Bibliographie	71
Sitographie.....	74
Annexes	

Introduction

Chaque année en France, plus de six millions d'enfants font leur rentrée scolaire dans les écoles primaires. Selon une étude de l'European Association for Special Education réalisée dans l'Union Européenne, 16 à 25% des élèves sont en difficulté scolaire en Europe. Rien qu'en France, en 2012, un élève sur cinq soit 20% des élèves entrent en 6ème avec une faible maîtrise de l'écrit et d'importantes lacunes en lecture, selon une enquête de l'INSEE. Le défi de l'école est de ne pas laisser de côté ces élèves car encore trop de jeunes sortent du système scolaire sans avoir obtenu de diplôme. Mais la France aurait du mal à atteindre son objectif. En raison des suppressions de poste, le taux d'encadrement des élèves diminue. Cependant, depuis 2008, une aide personnalisée de deux heures hebdomadaires par élève a été introduite. Les enfants qui montrent des difficultés à l'école sont le plus souvent dirigés vers des consultations à seule visée psychologique, ce qui ne résoudra pas le problème dans un grand nombre de cas.

Parallèlement, la France a accumulé un certain retard au niveau européen en ce qui concerne l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères, « on a la réputation de ne pas avoir le don des langues »¹. L'Education Nationale française s'est donc fixée pour objectif d'améliorer le niveau des élèves dans le domaine des langues dès l'école primaire. En effet, il semble primordial de valoriser cet enseignement à l'heure de l'Europe. L'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école primaire est donc un sujet d'actualité et n'a jamais été autant inclus dans les programmes. Depuis 2001, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) fixe des bases communes à tous les pays de l'Union Européenne en donnant des pistes de réflexion concernant l'apprentissage des langues et des niveaux de progressions communs. L'objectif fixé par l'Education Nationale serait qu'en 2013, 90% des élèves de CE1 apprennent une langue vivante. L'enseignement des langues a donc profondément changé et s'inscrit aujourd'hui dans une perspective européenne commune forte. La pratique d'une langue vivante étrangère figure d'ailleurs en deuxième position (après la maîtrise de la langue française) parmi les sept compétences du socle commun de

¹ Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Editions Robert Laffont, 1997, p.9

connaissances et de compétences que tout élève doit acquérir à la fin de sa scolarité obligatoire.

D'un côté, il faudrait donc augmenter le nombre d'apprenants en langue vivante à l'école primaire et, de l'autre, diminuer le taux de difficultés scolaires de ces mêmes apprenants. La solution ne serait-elle pas d'associer les deux problèmes ? Certains professeurs disent ne pas avoir assez de temps pour consacrer un enseignement à la langue vivante. Très souvent, ils se focalisent principalement sur le français et les mathématiques. Pourtant, les difficultés scolaires des élèves sont souvent dues aux difficultés de la langue française, leur propre langue maternelle. La langue vivante étrangère ne pourrait-elle pas être utilisée pour aider l'élève en difficulté ? Henriette Walter affirme dans une de ses œuvres que « c'est dans la langue française elle-même que nous pouvons trouver des points de départ commodes pour aller vers les autres langues »¹. Mais ne peut-on pas, à l'inverse, trouver des points de départ commodes dans les langues étrangères pour mieux réussir dans sa langue maternelle ?

Grâce au cadre théorique, nous tenterons d'expliquer la logique et la pertinence du questionnement en abordant quelques notions importantes. Puis, après avoir présenté la problématique, nous émettrons quelques hypothèses liées au problème et présenterons le travail de recherche que nous envisageons en classe. Enfin, le travail s'achèvera par l'explication de la mise en place et mise en pratique d'un cadre opératoire dans une classe où est enseigné l'espagnol à l'école primaire.

¹ Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Editions Robert Laffont, 1997, p.9

I. Cadre théorique

A. Contact précoce avec une langue nouvelle à l'école : avantage ou désavantage ?

À l'école primaire, aux cycles 2 et 3, 54 heures sont consacrées à l'apprentissage des langues vivantes par an, soit une heure et demi par semaine. Cette discipline est, depuis 2008, obligatoire dès le CE1 (cycle 2).

Qu'est-ce qu'une langue vivante ?

Par définition, une langue est un instrument de communication, un code existant (des signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels) que chacun apprend et dans lequel il puise pour exprimer sa pensée et nommer la réalité. En effet, on ne peut penser sans la langue et inversement, on ne peut dire sans la pensée. Selon le linguiste français André Martinet, « une langue est tout un ensemble, le support de la pensée, une façon d'ordonner sa représentation du monde et un instrument de communication qui permet aux gens de s'entendre »¹. Une langue est essentielle à un peuple pour communiquer entre les individus dans un même code pour se comprendre mais également pour véhiculer des valeurs communes d'un groupe linguistique. Chaque langue est donc liée à la manière de penser d'un peuple. Ses règles de grammaire, son vocabulaire, sa conjugaison et son orthographe ne sont pas figés, de nouveaux mots intègrent le dictionnaire chaque année. Tout évolue. Le nombre de mots d'une langue change tous les jours. Selon la définition du linguiste Claude Hagège, une langue est dite vivante lorsqu'elle comporte des locuteurs qui l'utilisent naturellement. Rappelons qu'une langue vivante n'est étrangère que pour celui qui ne la connaît pas. Leur emploi est naturellement développé par l'Education.

¹ Walter Henriette, *Le français d'ici, de là, de là-bas*, préface d'André Martinet, France, Editions Jean-Claude Lattès, 1998, p.9

Qu'est-ce qu'enseigner ?¹

Dans le cadre scolaire, enseigner est un verbe qui peut être intransitif et signifierait, dans ce cas-là, être enseignant. En tant que verbe transitif, il signifierait enseigner quelque chose, faire apprendre une discipline (une science, un art,...) à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons. En dehors du cadre scolaire, enseigner c'est aussi faire savoir quelque chose à quelqu'un, le lui faire connaître.

On peut relever plusieurs caractéristiques de l'activité d'enseigner. C'est d'abord une activité relationnelle qui implique la coopération d'au moins deux personnes : un professeur et un ou plusieurs élèves. Enseigner inclut aussi une relation de communication qui instaure un échange d'informations entre un professeur et un élève. Cette relation est basée sur l'apprentissage d'un contenu donné pour les élèves (des connaissances, de l'information, des comportements). Enseigner représente une relation dans laquelle le professeur adopte un comportement spécifique (de présentation, de clarification) et enfin une relation où les états mentaux (intentions) des personnes concernées peuvent jouer un rôle important.

Enseigner est donc un réel processus de communication permettant un apprentissage ; le professeur suscite des activités d'apprentissage et les alimente par des matériaux appropriés. Il émet des informations pour que d'autres (les élèves) les saisissent. Dans le cadre scolaire, c'est bien le professeur qui, intentionnellement, agit en mettant en application des actes de communication et de prises de décisions. Il interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique. Enseigner c'est avant tout faire classe en prenant en charge les élèves en difficulté, différencier ses pédagogies, construire des projets individualisés. Aujourd'hui, pour enseigner, il faut aussi prendre en compte le parcours personnel de l'élève, laisser place à l'erreur, susciter le désir de ce que l'on fait en classe (que chaque élève y trouve sa place). Pour cela, il ne faut pas sous-estimer le rôle de l'enseignant.

¹ Pour ce passage, nous nous sommes inspirée du site suivant : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/13/46/PDF/rfp08.pdf>: Revue *Française de Pédagogie*, 2008, 164, pp. 139-158 (avril)

Le rôle de l'enseignant¹

Le professeur de langue étrangère est un des acteurs les plus importants du processus d'enseignement-apprentissage, qu'il soit spécialiste ou non. Il n'inculque pas magiquement des connaissances par la simple vertu de la supériorité du savoir. Il est, avant tout, un facilitateur d'apprentissage et toute son action se définit par une pédagogie d'encouragement. Il est le premier responsable de la motivation des élèves qui conditionne le succès ou l'échec de ceux-ci.

L'enseignant doit tout d'abord savoir apprécier ce dont les élèves auront besoin pour être capables de communiquer. Il doit ensuite définir des objectifs, élaborer une méthodologie avec des matériaux pédagogiques et mettre en œuvre la pédagogie en classe à travers diverses activités privilégiant l'interaction. Enfin, l'enseignant doit préparer une évaluation intégrée à sa démarche.

Un bon professeur de langues doit savoir rendre son cours intéressant, motiver ses élèves, prononcer correctement les mots qu'il enseigne, expliquer clairement, s'intéresser de la même façon à tous les élèves, les faire participer, faire preuve de patience, favoriser l'oral et insister sur la langue parlée. Quelques qualités sont essentielles à un enseignant pour favoriser la motivation et l'intérêt des élèves pour cette discipline : il doit donner un bon modèle d'utilisation de la langue étrangère, être un bon technicien de l'enseignement des langues pour être capable de faciliter la compréhension, corriger la prononciation, développer les capacités de communication et stimuler les activités en langue étrangère. L'enseignant doit être capable de créer, dans sa classe, une atmosphère de confiance et de sympathie réciproque. Enfin, il doit être, surtout et avant tout, un bon psychologue constamment conscient des problèmes spécifiques de chaque élève pour pouvoir l'aider à les surmonter. Cela illustre réellement la place qu'occupe l'enseignant pour repérer les difficultés scolaires de l'élève.

¹ Pour ce paragraphe, nous nous sommes inspirée des ouvrages suivants : Girard Denis, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Editions Bordas, 1995, p.104 à 133 et Rosen Evelyne, Reinhardt Claus, *Le point sur le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues*, Paris, Edition Bernard Delcord, Cle International, mars 2010.

Le professeur doit donc jouer d'autres rôles que celui du débiteur normatif de savoirs. De plus, il doit prendre en considération chaque évolution et se tenir informé des changements des méthodes d'enseignement.

Concernant l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, un bouleversement important est survenu il y a une dizaine d'années avec l'arrivée du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001 et la « perspective actionnelle » qui a fait suite à l'« approche communicative » des années 70. Certaines dérives de l'approche communicative avaient conduit à mettre en avant un profil de « super apprenant de langue », capable de parler la langue étrangère comme un natif tant en production qu'en compréhension orale et écrite, de quoi décourager plus d'un débutant faisant ses premiers pas dans la langue étrangère. « Le CECRL constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle »¹. Grâce à cet outil, on envisage l'enseignement d'une langue étrangère selon cinq activités langagières (expression orale en continu, en interaction, compréhension orale, compréhension écrite, production écrite) et on introduit des niveaux communs de référence. On adopte également la perspective actionnelle visant à créer des situations et des scénarios pédagogiques où la langue sera utilisée pour obtenir un résultat particulier et observable. L'élève doit être à la fois locuteur et acteur social. En adoptant une approche actionnelle et grâce à l'outil linguistique, le rôle de l'enseignant change : il entraîne les élèves à accomplir des tâches, de la plus élémentaire (faire passer son message dans un énoncé unique) jusqu'à la réalisation en groupe d'un projet complexe à long terme.

À la fin du CM2, un élève devra atteindre le niveau A1, niveau cible pour la fin de l'école élémentaire. L'élève devra être capable de communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement, distinctement et se montre coopératif. Il vise l'acquisition du niveau A2, niveau cible pour l'obtention du socle commun, notamment pour les élèves qui poursuivent au collège une langue commencée à l'école élémentaire. L'acquisition du niveau A1 est envisagée pour les élèves qui débutent une nouvelle langue². L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs :

¹ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html> (vu le 17/05/2012)

² <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1 introdutif ou découverte <i>école élémentaire</i>	A2 intermédiaire ou usuel <i>palier 1 collège</i>	B1 niveau seuil <i>palier 2 collège fin de scolarité obligatoire</i>	B2 avancé <i>baccalauréat</i>	C1 autonome	C2 maîtrise

Tableau extrait du site CertifActu en ligne : <http://www.certificatu.fr/clcquoi.htm>

Vous trouverez en annexe 1 le descriptif des niveaux de compétence langagière.

Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère pour un élève à l'école élémentaire ?

Apprendre une langue étrangère c'est acquérir plusieurs compétences linguistiques (du vocabulaire, de la grammaire, de la phonétique). Cet enseignement permet à l'élève de se décentrer (prendre conscience de l'existence d'autres langues), d'éduquer son oreille et de développer des compétences grâce à l'accent porté sur l'oral. L'élève pourra également accroître ses connaissances culturelles et adopter une attitude positive par rapport aux langues familières ou non. À long terme (s'il poursuit cet apprentissage au collège), l'apprenant sera capable de mettre inconsciemment en place des opérations cognitives permettant de découvrir comment fonctionne une langue : emmagasiner, utiliser les apports, formuler des hypothèses, les vérifier (produire et voir les réactions) et enfin reformuler pour se faire comprendre.

À l'école primaire, les enfants qui apprennent une langue vivante étrangère doivent apprendre à communiquer dans cette autre langue avec une efficacité suffisante. Elle doit leur permettre de mieux se connaître, de mieux connaître le monde qui les entoure. Le côté ludique doit caractériser la plupart des activités avec une place privilégiée accordée aux jeux, aux chansons enfantines, aux comptines, aux contes, aux processus de découverte, aux réactions déclenchées par des supports figuratifs. Cette méthode pédagogique ne doit pas remettre en cause l'effort nécessaire d'apprentissage mais permettre de créer et de soutenir l'indispensable motivation. Durant les premières années de cet apprentissage linguistique, l'élève apprend par tâtonnements, imitation et répétition. Le maître ne doit donc pas négliger le facteur plaisir, ludique et découverte de ce nouvel enseignement. Il doit valoriser le système oral de la langue permettant aux jeunes apprenants de se défaire des habitudes contractées en langue maternelle, de découvrir un nouvel univers phonologique et de construire ou reconstruire du sens. L'élève doit apprendre à entendre, reconnaître et reproduire les sons, découvrir des rythmes nouveaux, des intonations nouvelles.

L'enfant est donc très tôt en contact avec une langue nouvelle (langue seconde) au sein de l'école. Très souvent, lorsque l'on parle des langues étrangères pratiquées par les enfants dès l'école primaire, on emploie le terme de « bilinguisme précoce ».

1. La notion de « bilinguisme précoce »¹

Cette expression est utilisée pour diverses situations de possession d'une langue étrangère. Dans le cadre de notre travail, nous pourrions davantage parler de « bilinguisme » que de bilinguisme car c'est bien l'individu en lui-même, l'enfant élève, qui est concerné et non pas l'ensemble d'une communauté dans laquelle il y a présence simultanée de deux langues chez les individus (bilinguisme au sens large). On s'intéressera donc au bilinguisme précoce de l'individu (élève) et non pas au bilinguisme communautaire.

Ceci étant dit, le terme « bilinguisme » se définit comme étant l'emploi de plusieurs variétés linguistiques sur un seul et même territoire grâce à une éducation et un enseignement plurilingue. Il me semble cependant opportun de faire au moins deux distinctions en ce qui concerne les enfants bilingues précoces car il existe plusieurs types de bilinguisme.

Il y a tout d'abord l'apprenant en contact avec deux parlars dans son milieu de vie naturel essentiellement en famille que l'on nommera « bilinguisme simultané » car l'enfant apprend en même temps deux langues dans les deux premières années de sa vie de façon naturelle. On dit aussi que ce bilinguisme est « coordonné » puisque l'apprenant peut réfléchir naturellement dans les deux langues.

Mais il y a également le cas où l'apprenant est en contact avec une langue maternelle et une autre langue imposée et enseignée dans le cadre familial ou institutionnel comme l'école. On parlera alors de bilinguisme d'« apprentissage » ou « consécutif » car l'enfant apprend la langue étrangère consécutivement à sa langue maternelle à l'âge pré scolaire ou scolaire. Le bilinguisme sera dit « composite », étant acquis au cours d'un apprentissage. C'est cette forme de bilinguisme qui nous intéressera dans le cadre de notre étude, les élèves apprenant la langue étrangère au cours des apprentissages à l'école.

¹ Pour ce paragraphe, nous nous sommes inspirée de l'ouvrage suivant : Feuillet Jacqueline, *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Editions CRINI, 2005

Les élèves de l'école élémentaire étant confrontés à ce nouvel apprentissage, quel intérêt y a-t-il pour eux d'être en contact précocement avec une langue nouvelle ? N'y a-t-il que des avantages à cette discipline ?

2. Chance ou surcharge pour l'élève ?¹

Suite à plusieurs recherches, la situation de bilinguisme précoce pour un élève à l'école primaire, comme nous l'entendons dans notre étude, lui serait bénéfique.

Le contact précoce avec une langue étrangère pour un enfant aurait des avantages au niveau du développement cognitif. Selon le chercheur canadien Lambert et suite à de nombreux tests d'intelligence, les enfants bilingues obtiennent de meilleurs résultats dans la majorité des domaines. Ils détiendraient ainsi une flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstrait accru, des avantages dans la construction de concepts et développeraient une intelligence verbale en particulier. Ils auraient aussi une grande faculté à la pensée créative et donc une meilleure réussite dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver la réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses. Leurs facultés métalinguistiques (aptitude à réfléchir, à porter un jugement sur les différentes composantes du langage et sur ses différentes modalités d'expression et de compréhension à long terme) seraient plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. La détention d'une telle faculté permettrait une meilleure identification des phonèmes (sons), des mots, des structures syntaxiques en tant qu'unité de langue, indépendamment des significations qu'elles portent. L'élève aura également de meilleurs résultats dans les perceptions spatiales et disposera d'une meilleure sensibilité communicative. En effet, il percevra mieux les facteurs situationnels et réagira plus rapidement pour corriger ses erreurs de schématisation et de comportement.

Les attributs d'une langue ne sont pas cloisonnés dans le système cognitif mais transférables d'une langue à une autre. Toutes les langues fonctionnent différemment mais sur un même système opératoire. C'est donc une chance de pouvoir suivre précocement un apprentissage d'une langue vivante étrangère ; les méthodes d'analyse dans une discipline étant transférables à une autre.

¹ Feuillet Jacqueline, *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Editions CRINI, 2005, p.14 et 22.

Les élèves, au contact d'une langue nouvelle très tôt, semblent être privilégiés de par ces avantages et effets positifs tant sur le développement intellectuel que personnel. Le bilinguisme précoce est garant d'une meilleure compétence analytique et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques. Il permettrait ainsi d'augmenter ses chances pour une meilleure réussite scolaire. Il faudrait promouvoir le bilinguisme précoce des enfants à l'école pour développer chez eux certaines capacités et facultés mentales. Dès 1990, Claude Hagège, linguiste et professeur au Collège de France, affirmait déjà que la situation de bilinguisme précoce à l'école ne pouvait être qu'un avantage et ne pouvait en aucun cas conduire à des blocages. Bien enseignée, une première langue étrangère apprise dès l'école primaire permet donc d'accéder à une forme de bilinguisme. Les activités pédagogiques conduisant à « apprendre à apprendre » seraient une aide précieuse pour passer d'une langue à une autre et acquérir une méthodologie de travail nécessaire dans toutes les disciplines de l'école élémentaire.

Or, suite à la promotion du bilinguisme précoce à l'école, certaines résistances reposant sur trois types de craintes ont vu le jour : « crainte de surcharger les enfants, de leur demander un effort intellectuel trop tôt ; crainte que l'acquisition d'une seconde langue ne se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle ; ou encore crainte de surcharger le système éducatif et notamment les enseignants non formés à l'enseignement des langues étrangères »¹. Seulement, aucune de ces craintes n'est fondée sur des arguments scientifiques. Ces inconvénients sont bien entendus valables pour le bilinguisme consécutif mais pas pour le bilinguisme simultané qui en présente d'autres (une grammaire fautive, des hésitations, des difficultés d'expression dans les deux langues ou encore un sentiment de désorientation). Cependant, il ne fait pas l'objet de notre étude.

Les avantages cognitifs que les enfants développeraient au contact d'une nouvelle langue seraient nettement plus importants et passeraient au-delà de ces contraintes.

Le bilinguisme précoce est donc une chance pour un élève car les effets qu'il engendre sur l'enfant sont majoritairement positifs. Mais comment savoir quelle langue seconde enseigner à des élèves en primaire ? Quelle langue serait la mieux adaptée après la langue maternelle ? Une langue peut-elle représenter plus d'avantages qu'une autre pour l'élève ?

¹ Feuillet Jacqueline, *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Editions CRINI, 2005, p.22

Y a-t-il des facteurs facilitateurs pour acquérir une langue seconde ? L'apprentissage d'une langue proche de la langue maternelle serait-il plus facile ? Le choix d'une langue de proximité (d'un pays voisin) comme langue seconde peut-il être déterminant ?

B. Plus-value de l'espagnol par rapport aux autres langues ?

1. L'anglais, langue économique du marché imposée à l'école¹

Les langues susceptibles d'être enseignées à l'école primaire sont au nombre de huit : l'anglais, l'allemand, l'arabe, le russe, le chinois, l'espagnol, l'italien et le portugais². Il y a donc réellement plusieurs langues à l'école primaire mais rarement de choix. « La présence de l'anglais au sein de la liste des langues proposées au « choix » des familles annule tout choix réel »³. Apprendre l'anglais est indispensable de nos jours mais ne suffit pas. L'anglais est présent dans tous les domaines (loisirs, culture, médias, échanges commerciaux) et sa maîtrise est aujourd'hui incontournable car elle permet une communication réelle, une approche culturelle des pays anglophones. En raison de certaines pédagogies, l'anglais domine l'école primaire et lui attribue un caractère monolingue. D'où le paradoxe incontournable d'une société qui doit tendre vers le « tout anglais » et développer en même temps le plurilinguisme en ouvrant l'espace scolaire à la diversité linguistique. Notre pays a besoin d'une population maîtrisant de nombreuses langues étrangères. La capacité de la population française à maîtriser différentes langues vivantes sera garante du rayonnement de notre pays et, à long terme, de la disposition des autres peuples à apprendre le français. De plus, pour parvenir à une bonne maîtrise de l'anglais, il n'est pas nécessaire de commencer par l'apprentissage de cette langue. Le linguiste français Claude Hagège affirme que « l'anglais est une langue difficile à maîtriser et qu'il est préférable, pour atteindre un bon niveau en anglais, de commencer l'apprentissage des langues étrangères par une ou des langues autres que l'anglais »⁴, développant ainsi une certaine gymnastique d'esprit pour être apte à apprendre

¹ Pour ce paragraphe, nous nous sommes principalement inspirée de l'ouvrage suivant : Hagège Claude, *Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Editions Odile Jacob, Paris, 2008.

² <http://eduscol.education.fr/cid45718/les-langues-vivantes-etrangees-ecole.html> (vu en avril)

³ Hagège Claude, *Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Editions Odile Jacob, Paris, 2008, p.218-221.

⁴ http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-ia81/choix_langues.htm (avril)

cette langue. Il préconise même de débiter « l'éducation bilingue précoce et obligatoire, c'est-à-dire l'apprentissage non pas d'une mais de deux langues étrangères »¹ pour concurrencer l'anglais. Il s'agit donc de promouvoir la diversification des langues dès l'école primaire car la maîtrise de l'anglais est indispensable, mais la maîtrise de cette seule langue est insuffisante. L'anglais est la première langue de communication internationale et, de ce fait, est la langue la plus enseignée à l'école primaire : 91,1% des élèves du secteur public et 95,4% dans le secteur privé suivent un enseignement d'anglais. Les autres langues ne franchissent pas la barre des 10%. Ceci répond au désir des parents qui sont nombreux à privilégier l'apprentissage de cette langue².

Le tableau ci-dessous, extrait du site Eduscol, illustre bien la domination de l'anglais à l'école primaire.

Langues	Proportion d'élèves des écoles publiques	Proportion d'élèves des écoles privées
Allemand	7,27 %	5,40 %
Anglais	91,10 %	95,40 %
Espagnol	1,47 %	1,95 %
Italien	0,70 %	0,07 %
Portugais	0,12 %	0,00 %

Source Eduscol

L'espagnol est la langue d'un de nos voisins les plus proches et celle d'une grande partie de l'Amérique. C'est donc une langue de prestige quant à l'économie et la communication. La composition lexicale de l'espagnol est le reflet de l'évolution au fil des siècles depuis le latin, tout comme la langue française. Apprendre cette langue, c'est aussi aborder l'histoire d'un grand pays et constater des origines communes entre les langues française et espagnole.

Je suis titulaire d'une licence en Langues, Littératures et Civilisations Etrangères (LLCE) en espagnol. Je suis donc tout particulièrement intéressée par cette langue. Lors de différents stages en école primaire, j'ai pu effectuer quelques initiations à l'espagnol. Les

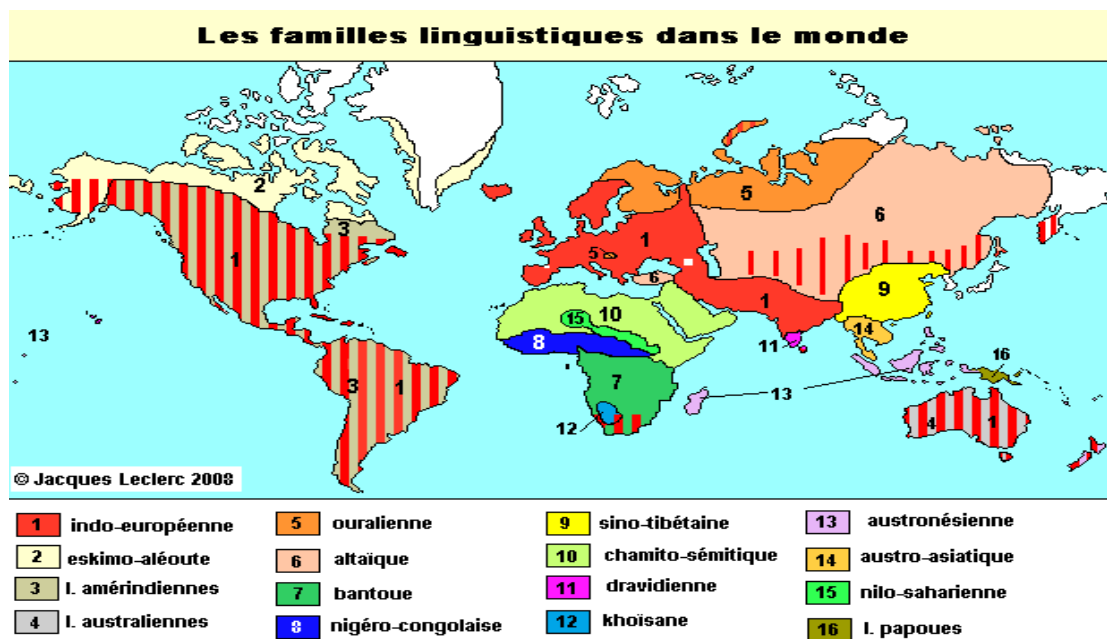
¹ Hagège Claude, *Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Editions Odile Jacob, Paris, 2008, p.219

² <http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>

élèves sont tellement curieux, et donc plein d'intérêt, que le fait d'introduire la langue vivante (et l'espagnol en particulier) au sein des apprentissages fondamentaux créerait une sorte de dynamisme au sein de la classe. Cependant, quels réels avantages peut-on trouver pour argumenter notre choix ? Pourquoi l'espagnol devrait-il être inclus comme langue seconde au sein des apprentissages à l'école primaire plutôt qu'une autre langue ?

2. Langues espagnole et française : une histoire différenciée dans un processus linguistique commun, la latinisation

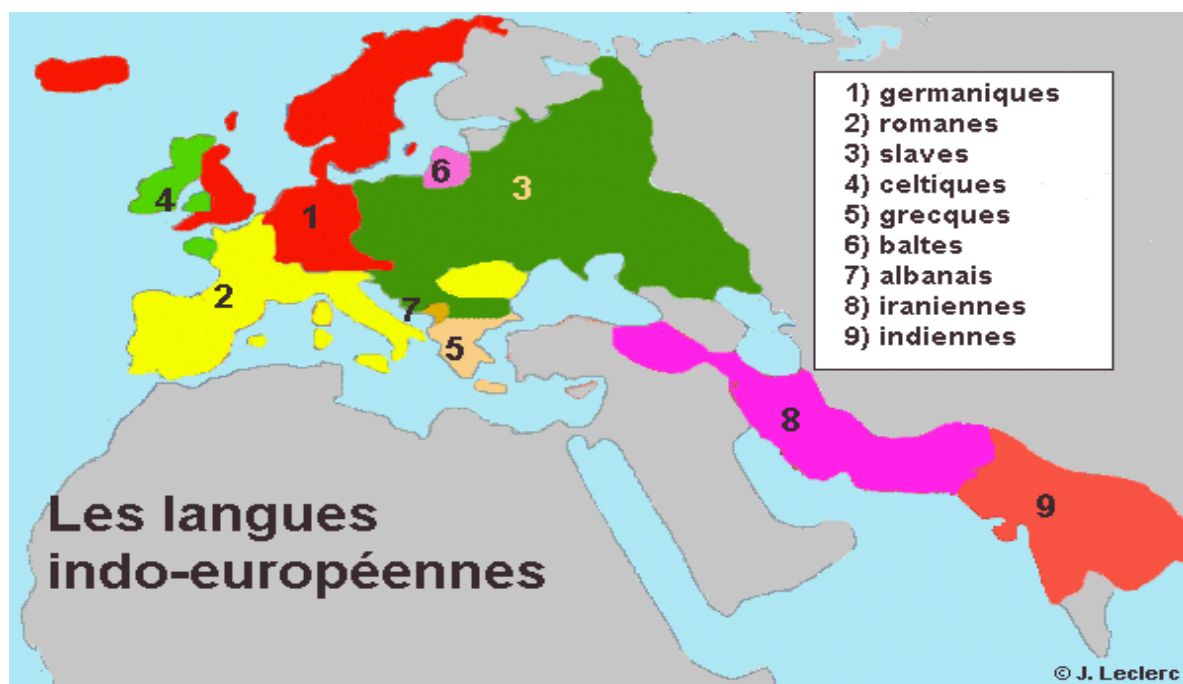
Dès 2000 avant J.C., des langues dites indo-européennes étaient parlées de l'Islande à l'Inde et de la Scandinavie à la Grèce (pays actuels). Les langues indo-européennes forment une famille de langues d'origine commune : l'indo-européen. « C'est au XVI^e siècle de notre ère que l'on a remarqué la parenté entre certaines langues européennes, en particulier le grec, le latin, et les idiomes germaniques. Grâce à des études comparatives et à la méthode de classement génétique, il a été possible de réunir, dans la même famille, des langues apparemment fort différenciées, d'en fixer le degré de parenté et de reconstruire en partie leur ancêtre préhistorique commun, disparu faute de documents écrits »¹.



Source : tfq.ulaval.ca, Jacques Leclerc, 2008

¹ Flutsch Laurent, Bernadette Gross et Sylvie Délèze, *Jeux de mots, archéologie du français*, Infolio Editions, 2003, p.9

Cette famille de langues indo-européennes regroupe plusieurs autres sous-catégories d'idiomes, dont les langues romanes.



Source : tlfq.ulaval.ca, Jacques Leclerc, 2008

Les langues romanes comptent des langues parmi les plus importantes du monde avec l'espagnol (environ 400 millions de parlants), le portugais (170 millions de parlants) et le français (75 millions de parlants) qui constituent des langues internationales au même titre que l'anglais (environ 500 millions de parlants), l'arabe (155 millions de parlants) et le chinois (885 millions de parlants)¹. Le français et l'espagnol font donc partie de la même famille de langues romanes. Cette famille se rattache ainsi à la branche italique des langues indo-européennes. On appelle Romania l'ensemble des territoires où sont nées les langues romanes.

Avec plus de 500 millions de locuteurs, les langues romanes sont représentées principalement en Europe (Portugal, Espagne, France, Italie, Roumanie) ainsi que dans toute l'Amérique du Sud, le Mexique, une partie des États-Unis et du Canada.

On nomme « langues romanes » toutes les langues qui dérivent du latin vulgaire, c'est-à-dire la forme de latin oralisée, utilisée pour la communication de tous les jours. Elles partagent ainsi un ensemble de traits communs donnant une bonne cohérence à cette famille

¹ <http://populationsdumonde.com/classements/les-10-langues-les-plus-parlees-dans-le-monde>

de langues, parmi lesquels les plus importants sont : un lexique principalement issu du latin vulgaire, une réorganisation du système vocalique latin, des phénomènes importants de palatalisation des consonnes, la disparition quasi complète du genre neutre, une réorganisation importante du système verbal, le développement de verbes auxiliaires, la suppression du futur latin, la création d'un futur périphrastique formé à partir du verbe *avoir* (*chanter-as* → *chanteras*), celle d'un conditionnel, et enfin le développement des articles, inconnus du latin. Les actuelles France et Espagne ont en commun une période historique importante. En effet, ces pays ont connu tous deux la romanisation et les mêmes répercussions de cette invasion avec la propagation d'une nouvelle langue, le latin, à la base des langues espagnole et française.

a. Un peu d'histoire

Avant la romanisation faisant suite à la conquête romaine, la Péninsule ibérique et l'actuelle France regorgeaient d'une diversité linguistique incroyable grâce à la diversité des peuples présents sur les territoires. En effet, il n'y avait aucune unité linguistique. La population hispanique est le fruit de multiples invasions de différents peuples, chacun parlant son propre dialecte : les celtes, les phéniciens, les grecs, puis plus tard les germaniques et les arabes après la latinisation. Quant à la population française, elle a connu de multiples invasions. Ligures, gaulois, phéniciens, grecs et celtes se partageaient l'actuelle France. Sur ces deux territoires, la romanisation fut un processus long mais intense car il fit disparaître les langues antérieures, à l'exception de la langue basque en Espagne et quelques dialectes français (breton, gallo, normand, occitan, provençal, ...)

La romanisation est le processus politique à travers lequel Rome a conquis et intégré les peuples qui formeront plus tard l'Empire Romain. La conquête romaine s'est effectuée en Espagne suite aux trois Guerres Puniqes (les deux premières étant les principales de 264 avant J.C. à 241 avant J.C. et de 218 avant J.C. à 206 avant J.C.) où s'affrontaient Rome et Carthage, les deux puissances majeures en Méditerranée de l'époque. Rome étant le grand vainqueur de ces conflits, l'Empire Romain s'étend dans le monde: de la Gaule jusqu'au Rhin, ensemble des pays germaniques situés au sud du Danube, des pays Balkaniques non hellénisés, Afrique du Nord, l'Italie et ses îles, la Macédoine, la Grèce, le nord de l'Afrique, et l'Égypte.

Le processus de romanisation va permettre la latinisation, processus linguistique. Les peuples colonisés adoptent le latin vulgaire comme langue propre. Les Romains implantent partout leur système administratif et transforment profondément les peuples conquis. Ils n'imposent pas vraiment le latin aux vaincus; ils ignoraient simplement les langues «barbares» et s'organisaient pour que le latin devienne indispensable. Il y eut en Hispanie et en France actuelle une radicale transformation dans tous les domaines de la vie : la technique agricole et industrielle, les habitudes, les vêtements, l'organisation civile, juridique et militaire. On adoptait les habitudes romaines et on en oubliait presque sa langue natale. Les Romains créèrent des écoles pour donner une éducation latine aux jeunes de la noblesse hispanique, les préparer pour la magistrature, mais principalement pour diffuser la langue latine. En effet, avec la civilisation romaine, le latin, importé par les colons, les légionnaires ou encore les administratifs, s'impose comme langue officielle, langue de supériorité culturelle. Aussi, le christianisme a favorisé la latinisation. Les populations étant très croyantes, il fallait comprendre le latin pour suivre la messe. Le latin s'imposa non pas seulement comme langue de puissance financière avec l'intégration de la monnaie romaine dans tout l'Empire mais également comme langue de l'armée, commandée en latin.

Ainsi, cette nouvelle langue permettait la promotion sociale. Les autochtones qui voulaient accéder à des postes plus élevés ou obtenir une citoyenneté apprenaient le latin. La disparition des langues primitives se fit peu à peu, après une longue période de bilinguisme sur le territoire.

b. Du latin à l'espagnol et au français

b1. Latin classique, latin écrit contre latin vulgaire, latin parlé

Le latin vulgaire ou populaire est une variante orale du latin classique ou écrit. L'évolution du latin vers les langues romanes s'est faite à partir de l'oral et non de l'écrit. C'est donc la forme orale qui va être diffusée dans la Péninsule et l'actuelle France mais aussi dans tous les territoires conquis par les Romains.

Le latin vulgaire se différenciait du latin classique par la morphologie et la syntaxe, les changements phonétiques et le vocabulaire.

C'est à partir de ce latin vulgaire que vont naître la langue espagnole - le castillan - et la langue française, après des siècles d'évolution marqués également par une forte influence, dans les deux langues, des parlers germaniques et en castillan, de l'arabe.

Il est important de noter que le latin vulgaire évoluait de façon constante jusqu'en 600 de notre ère. Chaque peuple se l'appropriait. Le latin parlé n'était pas homogène et variait selon les couches sociales et les régions. Il aura permis à chacun de se forger une identité stable avant de nouvelles influences. Le latin parlé est de première importance car c'est de lui que dérivent les langues romanes¹.

L'exemple suivant illustre bien le fait que la forme du latin parlé ou vulgaire est plus proche du français et de l'espagnol :

« pulcher » (latin classique) mais « bellus » (latin vulgaire) > « beau » (français) / « bello » (espagnol).

Les langues française et espagnole ne dérivent donc pas du latin classique mais bien du latin vulgaire.

En France, ce sont les Édits de Villers-Cotterêts (1539) qui imposeront la primauté et l'exclusivité du français dans les documents relatifs à la vie publique du royaume de France pour faciliter la bonne compréhension des actes de l'administration et de la justice. Le français devient ainsi la langue officielle du droit et de l'administration, remplaçant le latin.

En Espagne, avec l'apparition du castillan, l'extension du Royaume de Castille et la première grammaire espagnole en 1492, c'est vers le XV^e siècle que le castillan prend toute son importance et deviendra langue officielle de la péninsule hispanique sans pour autant mettre fin aux langues régionales parlées sur le territoire.

¹ Flutsch Laurent, Bernadette Gross et Sylvie Délèze, Jeux de mots, archéologie française, Editions Infolio, 2003, p.12

b2. Du latin vers l'espagnol et vers le français¹

Les deux langues sont formées à partir d'une origine latine commune ce qui explique quelques ressemblances dans le vocabulaire mais il faut également tenir compte qu'à partir d'un même étymon latin, des formes différentes naissent en espagnol et en français. Ce phénomène est dû à une évolution phonétique différente du lexique. Voici quelques cas typiques de contrastes phonétiques entre les deux langues.

1) Le f- latin initial devient un h aspiré en espagnol alors qu'il se maintient en français :

Latin <	Espagnol	Français
filus	hijo	fil
farinam	harina	farine

2) Palatisation de la consonne [k] initiale devant [a] en [tʃ] puis en [ʃ] en français, face à son maintien en espagnol :

Latin <	Espagnol	Français
capra	cabra	chèvre
campu	campo	champ
caballum	caballo	cheval
causa	cosa	chose

¹ Pour ce passage, nous nous sommes inspirée des ouvrages suivants : Marie Treppe, *Les mots voyageurs, petite histoire du français venu d'ailleurs*, Editions du Seuil, mars 2003.

Henriette Walter, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Editions Robert Laffont, 1997.

Bernard Cerquiglini, Jean-Claude Corbeil, Jean-Marie Klinkenberg et Benoît Peeters, *Le français dans tous ses états*, Paris, Editions Flammarion, 2000.

Laurent Flutsch, Bernadette Gross et Sylvie Délèze, *Jeux de mots, archéologie du français*, Infolio Editions, 2003.

- 3) Les consonnes intervocaliques sourdes du latin -p-, -t-, -k- se sonorisent respectivement en -b-, -d-, -g- (sonores fricatives) en espagnol là où elles disparaissent le plus souvent en français :

-t- (lat) > -d- (esp) < Ø (fr)		
Latin <	Espagnol	Français
matre	madre	mère
patre	padre	père
petram	pedra > piedra	pierre
totum	todo	tout
vita	vida	vie
seta, am	seda	soie

-p- (lat) > -b- (esp) < -v- (fr) évolution vers labio-dentale		
Latin <	Espagnol	Français
ripa	ribera	rive

-k- (lat) < -g- (esp) < Ø (fr)		
Latin <	Espagnol	Français
amica	amiga	amie
focum	fuego	feu

4) Diphtongaison en espagnol du -e- et du -o- brefs toniques du latin mais pas en français :

Latin <	Espagnol	Français
festam	fiesta	Fête (l'accent circonflexe marque un -s- étymologique)
fortem	fuerte	fort
terram	tierra	terre

5) Après disparition du -m final de l'accusatif latin, le -a final se maintient en espagnol alors qu'il se réduit à un -e muet français :

Latin <	Espagnol	Français
lunam	luna	lune
terram	tierra	terre
festam	fiesta	fête

6) Un groupe de mots important subit une apocope de la terminaison -e(m) latine en espagnol comme en français :

Latin <	Espagnol	Français
flore(m)	flor	fleur
dolore(m)	dolor	douleur
colore(m)	color	couleur

c. Des emprunts : « Les mots ne tombent pas du ciel »¹

Selon Marie Treps, linguiste et sémiologue française, « toute langue vivante s'élabore, se renouvelle et s'enrichit sans cesse. Pour ce qui est de la nôtre, l'emprunt y participe grandement »².

D'après la définition du dictionnaire Larousse, un emprunt est le « processus par lequel une langue s'incorpore un élément significatif (généralement un mot) d'une autre langue. C'est un facteur considérable d'enrichissement lexical ». L'emprunt peut être direct (une langue emprunte directement à une autre langue) ou bien indirect (une langue emprunte à une autre langue via une – ou plusieurs – langue vecteur). L'emprunt fait partie des moyens dont disposent les locuteurs pour accroître leur lexique³. C'est alors la preuve que la langue n'est pas un système figé

Comme nous l'avons vu précédemment, le français et l'espagnol sont des langues issues du latin. Mais on oublie souvent que ces langues se sont enrichies au cours de l'histoire d'apports venus des quatre coins du monde. Le français, comme l'espagnol, ne s'est pas contenté de développer son héritage latin, mais a su tirer parti de ses contacts avec les usages linguistiques de ses voisins en les adaptant, en les intégrant à ses propres structures. Ce sont les contacts divers entre deux pays qui favorisent l'influence d'une langue sur une autre et qui permettent aux mots de voyager : échanges commerciaux, conflits (« les échanges de coups sont heureusement suivis, parfois, d'échanges culturels »⁴), voyages, publications de livres... Il faut donc se réjouir de voir une langue bénéficier de mots venus de l'étranger car « lorsqu'une langue emprunte des mots, elle s'enrichit de mille façons »⁵.

¹ Treps Marie, *Les mots voyageurs, petite histoire du français venu d'ailleurs*, Editions du Seuil, mars 2003, p.10

² Treps Marie, *Les mots voyageurs, petite histoire du français venu d'ailleurs*, Editions du Seuil, mars 2003, p.11

³ Pour ce passage, nous nous sommes inspirée du site et ouvrages suivants : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/emprunt/187233>; Treps Marie, *Les mots voyageurs, petite histoire du français venu d'ailleurs*, Editions du Seuil, mars 2003 et Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Editions Robert Laffont, 1997

⁴ Treps Marie, *Les mots voyageurs, petite histoire du français venu d'ailleurs*, Editions du Seuil, mars 2003, p.11

⁵ Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Editions Robert Laffont, 1997, p.11

D'après Henriette Walter, nous serions « tous des polyglottes »¹ grâce à la richesse de notre langue française et au lexique qui ne connaît pas de frontières.

Marie Treps illustre parfaitement les idées que nous venons de développer en une phrase, dans une de ses œuvres : « Ces mots étrangers que nous faisons nôtres constituent la trace vivante, émouvante, des relations qui, de tout temps, de manière pacifique ou non, ne manquent pas de s'établir entre les civilisations »².

Les premiers contacts entre la langue française et la langue espagnole remontent au début du XI^e siècle, à l'époque du roi de Castille, et ils se sont développés de façon plus considérable à l'occasion de pèlerinages à Saint-Jacques-de-Compostelle. Ces circonstances expliquent que l'on trouve, dès cette époque, des mots originaires des provinces de France dans la langue qui allait devenir l'espagnol, tels que par exemple *paje*, *linaje*, *mensaje*, *homenaje*.

Aujourd'hui, on trouve dans le lexique espagnol des mots français empruntés à différentes époques, dans différents domaines : la cuisine (*bon vivant*, *bombón*, *crepe*, *gofre*, *jamón*, *menú*, *suflé*, *baguette*, *croissant* ou *cruasán*, *bechamel*, *potaje*, *gourmet*), les constructions (*plafón*, *boutique*, *chalet*, *mesón*, *hotel*), les loisirs (*vedette*, *amateur*, *bricolaje*, *cabaret*, *gouache*, *ordenador*), les objets (*popurrí*, *bidé*, *peluche*), les couleurs (*beige*), l'automobile (*carné* (papiers d'identité), *capó*, *chófer*, *cofre*), quelques expressions telles que *déjà vu* (utilisée en psychologie), *laissez faire* (utilisée en économie), ou encore d'autres mots tels que *machante*, *argot*, *bulevar*, *chef*, *chovinismo*, *collage*, *complot*, *dossier*, *sabotaje*, *élite*, *trucaje*. Ces mots ont été empruntés au français puis adaptés à l'espagnol.

Il faudra attendre le milieu du XVI^e siècle pour qu'à son tour, le français emprunte du vocabulaire à l'espagnol. Certains emprunts sont assez identifiables grâce à leur terminaison en -o, en -or ou en -a qui montre tout de suite leur origine, comme cela apparaît clairement dans *aficionado*, *guerrillero*, *matador*, *picador*, *conquistador* ou encore *macho*, *guerrilla*, *junte* (mots portant la trace de conflits). On reconnaît également sans peine les mots *paella*, *gaspacho*, *chorizo*, *gambas* comme ibériques (domaine de la cuisine, nourriture).

¹ Walter Henriette, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Editions Robert Laffont, 1997, p.9

² Treps Marie, *Les mots voyageurs, petite histoire du français venu d'ailleurs*, Editions du Seuil, mars 2003, p.11

Cependant, il faut préciser que *gambas* et *paella* sont des mots catalans et non pas castillans. Mais *paella* réserve une autre surprise. Le mot avait été primitivement emprunté à l'ancien français *paele*, plat métallique peu profond, par le catalan puis devenu *paella* en castillan qui, à son tour, l'a retransmis au français. Apparemment faciles à reconnaître par leur terminaison, d'autres mots encore peuvent se grouper sous la forme d'un bouquet de rimes en -ille. En effet, ce suffixe diminutif d'origine latine, qui existe aussi dans les autres langues romanes, a été particulièrement productif en espagnol. On peut citer « cédille » (le français emprunte un signe graphique à l'espagnol), « jonquille » <*junco*, « vanille » <*vaina*, « pastille » <*pasta*, ou encore « résille » <*rede*.

Cependant, d'autres mots espagnols sont plus difficiles à identifier comme tels. Prenons, par exemple, « bourrique » qui aurait très bien pu venir directement du latin, « sieste » signifiant « sixième heure » ou encore « moustique » venu de l'espagnol *mosquito* diminutif de *mosca* (= mouche). Le mot « camarade » est dérivé de l'espagnol *camarada*, la chambrée, ce qui rappelle qu'à l'origine, les camarades étaient ceux qui partageaient la même chambre. Quant au mot « mousse », jeune matelot, il dérive de l'espagnol *mozo*, jeune garçon.

C'est surtout au XVII^e siècle que se fait nettement sentir l'influence de l'espagnol que ce soit en ligne directe (mantille, résille, cédille, camarade, gitan, moustique, tornade,...) ou comme véhicule des noms de produits nouveaux venus d'Amérique et qui nous sont aujourd'hui familiers (chocolat, cacao, cacahuète). Au cours de la Renaissance, la puissance des royaumes de Castille est décuplée par la colonisation du Nouveau Monde vers la fin du XV^e siècle. Par le biais des guerres et des relations commerciales, l'espagnol avait fourni des termes au français. Mais, avec la découverte de l'Amérique et l'installation des Espagnols dans le Nouveau Monde, leur langue a été le véhicule d'une masse de vocabulaire exotique, devenu usuel dans la plupart des langues d'Europe, de la « tomate » (> *tomatl*) à la « patate », du « maïs » au « chocolat » (> *chocolatl*) et à la « cacahuète » ou du « caoutchouc » au « tabac », en passant par le « cacao » (> *cacaotl*). Les emprunts espagnols présents dans le lexique français portent aussi la marque d'échanges culturels (le style d'architecture baroque, le picaresque dérivé de *picaro* (=type d'aventurier espagnol central dans la littérature du siècle d'Or), la « mauresque » (=danse d'origine espagnole ou femme maure).

Plus tard, au XVI^e siècle, on voit apparaître des verbes tels que « caracoler » tandis qu'au XVIII^e siècle, le mot « saynète » intègre notre langage, ainsi que des expressions telles

que « faire une médianoche » (attestée en 1672). Le siècle d'Or de la littérature espagnole du XVIe au XVIIe siècle en Espagne, a favorisé l'entrée d'hispanismes en France avec la publication et diffusion d'œuvres littéraires.

Le latin n'est pas l'unique source des langues française et espagnole, où l'on trouve par milliers des mots venus d'ailleurs. Mais les deux langues ont réellement un héritage linguistique commun.

C. Cas d'élèves

L'enfant bilingue précoce dont le cursus scolaire et l'acquisition des savoirs se déroulent normalement a des résultats supérieurs que l'enfant unilingue sur le plan intellectuel. Ceci est prouvé et nous l'avons vu dans une partie précédente. Mais qu'en est-il pour des élèves moins performants à l'école ? Que se passe-t-il si l'enfant en situation de bilinguisme précoce est en difficulté scolaire ?

1. Elèves en difficulté scolaire

Le but de notre recherche étant d'éviter l'échec scolaire, nous nous limiterons à définir simplement la difficulté scolaire et la grande difficulté scolaire. Il aurait été intéressant d'analyser les effets que peuvent engendrer l'apprentissage de l'espagnol sur des élèves atteints de difficultés motrices, troubles du comportement. Par manque de temps, nous travaillerons uniquement à partir d'élèves présentant des difficultés scolaires.

Qu'est-ce qu'une difficulté ?¹

Une difficulté peut représenter le caractère difficile de quelque chose, l'ensemble des points qui posent problème ou bien un certain embarras éprouvé par quelqu'un pour faire quelque chose. C'est donc tout ce qui est difficile pour quelqu'un à un moment donné et en un temps donné (un point difficile, un obstacle à vaincre, à surmonter).

¹ Pour définir « difficulté », nous nous sommes inspirée du dictionnaire Larousse en ligne visité en avril <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/difficult%C3%A9/25459>

Qu'est-ce qu'une difficulté scolaire ? Qu'est-ce qu'un élève en difficulté scolaire ?

Dans leur scolarité, à peu près tous les élèves sont à un moment donné confrontés à une difficulté d'apprentissage. La première phase d'acquisition du savoir est difficile en soi et nécessite que l'élève développe davantage d'attention et de concentration. La difficulté est essentiellement liée à l'élève dans les rapports complexes entre le développement de sa pensée et les savoirs à acquérir.

Le problème intervient quand ces difficultés deviennent plus sévères et durables, entraînant un décalage important dans les apprentissages entre des élèves d'un même niveau. « La Loi sur l'éducation stipule que tous les élèves, y compris les élèves en difficulté, doivent recevoir une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs aptitudes. La législation définit l'élève en difficulté comme étant un élève atteint d'anomalies de comportement, de communication, ou d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique, ou encore d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié de la part du comité [...] dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté offert par le conseil »¹. Les élèves sont identifiés en fonction des catégories et des définitions d'anomalies précisées par le ministère de l'Éducation : anomalies de comportement, anomalies de communication (autisme, surdité, troubles du langage, troubles de la parole, difficulté d'apprentissage), anomalies d'ordre intellectuel (élève surdoué, déficience intellectuelle légère, handicap de développement), anomalies d'ordre physique (handicap physique, cécité et anomalies associées, anomalies multiples). On pourrait regrouper ces catégories en deux grands groupes: les difficultés scolaires d'ordre comportemental et les difficultés d'ordre pédagogique. Les difficultés peuvent être une conjonction de plusieurs facteurs : familial (personnel), propre au développement de l'élève, ou pédagogique (liées à sa vie à l'école).

Comment repérer la difficulté scolaire chez un élève?

À l'école élémentaire, le signalement des difficultés d'ordre comportemental s'effectue en observant le manque de concentration d'un élève, son manque de confiance en lui, sa peur de l'échec, ses problèmes d'attention, sa lenteur, son immaturité, son manque d'autonomie ou de motivation, sa peur de s'exprimer, sa fatigabilité, sa mauvaise intégration

¹ <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/monog3f.html> (vu en avril)

dans le groupe, son manque de persévérance, son caractère émotif, timide, passif, perturbateur, son excès de rapidité, sa brutalité, son entêtement, son agressivité. En effet, l'élève doit présenter des comportements compatibles avec le travail et la vie de la classe.

En ce qui concerne le signalement des difficultés de type pédagogique, la maîtrise de la langue orale et écrite reste l'objectif d'apprentissage principal (première compétence du socle commun de connaissances et de compétences à acquérir à la fin de la scolarité obligatoire de l'élève). Il constitue donc un souci évident pour les maîtres et devient la raison essentielle des signalements avant les mathématiques. Ces signalements s'effectuent bien sûr en fonction des objectifs spécifiques de la classe et varient en fonction de l'élève. La lecture en général et la compréhension orale constituent 20% des signalements principaux. La lecture oralisée doit être fluide et non hésitante. Puis, vient l'écriture (graphisme/calligraphie, l'expression écrite), l'orthographe, le lexique, la conjugaison, la grammaire, la reconnaissance de sons complexes, la discrimination auditive, les mathématiques en général (la numération, le système décimal, le calcul), la mémoire, le raisonnement logique, l'espace, la latéralisation et la situation dans le temps.

La difficulté scolaire est donc bien difficile à définir car elle est multiple et conséquence de différentes causes : les causes médicales (maladies, autisme et handicap), les causes pédagogiques (absentéisme, déficit d'attention, déscolarisation), les causes sensorielles (déficience auditive, déficience visuelle), les troubles du langage « dys » (retard de développement d'une partie du cerveau), les déficiences intellectuelles, ou encore les causes affectives (stress, dépression, souffrance physique, phobie scolaire).

Comment différencier la difficulté scolaire de la grande difficulté scolaire ?

Concernant notre étude, nous nous intéressons principalement à la difficulté scolaire sans handicap c'est-à-dire aux difficultés qui ne sont pas figées car, chez l'enfant, la situation peut souvent évoluer dans le bon sens. L'important est de ne pas laisser l'enfant seul devant sa difficulté. Pour autant, il serait vain de rechercher les responsabilités des uns ou des autres. Il vaut mieux regarder le problème en face et essayer de le résoudre en trouvant une solution adaptée en fonction de la difficulté et de l'élève. C'est l'attitude la plus positive qui permettra, le plus souvent, une bonne évolution. L'élève qui échoue n'a peut-être pas été assez soutenu dès l'apparition des premières difficultés par le corps professoral. Il n'a donc pas pu acquérir,

dans les délais prévus, les nouvelles connaissances et le savoir-faire que l'Institution prévoyait qu'il acquiert.

De plus, on différencie la difficulté scolaire de la grande difficulté scolaire et de l'échec scolaire. La difficulté devient « grande difficulté scolaire » lorsqu'elle s'installe dans la durée, en fonction de son taux de gravité et bien sûr d'autres critères comme l'aspect personnel de l'élève qu'il ne faut pas non plus rejeter.

Si un enfant a du mal à suivre en classe, s'il a des difficultés en calcul, en orthographe, en lecture, s'il s'oppose aux activités de la classe, on peut se demander, en premier lieu, ce qui ne va pas chez lui (psychologie individuelle). A partir d'un examen psychologique (tests), on cherche à déceler ses inaptitudes, ses troubles, ses difficultés psychologiques ; ou bien on cherche dans son histoire personnelle (à partir de l'« anamnèse ») et dans ses rapports avec son maître, sa classe, des éléments qui permettraient d'expliquer ses difficultés.

L'enseignant sera en mesure de constater d'un retard de l'élève dans certains domaines s'il respecte une progression à l'année en fonction des programmes en vigueur (bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008). Cependant, tout est relatif. A quoi se réfère-t-on lorsque l'on considère un élève en difficulté scolaire ? Par rapport à qui ? Par rapport à quoi ? Doit-on réellement se référer à une norme ? Si oui, à quelle norme ? Souvent, l'enseignant n'a pour référence que l'ensemble de la classe. Un élève serait-il en difficulté seulement par rapport au groupe classe ? On pourrait alors parler d'« ethnocentrisme de classe » propre à une école, qui aurait tendance à se prendre pour norme absolue, définitive. Rappelons qu'il ne faudrait pas non plus négliger l'origine sociale des enfants ; certains profitent d'un bon suivi des parents, d'autres non. Ce facteur a toute son importance en ce qui concerne la naissance et la prolongation des difficultés scolaires chez l'enfant mais ne nous éloignons pas de notre sujet.

Hormis la difficulté scolaire, nous aurions également pu nous intéresser au cas d'élèves dyslexiques. En effet, l'apprentissage de certaines langues vivantes étrangères pourrait être bénéfique pour ces élèves et il aurait été particulièrement intéressant d'intégrer l'espagnol à leur parcours pour observer et analyser les effets obtenus.

2. Elèves dyslexiques¹

Qu'est-ce que la dyslexie ?

Etymologiquement, « dys » signifie « mauvais fonctionnement » et « lexie », lecture. La dyslexie est une pathologie ou un trouble du langage écrit qui se manifeste au moment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et qui peut perdurer par la suite. Elle est caractérisée par la difficulté à manipuler les sons qui composent les mots, à lire de façon correcte et fluide, à décoder un texte, à orthographier et à maîtriser le stade dit alphabétique de l'apprentissage de la lecture. Selon le degré de la dyslexie, ce trouble peut s'avérer être un réel handicap.

L'importance du choix de la langue

La dyslexie est d'autant moins handicapante que la langue est plus transparente. La phonologie de la langue maternelle joue donc un rôle dans la survenue d'un trouble dyslexique. Il a été confirmé que les langues très difficiles sur le plan phonétique, comme l'anglais et, dans une moindre mesure, le français, ont un fort taux de dyslexie, le décodage phonologique étant difficile. Inversement, les langues assez régulières, comme l'espagnol et l'italien, connaissent un faible taux d'enfants dyslexiques. Ainsi, les enfants dyslexiques qui doivent maîtriser des langues transparentes comme l'italien ou l'espagnol lisent le plus souvent sans erreur, leur trouble se manifeste essentiellement par une lenteur de lecture. Au contraire, dans des langues plus opaques comme l'anglais ou le français, les dyslexiques font de nombreuses erreurs (déformations des mots) ce qui affecte à la fois la justesse et le temps de lecture.

¹ Pour cette partie, nous nous sommes inspirée des sites suivants :

Ariel Conte, psychanalyste et président de Coridys (Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques)

<http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/la-dyslexie-et-les-langues-38209>

http://idees.ecole.pagesperso-orange.fr/page13_fichiers/DDA.pdf

www.ffdys.com/

Pour cela, mieux vaut éviter qu'un enfant dyslexique commence jeune une langue peu régulière. Il est en effet illogique sur le plan pédagogique de pousser un enfant dyslexique à faire de l'anglais (imposé à plus de 90 % des enfants du primaire) avant qu'il n'ait fait des progrès en français (déjà difficile sur le plan phonétique) grâce aux séances d'orthophonie. Deux options s'imposent donc : ne pas le faire débiter une langue étrangère avant qu'il n'ait fait de nets progrès en français ou bien lui recommander une langue régulière comme le conseille, nous l'avons vu plus haut, Claude Hagège. Les spécialistes recommandent même aux dyslexiques sévères de les dispenser de l'anglais écrit. Ce constat est aujourd'hui connu des enseignants de l'Education nationale, des linguistes, des psychologues et des neurobiologistes mais pas encore très bien expliqué. Pourtant, malgré cette unanimité, l'anglais continue d'être imposé sans choix à la plupart des enfants du primaire. Certains praticiens approuveraient même de faire un certificat de contre-indication à l'anglais pour un enfant dyslexique. Il faut donc conseiller quand c'est possible une langue étrangère plus transparente que l'anglais : l'allemand, l'espagnol ou l'italien.

Pour aider l'enfant dans son apprentissage en langues étrangères, il faut bien veiller à ce que la perception du son de départ soit correcte, utiliser un enseignement multi sensoriel, travailler la prononciation des sons, même exagérément, et vérifier que la prononciation soit correcte. Un élève peut rencontrer des difficultés dans sa langue maternelle mais ce n'est pas dit qu'il en ait en langue étrangère. Travailler à partir d'une langue étrangère peut alors être ressenti comme un moyen de repartir sur des bases nouvelles.

Si l'enseignement de l'espagnol présente des avantages pour le bon déroulement de la scolarité et la bonne acquisition des apprentissages chez un élève dyslexique, pourquoi n'en présenterait-il pas pour un élève qui aurait des difficultés en français ? Pourquoi ne pas intégrer l'espagnol à l'apprentissage du français à l'école ?

La Commission Européenne s'est déjà penchée sur le sujet afin d'intégrer l'enseignement d'une langue étrangère à une discipline non linguistique. En effet, la méthode EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère) véhicule une approche pédagogique qui doit permettre à l'élève, d'une part, d'acquérir des connaissances dans des contenus spécifiques du programme d'études et, d'autre part, de développer des compétences linguistiques dans une langue autre que celle utilisée habituellement comme langue d'instruction.

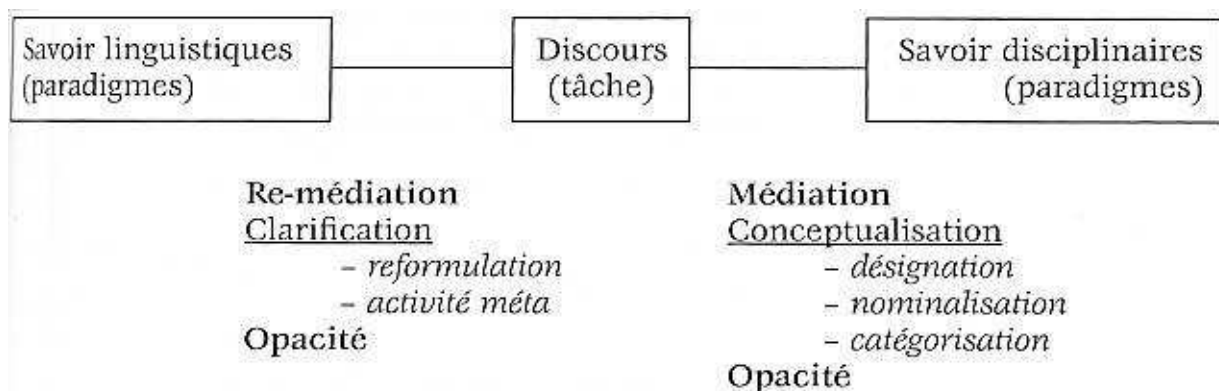
Le dispositif EMILE a pour objectif d'améliorer le niveau des élèves/étudiants en langue étrangère et de donner une forte impulsion à l'apprentissage des langues grâce à la dispense de disciplines non linguistiques incluses dans les programmes officiels.

On pourrait alors se demander pourquoi ne pas prévoir d'améliorer le niveau des élèves dans la discipline non linguistique par le biais de la langue étrangère? Enseigner une matière non linguistique par le biais des langues présente de réels avantages.

Pourquoi enseigner une matière non linguistique en langue étrangère ?¹

La reformulation en langue étrangère constitue une des bases du travail métalinguistique et peut aboutir à des processus métacognitifs visant le traitement de l'information disciplinaire.

Dans l'enseignement bilingue, le traitement des questions de médiation peut le plus souvent se réaliser suite à des problèmes de re-médiation. En classe monolingue, la médiation n'apparaît pas en tant que telle et ne donne donc pas lieu à un travail explicite de déconstruction. En effet, si l'élève est capable d'expliquer une notion en langue étrangère, il faut déjà qu'il l'ait comprise dans sa langue maternelle. Le schéma ci-dessous exprime très clairement cette idée.



¹ <http://trema.revues.org/448>

D. Problématique

En France, beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés scolaires tant au niveau de leur comportement que de leurs apprentissages dans les disciplines fondamentales.

Le français est une discipline transversale, langue utilisée dans toutes les disciplines. Les difficultés pédagogiques des élèves sont souvent dues aux difficultés de la langue française, leur langue maternelle. Aider l'élève dans cette matière sera donc une de nos priorités. Alors que certains n'ont pas encore acquis les mécanismes fondamentaux en français, le fait d'apprendre une langue nouvelle peut-il s'avérer être un blocage sur le plan pédagogique et/ou comportemental ?

Introduire l'espagnol comme langue seconde à l'école élémentaire est un choix personnel mais il n'en reste pas moins que les langues française et espagnole sont étroitement liées par leur histoire. Cette proximité entre les deux langues ne permettrait-elle pas d'envisager une remédiation en intégrant l'espagnol en tant qu'outil pour aider l'élève en français ?

Notre questionnement est donc le suivant : Dans quelles mesures l'apprentissage de l'espagnol peut-il aider un élève en difficulté scolaire en français ? Quelle serait son influence ? Peut-on considérer l'apprentissage d'une langue étrangère (ici, l'espagnol) comme un outil de remédiation aux difficultés scolaires d'un élève en français ?

Qu'est-ce que remédier ?

Remédier est un verbe transitif indirect, du latin « remediare », de « remedium » signifiant « remède ». Ce verbe définit le fait d'atténuer un mal physique et vouloir le guérir, combattre quelque chose de mauvais, supprimer un inconvénient mais aussi affronter une situation pour l'arranger au mieux.

En pédagogie, « la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes lors d'une évaluation formative ou d'une évaluation diagnostique »¹.

Dans le cadre scolaire, on attribue donc le terme « remédiation » aux actions qui tentent de résoudre les difficultés et lacunes des élèves, en risque d'échec scolaire, par diverses procédures (pédagogie différenciée, soutien scolaire, programme d'aide individualisée, rattrapage, etc.). On parle de « remédiation cognitive » lorsqu'il s'agit de faire progresser les capacités intellectuelles et d'améliorer les stratégies de résolution de problèmes chez l'élève.

Qu'est-ce que réussir ? Qu'est-ce qu'un élève qui réussit ?

Réussir peut être un verbe intransitif comme transitif qui vient du latin « exire » signifiant « sortir ». Dans le contexte scolaire, on pourrait alors se demander si *réussir* serait sortir de l'ignorance et de la difficulté. A la naissance, l'être est vierge de toute connaissance. Pour acquérir des savoirs, les individus sont confrontés à des difficultés. Il faudrait donc surmonter ces difficultés pour obtenir un résultat heureux.

Réussir signifie donc obtenir un résultat avec succès, croître, se développer favorablement pour réaliser ses ambitions. Mais, tout est relatif. On ne réussit que par rapport à un objectif donné, dans un temps donné, par rapport à d'autres individus ou à soi-même. On sait de plus que chacun ne se donne pas les mêmes moyens pour *réussir* ou que certains n'ont pas les mêmes moyens pour *réussir*.

On peut *réussir* quelque chose sur un court terme comme un exercice. *Réussir* est alors le contraire du verbe pronominal « se tromper ».

¹ checharfle.unblog.fr/files/2010/10/laremediationalecole.ppt

² Pour définir « réussir », nous nous sommes inspirée de plusieurs sites vus en avril :
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ussir/69035>
<http://dictionnaire.sensagent.com/r%C3%A9ussir/fr-fr/>

Les enfants qui réussissent à l'école ne sont pas forcément les plus doués, mais ceux à qui on a appris dès la naissance à développer des compétences utiles à leur développement harmonieux et à leur réussite scolaire future. La réussite à l'école se prépare avant la rentrée en maternelle et s'entretient tout au long de la scolarité. Un élève qui réussit est un élève qui comprend que la réalisation de tâches scolaires, l'application de consignes et l'obtention de bons résultats ne sont importants que s'ils permettent de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition. C'est prendre conscience du lien entre les tâches et leurs finalités et donc adopter une attitude d'appropriation.

L'échec n'est donc pas une fin en soi, tout comme la réussite. Il faut prévenir et aider l'élève dès l'apparition des premières difficultés scolaires pour justement éviter l'échec.

E. Emergence d'hypothèses

Notre recherche portera donc sur l'influence ou l'aide que peut apporter ou non l'espagnol à un élève en difficulté scolaire en français, à l'école primaire. Avant même la mise en œuvre de ce travail de recherche, que l'on s'efforcera d'expliquer dans la partie suivante, plusieurs hypothèses peuvent être faites.

Tout d'abord, l'apprentissage de l'espagnol pourra malheureusement renforcer la difficulté scolaire de l'apprenant en français.

Selon le linguiste Claude Hagège, « des langues étrangères ne peuvent être efficacement enseignées qu'à des écoliers qui ont déjà acquis les mécanismes fondamentaux de leur langue maternelle »¹. Mais faut-il vraiment avoir un niveau minimal dans la langue maternelle pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère afin que celui-ci soit efficace et non nuisible à de nouvelles acquisitions scolaires en langue maternelle ? Les éventuelles difficultés initiales en langue maternelle peuvent-elles être accrues par l'apprentissage de la langue étrangère ? Enfin, ce nouvel apprentissage risque-t-il d'être nuisible à la première langue ?

¹ Hagège Claude, *Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Paris, Editions Odile Jacob, p.220

Les effets de l'apprentissage d'une langue étrangère sur l'élève peuvent effectivement, et malheureusement, être négatifs. Cet apprentissage représentera alors un nouvel obstacle pour l'élève qui ne maîtrise pas encore suffisamment sa langue maternelle (le français). La langue étrangère restera une discipline comme toutes les autres pour l'enfant et sera juste destinée aux élèves qui réussissent déjà dans les disciplines fondamentales à l'école. La langue vivante augmentera les écarts entre les bons élèves et les autres.

Ce nouvel obstacle pourra s'avérer également négatif sur le plan comportemental. En effet, l'élève en difficulté peut générer de l'anxiété, de la violence, de l'inintérêt et inattention.

Il est aussi possible que l'apprentissage de l'espagnol ne fasse pas apparaître de changement évident chez l'élève tant sur le plan comportemental que pédagogique. Cette discipline n'aura peut-être aucun effet sur lui.

Cependant, on pourrait penser que l'apprentissage de l'espagnol aide l'élève à diminuer ses difficultés de comportement ce qui permettra à l'enfant de s'extérioriser et de partir sur de nouvelles bases pour cette nouvelle discipline. Il pourra aider l'enfant à se décentrer, lui donner une chance d'être différent en dehors des disciplines fondamentales. L'espagnol sera alors une sorte d'échappatoire et aura des effets positifs sur l'élève au niveau de ses résultats dans les savoirs fondamentaux. L'élève pourra améliorer et/ou adapter son comportement grâce aux activités ludiques que proposent les langues vivantes étrangères. L'accent porté sur l'oral dans cette discipline permettra à l'élève de s'exprimer librement, en rapport avec le sujet. Il pourra ainsi reprendre confiance en lui pour mieux réussir à l'école. L'élève confiant en lui-même serait-il donc le point de départ d'un renouveau dans les apprentissages ? Moins de stress et plus de sérénité pour aborder les disciplines ? Proposer un travail qui fait sens pour l'élève en difficulté scolaire lui permettra-t-il d'être plus à l'aise dans les apprentissages ?

En effet, si le comportement de l'élève s'améliore, ce dernier sera dans de bonnes conditions pour réussir. Nous pouvons citer une phrase du philosophe Alain afin d'appuyer notre questionnement « Ce n'est point parce j'ai réussi que je suis content, mais parce que j'étais content que j'ai réussi »¹. L'état d'esprit dans lequel on est en abordant une notion définit le degré de notre réussite.

¹ Alain, *Propos sur le bonheur*, Paris, Gallimard, 1925 (éd. Argumentée, 1928)

La langue vivante étrangère permettra de surmonter les difficultés scolaires de l'enfant en français. Son apprentissage sera utile au développement de la langue maternelle, il favorisera l'intérêt et la motivation de l'enfant dans son rapport à l'école. Aux Etats-Unis, les chercheurs Garfinkel et Tabor ont montré que l'enseignement de l'espagnol durant quatre années de scolarisation élémentaire avait des effets positifs sur le niveau de lecture en langue maternelle¹. Cet argument positif ne peut être que motivant pour la suite du travail de recherche.

Le facteur temps ou durée aura toute son importance dans cette recherche et il faut d'ores et déjà en tenir compte lors de l'émission des hypothèses. Effectivement, l'espagnol pourra s'avérer être une aide pour l'élève à court terme ou à long terme. Il faudra donc être patient et attentif au moindre détail tant au niveau comportemental que pédagogique. De plus, les conséquences sur chaque élève ne seront pas les mêmes dans une même classe. Il faut donc réellement prendre en compte le facteur humain (l'âge, le niveau et le caractère de l'apprenant) qui fera varier les effets de l'apprentissage de l'espagnol sur l'élève.

F. Présentation du travail de recherche

L'étude portera sur une classe de CM1-CM2 (cycle 3) de l'école primaire de Saint-Aubin-des-Coudrais.

Nous avons débuté notre travail par la réalisation de questionnaires à destination des parents d'élèves ainsi que des professeurs des écoles enseignant l'espagnol. Ces questionnaires nous permettront de répondre à quelques hypothèses envisagées précédemment, de mesurer le degré d'implication des parents et des professeurs face à cet enseignement. En parallèle, nous avons observé quelques élèves dits en difficulté scolaire en français par leurs professeurs et/ou professionnels.

¹ Gaonac'h Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, le point de vue de la psychologie, Paris, Editions Hachette Education, 2006, p.109

Par manque de temps, nous avons dû choisir un élève en particulier sur lequel nous baserons pour notre travail de recherche. L'idéal aurait été d'observer et d'analyser plusieurs élèves aux différentes difficultés.

Nous avons également envisagé de mener des entretiens avec les élèves afin d'évaluer leur rapport à l'école, au savoir et à la langue étrangère. La parole est donnée que trop rarement aux élèves lors de diverses études, alors que ce sont les principaux acteurs de leurs apprentissages. Qu'est-ce qu'apprendre une langue qui n'est pas la leur ? Nous voulions connaître au mieux les élèves pour effectuer un meilleur travail de recherche, plus approfondi par la suite.

Une fois ce travail effectué, nous avons filmé l'élève en classe pendant le cours d'espagnol afin d'analyser ses difficultés tant au niveau des apprentissages que du comportement. En fonction des résultats obtenus, nous avons proposé quelques pistes de remédiation (pédagogie différenciée, ...) afin d'améliorer le comportement de l'élève ou/et de diminuer ses difficultés scolaires en français. En proposant des entrées différentes dans l'activité tout en conservant le même objectif pour intégrer une notion, l'élève peut réussir. Le principal est que tous réussissent, par les mêmes moyens ou non. Il faudra s'adapter aux élèves, à leur difficulté en classe. Ces pistes pourront être envisagées à partir du travail sur l'historique et les correspondances entre les deux langues. Ainsi, nous pourrions vérifier si les ressemblances entre une langue maternelle et une langue étrangère peuvent ou non aider les élèves et si cette parenté favorise ou non l'apprentissage du français (grammaire et orthographe) dans le cadre de didactique intégrée par exemple.

Suite à ces remédiations, l'analyse permettra de se créer son propre avis sur l'aide que peut apporter l'apprentissage de l'espagnol sur un élève présentant des difficultés en français. Le but principal de ce travail de recherche est de réconcilier l'élève avec les savoirs fondamentaux et donc d'associer plaisir et apprentissage. Si l'élève prend plaisir à apprendre l'espagnol, le fait d'utiliser cette langue étrangère dans les apprentissages fondamentaux devrait favoriser la réussite de l'élève à l'école.

Le rôle du maître sera important pour motiver les élèves. Il faudra innover les activités, les supports,... On considèrera la langue étrangère comme un outil pour aider l'élève dans les savoirs fondamentaux, pour l'aider dans un concept grammatical par exemple, pour remédier à la difficulté scolaire en français et non pas comme une discipline à part entière. En effet, on omet souvent de penser comment d'autres pratiques pourraient intervenir pour aider au mieux les élèves à construire, grâce à des situations de travail différentes, d'autres façons de dire, de penser, d'écrire, qui construisent de nouvelles dispositions et savoirs. Il s'agit de modifier certaines conditions et modes de faire dominants actuellement, pour éviter de contribuer à creuser les difficultés scolaires de l'élève et les inégalités entre élèves. Plus la façon d'enseigner est informelle, « déscolarisée », plus les élèves devront adopter spontanément une posture d'appropriation qui leur permettra de scolariser par eux-mêmes les objets proposés et de comprendre que la séance vise à faire émerger un savoir institutionnalisé.

Nous poursuivons donc notre étude avec la mise en pratique du travail de recherche relatée dans la partie suivante. L'objectif étant de savoir si l'espagnol peut ou non aider un élève présentant des difficultés en français et par quel(s) moyen(s). Il faut réellement venir en aide aux élèves dont la souffrance d'être marginalisés et le besoin d'être valorisés sont ressentis par tous, enseignants du premier comme du second degré.

II. Cadre opératoire

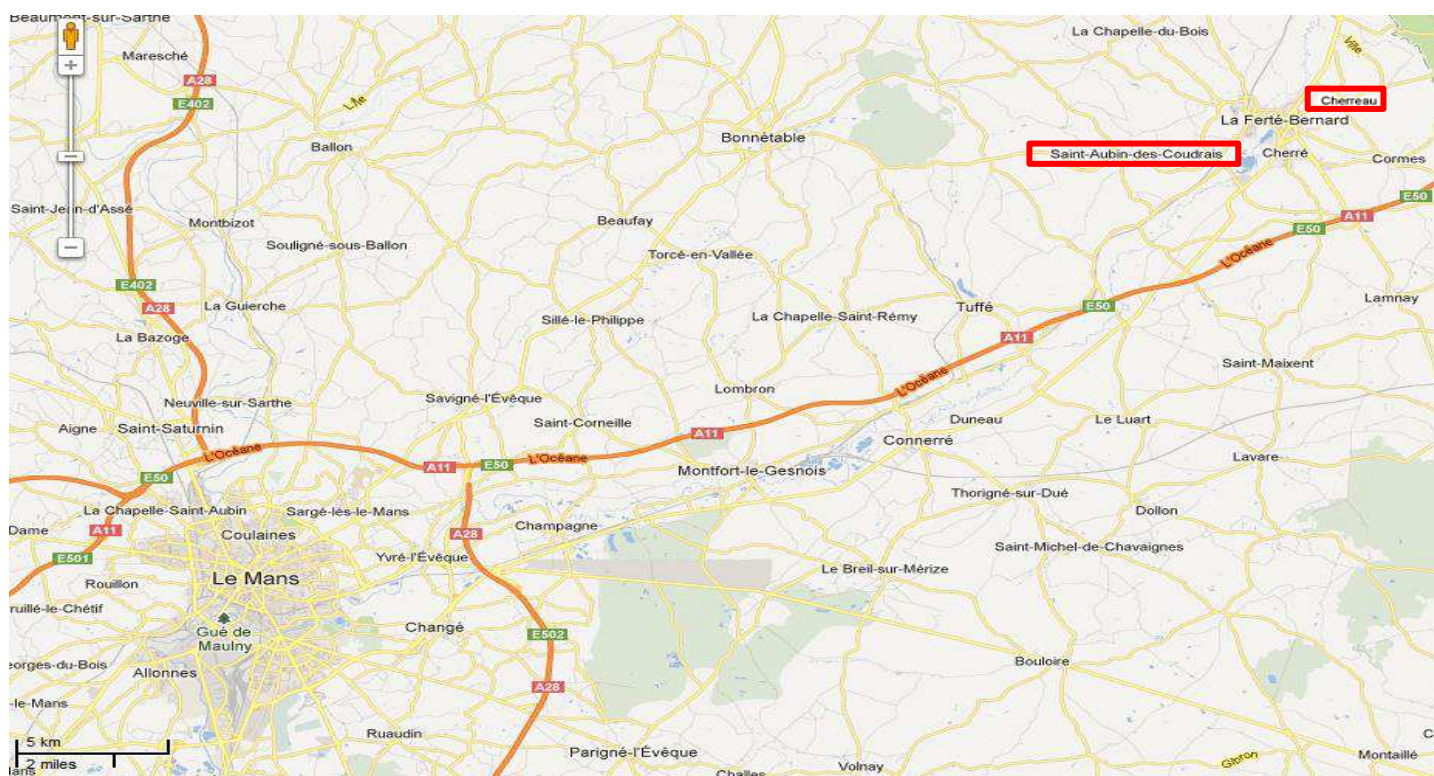
A. Les questionnaires

1. Contexte

L'enseignement de l'espagnol n'existe que dans trois écoles de Sarthe (Cherreau, Saint-Aubin-des-Coudrais, La Ferté Bernard). Ceci s'explique par une volonté de l'IEN de la Ferté Bernard de promouvoir des classes avec un enseignement de l'espagnol car, depuis quatre ans, un collège public de la Ferté Bernard propose une section bilingue avec l'espagnol comme première langue.

Pour notre part, nous avons principalement observé les élèves de l'école de Cherreau (deux visites et deux pratiques) et Saint-Aubin-des-Coudrais (une visite). Dans ces écoles, les professeurs d'espagnol ne sont pas les professeurs titulaires des classes que nous observons. À Cherreau, l'espagnol est enseigné le mardi et jeudi après-midi. L'enseignante des MS-GS enseigne l'espagnol aux CM1-CM2 (24 élèves) en échange d'une séance d'EPS dispensée par l'enseignant des CM1-CM2 aux élèves de MS-GS. Les élèves de cette classe de CM1-CM2 ont fait deux ans d'anglais auparavant en CE1 et CE2.

À Saint-Aubin-des-Coudrais, l'espagnol est enseigné le mardi et vendredi après-midi. L'enseignante des CE1-CE2 enseigne l'espagnol aux CM1 (11 élèves) en échange d'une séance d'anglais dispensée par l'enseignante des CM1-CM2 aux CE1-CE2.



2. Profil des personnes interrogées

Nous avons réalisé des questionnaires à destination des parents d'élèves et des professeurs d'espagnol en école primaire. En effet, les parents sont tout autant concernés par le sujet. Ils côtoient leurs enfants en dehors de l'école et peuvent avoir des informations importantes sur le comportement de l'enfant qui apprend l'espagnol et ses difficultés scolaires. L'avis des professeurs d'école primaire nous intéresse également. Par leur expérience, peut-être disposent-ils d'éléments de réponse plus professionnels à ma question ce qui enrichirait les pistes de réponses relatives à notre travail de recherche.

À Cherreau comme à Saint-Aubin-des-Coudrais, les familles et les professeurs ont joué le jeu. Seule une famille n'a pas répondu, par oubli à l'école de Saint-Aubin-des-Coudrais. Concernant les questionnaires des parents d'élèves, nous les avons distribués aux élèves de la classe. Pour les professeurs, il leur a été envoyé par mail.

3. Réalisation : choix et enjeux des questions

Les questionnaires étaient anonymes et principalement composés de questions ouvertes. Certes, cela n'a pas été simple de recueillir les données dans un tableau de statistiques mais ces questions ouvertes ont permis de ne pas « enfermer » la personne dans des réponses toutes faites. Notre volonté ici était de voir émerger de nouvelles propositions, hypothèses, pistes de travail, ce qui n'aurait pas été possible avec des questions de type fermé. Cela se révèle beaucoup plus riche en ce qui concerne la diversité et la spontanéité des réponses. Le thème de ce mémoire étant très peu exploité par les chercheurs, le besoin de trouver de nouvelles pistes de réflexion, de nouvelles hypothèses s'est très vite senti.

Le questionnaire destiné aux parents d'élèves était composé de deux parties. La première partie intitulée « Les langues et vous » comprenait des questions permettant de mieux connaître le contexte linguistique dans lequel vit l'enfant (langue maternelle de chaque parent, fréquence d'utilisation de cette langue,...). Ceci devait nous permettre de voir si les familles où la langue maternelle n'est pas le français étaient plus ouvertes à l'idée proposée - utiliser l'espagnol pour aider un élève en difficulté en français - et d'apprécier le degré d'ouverture des familles.

La deuxième partie intitulée « Les langues et votre enfant » comprenait des questions permettant de percevoir la place que les parents attribuent aux langues et plus particulièrement à l'espagnol parmi les autres apprentissages (intérêt pour la langue enseignée lors de l'inscription à l'école, souhait d'apprendre l'espagnol cette année, considération de cette langue face aux autres apprentissages, face aux difficultés scolaires de leur enfant, changements apparents).

Après avoir récupéré les premiers questionnaires de la classe de Cherreau, nous nous sommes aperçue que les réponses de certains parents se répétaient à quelques questions. Avant de distribuer le questionnaire à l'école de Saint-Aubin-des-Coudrais, certaines des questions ont été modifiées voire supprimées afin d'éviter les mêmes inconvénients.

Le contexte linguistique des familles et les réponses obtenues par les parents des deux villages étant similaires, Nous analyserons donc les questionnaires en parallèle.

Vous trouverez en annexe 2 l'exemple de questionnaire destiné aux parents d'élèves

Le questionnaire destiné aux professeurs d'école primaire était composé de cinq parties. Comme pour les parents d'élèves, la première partie « Les langues et vous » comprenait des questions permettant de mieux connaître le contexte linguistique dans lequel vit l'enseignant (langue maternelle, fréquence d'utilisation de cette langue, parcours de l'enseignant et la place qu'il attribue aux langues dans sa carrière professionnelle). Ceci devait me permettre de voir d'ores et déjà le degré d'ouverture de l'enseignant, la vision qu'il a d'une langue étrangère : pourrait-il utiliser l'espagnol comme nous le concevons pour notre travail de recherche, c'est-à-dire comme un outil ?

La deuxième partie intitulée « Les langues et votre classe d'espagnol » comprenait des questions permettant de connaître la place de l'espagnol au sein des autres disciplines dans la classe de l'enseignant (respect des horaires, perception de la discipline par rapport aux autres). La troisième partie intitulée « Les langues et vos élèves » comprenait des questions permettant de mesurer le rapport entre les élèves et l'espagnol (intérêt, modification de comportement chez certains).

La partie suivant intitulée « Les langues et les élèves en difficulté » comprenait des questions permettant à l'enseignant d'expliquer, selon lui, les effets de l'apprentissage de l'espagnol chez les élèves (présence d'élèves en difficultés dans la classe, pratique de différenciation,...).

Dans la dernière partie intitulée « Le devenir des élèves », le professeur répond à des questions permettant de comparer les élèves d'école primaire ayant appris l'espagnol et ceux qui ne l'ont pas appris. Quel avenir ont-ils au collège ? Les enseignants ont-ils des relations avec les professeurs du collège ? Quel avenir pour ces enfants ?

Vous trouverez en annexe 3 l'exemple de questionnaire destiné aux professeurs d'espagnol en école primaire.

À la fin de chaque questionnaire, parents comme enseignants pouvaient répondre librement à la question : « Quels sont les effets de l'apprentissage de l'espagnol chez des élèves en difficulté scolaire ? ».

Ces questionnaires allaient me permettre d'avoir des premiers éléments de réponse à ma problématique.

4. Analyse

À Cherreau comme à Saint-Aubin-des-Coudrais, la langue de communication des familles est principalement le français hormis quelques-unes où l'on parle « souvent » la langue maternelle de la mère (portugais, cambodgien, italien, arabe) dans des situations diverses à la maison, dans la voiture, à table,... Il est possible alors que les familles ne se sentent que très peu concernées et intéressées par l'apprentissage des langues à l'école.

Concernant le choix de la langue étrangère enseignée, les familles n'y attachent que très peu d'intérêt lors de l'entrée à l'école de l'enfant: 7 familles sur 11 à Saint-Aubin-des-Coudrais et 18 sur 24 à Cherreau. Pourtant, si elles déclarent ne pas y porter d'intérêt, elles sont tout de même très attachées à l'enseignement de l'anglais pour leur enfant. À la question « Souhaitiez-vous que votre enfant apprenne l'espagnol cette année ? », 7 familles sur 11 répondent « oui » à Saint-Aubin-des-Coudrais mais « uniquement si l'enseignement de

l'anglais est conservé » affirme une famille, or ce n'est pas le cas. À Cherreau, 10 familles sur 24 répondent « peu importe ».

Cette tendance se confirme à la question « Auriez-vous préféré que votre enfant apprenne une autre langue cette année ? » : 10 familles sur 24 répondent « oui » à Cherreau dont 9 réponses en faveur de l'anglais et 7 familles sur 11 à Saint-Aubin-des-Coudrais sont favorables à l'anglais ou l'italien.

Cependant, tous les parents de l'école concernée voient leurs enfants intéressés et motivés par cette langue. Mais l'espagnol ne semble toujours pas faire l'unanimité quand il s'agit du choix de la langue au collège. A Cherreau, 5 familles de CM2 sur 8 ne souhaitent pas que leur enfant poursuive l'espagnol au collège en faveur de l'anglais et 10 familles sur 11 à Saint-Aubin-des-Coudrais.

Presque la moitié des parents aurait préféré que leur enfant apprenne l'anglais cette année dans ces deux écoles, ce qui confirme la domination de l'anglais, langue vivante étrangère, dans les écoles primaires (partie I. B. 1.). Les parents sont les premiers décideurs des apprentissages de leur enfant et préfèrent l'enseignement de l'anglais à celui de l'espagnol. Ils envisagent un avenir basé sur la dominance de l'anglais sur le marché du travail. Pour des raisons de professionnalisation uniquement, ils incarnent le tout-anglais pourtant rejeté par le gouvernement aujourd'hui. Ils semblent réellement orienter le choix de la langue enseignée à l'école primaire. Mais leurs décisions peuvent-elles avoir des conséquences négatives, notamment sur la motivation de l'élève, si les parents orientent les apprentissages de leur enfant ?

À la question « L'espagnol est-il une discipline fondamentale ? », les avis sont partagés. 16 familles sur 24 répondent « oui » à Cherreau et 4 familles sur 11 à Saint-Aubin-des-Coudrais en privilégiant les arguments suivants : « ouverture d'esprit », « utile dans la vie », « bien pour l'avenir », « favorise la curiosité », « utile pour voyager », « permet une gymnastique d'esprit », « découverte d'un nouveau langage », « développement d'autres compétences transversales », « un atout », « importance de savoir parler plusieurs langues », « importance dans les métiers », « indispensable dans la vie de tous les jours », « pour avoir une bonne culture générale », « pour communiquer ».

Cependant, le reste des familles semble sceptique quant à l'importance de l'apprentissage de l'espagnol dès l'école primaire, « à un trop jeune âge », pensent-elles. Beaucoup revendiquent qu'il faut d'abord « savoir compter et écrire » et que « le français reste le plus important : « Les enfants ont assez de mal en français, pourquoi leur mettre encore plus de difficultés ? » ajoute une famille.

Quelle que soit l'école, aucun parent ne considère l'espagnol comme une discipline inutile. Une famille parlera tout de même d'une surcharge de travail en supprimant le mot « inutile » pour renforcer l'idée que les élèves doivent se concentrer sur le français et les mathématiques. Ils parlent même de « lourdeur des programmes à suivre ». Pour la plupart des parents, il faut d'abord s'en tenir à l'apprentissage des disciplines fondamentales, en primaire en tout cas. Il n'y aurait donc pas de temps à perdre dans l'apprentissage de l'espagnol. Les parents sont méfiants et craintifs envers cette matière qui pourrait nuire aux autres apprentissages de leur enfant. Pourtant, le plus grand nombre de réponses de ces familles va vers l'aspect bénéfique de la langue dans tous les domaines.

Un questionnaire a tout particulièrement attiré notre attention. Nous citons : « C'est une discipline dans laquelle nous, parents, ne pouvons pas l'aider. Il faut donc que l'enfant soit « parfait », autonome dans l'apprentissage de cette matière ». Les parents ne sont pas rassurés face à cet enseignement, se sentent dépourvus. Ils ne semblent pas voir en cette discipline les bienfaits transversaux. En effet, il ne faut pas voir l'enseignement de la langue étrangère comme discipline à part entière mais davantage comme un outil essentiel et utile dans tous les domaines disciplinaires, permettant d'effectuer les premiers pas vers les langues étrangères et d'acquérir une ouverture culturelle suffisante.

Le français est en effet très important à l'école primaire. C'est la langue maternelle des élèves, elle est donc utilisée transversalement dans toutes les autres disciplines. Le manque de connaissance des familles en matière d'enseignement des langues étrangères, notamment l'espagnol, est notable. Chaque discipline n'est pas fermée mais au contraire ouverte aux autres. L'élève a la possibilité et se doit de mettre en relation tous les apprentissages ce qui lui assurera une meilleure réussite. Ainsi, dans cette perspective, nous pourrions envisager un travail mêlant l'espagnol et le français pour observer l'aide que peut apporter la langue étrangère à la discipline non linguistique.

Les avis sont donc divers et variés concernant la place de l'espagnol dans une classe au primaire. Les parents ne sont sûrement pas assez renseignés sur la question des langues et de leur importance pour les élèves du primaire quand le Ministère de l'Education met toujours un peu plus l'accent sur le français et les mathématiques. « Les parents sont inquiets, cherchant à comprendre et à utiliser le système au mieux pour leur enfant ».¹

Cette anxiété des parents serait-elle ressentie par les élèves qui, à leur tour, ne seraient pas rassurés dans leurs apprentissages et donc pas aptes à résoudre leurs difficultés scolaires ?

À la question « Selon vous, quels sont les avantages de l'apprentissage de l'espagnol à l'école primaire ? », les idées des parents sont majoritairement intéressantes mais n'apportent pas de nouveauté à mes propres recherches : « langue pas mal parlée dans le monde », « langue latine proche du français ce qui peut aider l'enfant », « proximité des pays », « langue agréable à parler, à chanter, à écouter », « langue motivante/encourageante ». Une famille ajoute même « facile à apprendre ».

Mais doit-on réellement apprendre une langue ? A l'école primaire, l'espagnol n'est pas une matière comme les autres où l'on doit apprendre par cœur pour réussir. Vu dans ce sens, les parents ne parleraient pas de surcharge de travail.

La langue espagnole aurait donc bien des avantages ce qui conforte notre projet en envisageant l'espagnol comme une aide aux difficultés d'un élève en français.

Pourtant, seulement 4 familles sur 24 à Cherreau pensent que cette langue pourrait favoriser la remédiation des difficultés scolaires de leur enfant et ce, pour différentes raisons : « réflexion sur la traduction des mots espagnols vers le français », « par le côté ludique de l'enseignement des langues », « par la découverte d'une autre culture », ou bien grâce à une « modification du comportement de l'enfant par rapport aux apprentissages ».

Cependant, 15 familles affirment que cet enseignement ne peut rien y changer : « il vaudrait mieux se concentrer sur les disciplines fondamentales ou éventuellement tenter une remédiation en fonction de l'enfant et de sa difficulté scolaire (le domaine et le degré d'importance) ». À Saint-Aubin-des-Coudrais, seule 1 famille sur 11 pense que l'espagnol pourrait « parfois » aider la remédiation des difficultés scolaires de leur enfant en « le mettant

¹ Peillon Vincent, Refondons l'école, pour l'avenir de nos enfants, Paris, Editions du Seuil, février 2013, p.111

en valeur » mais 9 familles pensent que « cela n'a rien à voir » et comparent la langue à une « surcharge de travail », « un ennui ».

Pour la plupart des familles, l'espagnol ne pourrait pas réduire les difficultés des élèves. Par ce travail de recherche, c'est le contraire que nous aimerions démontrer.

À Cherreau, 17 familles sur 24 pensent remarquer des changements chez leur enfant grâce à l'enseignement de l'espagnol : « envie de connaître les autres cultures qui parlent espagnol », « attrait dans l'apprentissage de l'espagnol », « l'enfant se plaît à compter, à chanter, à parler en espagnol et s'intéresse au pays ». Mais ce ne sont pas réellement des changements au niveau de l'apprentissage de l'enfant. A Saint-Aubin-des-Coudrais, seules 4 familles sur 11 pensent remarquer des changements chez leur enfant (curiosité, aide en géographie, ouverture culturelle, intérêt). L'enfant « adore cette langue et aime expliquer ». Mais encore une fois, ce ne sont pas réellement des changements au niveau de l'apprentissage de l'enfant. L'espagnol pourrait-il uniquement faire changer le comportement de l'élève ? Ne pourrait-il pas l'aider dans ses apprentissages ?

À la dernière question : « Quels sont les effets de l'apprentissage de l'espagnol chez des élèves en difficulté scolaire ? », certaines réponses sont positives (« mettre l'enfant en valeur », « le motiver », « améliorer son expression orale », « ouverture d'esprit », « nouveau centre d'intérêt », « envie », « concentration »...) et d'autres négatives (« lui créer de nouvelles difficultés », le "plomber encore plus", « plus de travail à fournir ») ce qui rejoint mes hypothèses envisagées l'année dernière.

Ce qui est intéressant est qu'aucune famille n'envisage l'espagnol comme un outil de remédiation en soi. Selon les réponses des parents, cette discipline aurait des limites car elle ne pourrait être utilisée que pour améliorer le comportement de l'élève dans le but de le motiver, lui redonner confiance en lui, lui donner envie. Seulement, si cette discipline n'est pas intégrée aux matières fondamentales, cette motivation et cette envie sont perdues. Si l'élève est motivé, a envie de bien faire en espagnol mais perd tous ses moyens en français, les bénéfices d'apprendre une langue étrangère sont perdus. Certains parents parlent même de « s'évader des matières fondamentales » grâce à la langue étrangère mais ne vaudrait-il pas mieux résoudre le problème plutôt que de le fuir en mêlant l'espagnol au français comme présenté dans le travail de recherche ?

Au-delà de nos attentes, grâce à la conception de ces questionnaires et aux réponses recueillies, nous avons pu obtenir de nouveaux éléments auxquels nous n'avions pas pensé :

- Les parents voient en l'enseignement de l'espagnol plusieurs points positifs mais semblent craintifs quant à l'avenir de leur enfant face à l'apprentissage de cette langue. Beaucoup de parents préféreraient que leur enfant apprenne l'anglais à l'école primaire. Les représentations qu'ils se font d'une langue étrangère semblent erronées. Les parents/familles ont très peu de connaissance concernant les bienfaits d'une langue étrangère et la difficulté de l'apprentissage de l'anglais en première langue. A Saint-Aubin-des-Coudrais, l'enseignement de l'espagnol va d'ailleurs disparaître dès l'année prochaine au profit de l'anglais pour toute l'école suite à une demande des parents.

- Certains parents ne voient pas l'utilité de l'enseignement d'une langue étrangère et d'autres ont conscience que cet apprentissage est bénéfique dans plusieurs domaines mais ne savent pas concrètement comment et par quels moyens.

- Les réponses d'une des professeurs sont pertinentes et nous ont orientée sur de nouvelles pistes. En effet, l'espagnol a longtemps été considéré comme une langue « facile ». De ce fait, cette langue a beaucoup été utilisée par les orthophonistes pour soigner les dyslexiques, argument qui me permet de renforcer notre choix de langue étrangère pour l'enseignement en école primaire : l'espagnol. Aussi, elle souligne que les élèves ayant appris l'espagnol en primaire ne seraient pas défavorisés au collège par rapport à leurs pairs n'ayant appris que l'anglais mais au contraire munis de compétences transversales utiles leur permettant d'effectuer des liens entre les disciplines.

Grâce aux questionnaires et aux conseils des professeurs titulaires de la classe de Cherreau, nous avons principalement retenu un élève en difficulté. En effet, pour le travail de recherche, nous nous sommes uniquement consacrée à l'école de Cherreau dans laquelle nous nous sommes rendue plusieurs fois.

Nous poursuivons notre étude en allant observer une classe d'espagnol et en particulier un élève en difficulté en français. L'observation de l'élève est essentielle avant de proposer toute piste de remédiation qui se doit d'être adaptée personnellement à l'élève.

B. Observations filmées du comportement d'un élève en difficulté

Nous allons donc travailler à partir du cas d'un jeune garçon que nous appellerons Clément. Il n'a aucune lacune en mathématiques mais présente de lourdes difficultés en français (passage à l'écriture difficile, problème à orthographier les mots, ne fait pas tellement le lien entre graphème et phonème). Il écrit comme il entend sans prendre en compte la bonne orthographe.

Vous trouverez en annexe 4 des travaux de Clément représentant ses difficultés en français

Nous préférons filmer ce qui nous semblait important et intéressant au cours de la séance. Tout filmer aurait été inutile. Le film est un bon instrument qui garde en mémoire. Ce support est essentiel afin d'analyser au mieux la situation et le comportement de l'élève au calme, plus tard. Ces observations me permettraient, à titre personnel, de découvrir le mode de fonctionnement d'une classe d'espagnol à l'école primaire.

Nous nous sommes déplacée dans l'école de Cherreau afin d'observer la classe de CM1-CM2 une première fois le 13 novembre 2012 puis une deuxième fois le mardi 4 décembre 2012. Nous avons pris le soin, au préalable, de vérifier que les parents d'élèves avaient signé le droit à l'image pour leur enfant dans le cadre scolaire.

1. Observation du mardi 13 novembre 2012

Cette séance a débuté par une dictée de mots. Clément paraît stressé, il mange son crayon, regarde sur sa voisine une fois qu'il a écrit pour se rassurer. Il semble très appliqué et concentré. Il a la volonté de bien faire mais n'a pas confiance en lui. Notons qu'il y a beaucoup de bruit durant cette séance.

Cette activité s'achève par la correction des mots dictés avant de poursuivre avec une récitation de poésie en espagnol où chaque élève interrogé doit passer devant toute la classe. Clément a son cahier d'espagnol sur sa table qu'il feuillette et n'écoute pas vraiment les autres. Il reste cependant très calme et silencieux. Lorsqu'il est interrogé à son tour, il va devant les autres mais ne parle pas très fort (manque de confiance, timidité). Il croise ses mains derrière son dos, se gratte la tête, regarde par terre. La maîtresse l'encourage. La poésie est notée sur dix.

Vous trouverez sur le dvd ci-joint, le film de cette activité du 13 novembre 2012.

Suite à cette première entrevue, Clément semble être un élève qui manque de confiance en lui. Il est stressé (différents gestes ou mimiques observés), pas serein dans les apprentissages. N'étant pas à l'aise avec l'écrit dans sa langue maternelle, est-ce une bonne méthode de débiter un cours d'espagnol par une dictée de mots ? Nous verrons les moyens mis en place pour tenter de remédier à cette situation plus tard dans notre travail.

2. Observation du mardi 4 décembre 2012

Le mardi 4 décembre, mon emploi du temps me permet de retourner observer la classe et plus particulièrement Clément. Nous avons, au préalable demandé à l'enseignante de préparer des activités davantage basées sur l'oral. En effet, l'enseignement de la langue étrangère doit se faire principalement à l'oral en primaire. Clément est en difficulté à l'écrit dans sa langue maternelle. Passer par l'écrit en langue étrangère n'arrangerait pas ses difficultés. Nous voulions justement observer son comportement durant l'apprentissage de l'espagnol à l'oral.

L'objectif de cette séance était de connaître le lexique du matériel de classe en espagnol (trousse, ciseaux, colle, crayon, taille-crayon, gomme, règle, ...).

La séance débute par une phase de recherche. L'enseignante montre l'image d'un objet. Les élèves doivent interroger l'enseignante afin de faire émerger le lexique « Por favor, ¿cómo se dice « un livre » en español ? ». L'enseignante donne la réponse, l'élève doit aller écrire le mot au tableau sous l'image en fonction de ce qu'il entend. Pendant ce temps, l'enseignante donne l'étiquette du mot à un autre élève de la classe qui doit valider ou non le travail de son camarade. Si l'orthographe est correcte, l'élève dit : « sí » mais s'il s'est

trompé, ce dernier doit épeler le mot à son camarade pour qu'il rectifie l'orthographe. L'apprentissage d'un nouveau lexique est ici, certes, important mais peu efficace pour le groupe classe qui ne répète pas après l'enseignante afin de travailler la prononciation.

Durant cette activité, Clément lève le doigt quelques fois pour participer. Il n'écoute pas tout le temps et il y a toujours un certain bruit de fond. En effet, un seul élève travaille à la fois et le reste de la classe est passif ce qui expliquerait le brouhaha permanent. Clément se balance sur sa chaise, bouge tout le temps, se mange les ongles, remet ses lunettes sans cesse, il joue avec son cahier, feuillette les pages comme s'il faisait tout pour faire semblant d'être occupé afin de ne pas être interrogé et ne pas aller au tableau devant toute la classe pour écrire les mots qu'il ne connaît pas. Clément se porte volontaire pour le mot « règle ». L'enseignante l'interroge. Il doit observer son camarade et le corriger si besoin. Il sourit quand la maîtresse lui apporte l'étiquette. A ce moment, il semble fier: la maîtresse lui attribue une responsabilité et il va prendre son rôle très à cœur. Il regarde lettre par lettre, se met debout à sa place pour vérifier si son camarade ne s'est pas trompé et sait répondre correctement à la maîtresse par « sí » pour valider.

Vous trouverez sur le dvd ci-joint, le film de cette activité du 4 décembre 2012 qui s'intitule « Partie 1 : Jeu sur le matériel de classe ».

La deuxième activité est un entraînement qui permet de remobiliser le lexique du matériel. L'enseignante met en place un jeu de questions-réponses.

L'enseignante : « Veo veo » (Je vois, je vois)

Les élèves en chœur: « ¿Qué ves? » (Qu'est-ce que tu vois ?)

L'enseignante « Una cosita » (Une petite chose)

Les élèves en chœur « ¿Qué cosita es? » (Qu'est-ce que c'est?)

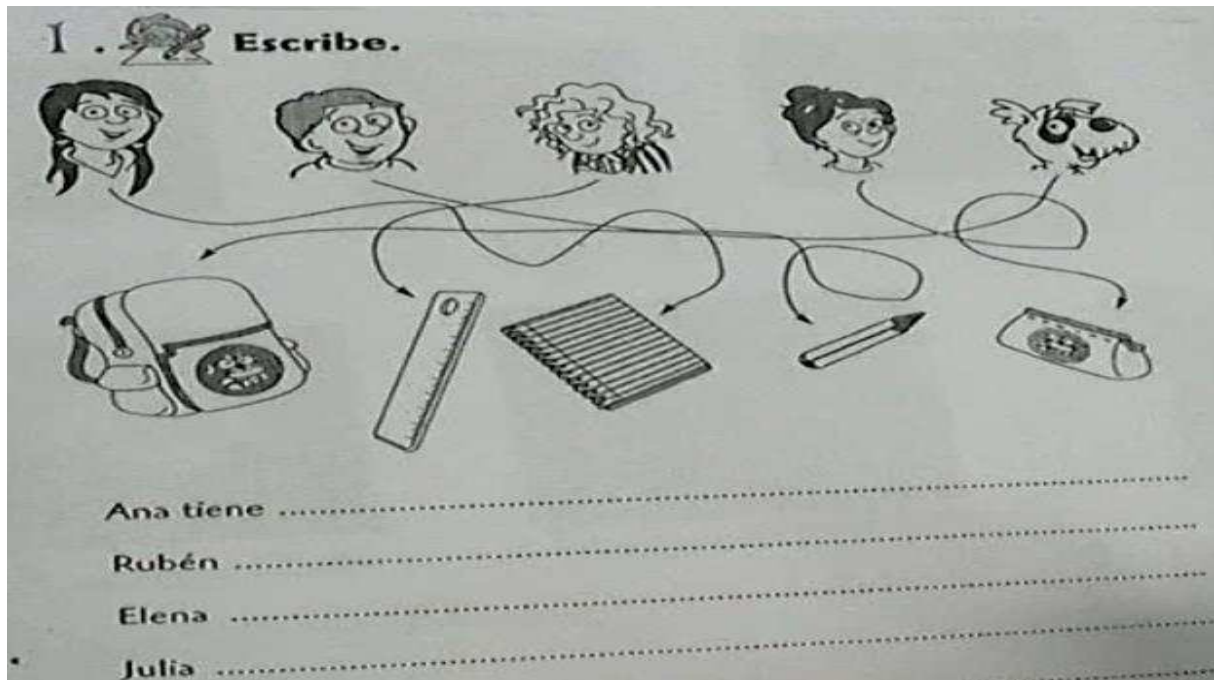
L'enseignante « Empieza por la « r » » (Ça commence par un r)

Les élèves proposent alors un mot appris qui commence par un « r ». Ils doivent deviner quel est le mot auquel la maîtresse pense en fonction de sa première lettre.

Clément se prend au jeu au début mais n'y arrive pas. Il joue avec son cahier.

Vous trouverez sur le dvd ci-joint, le film de cette activité du 4 décembre 2012 qui s'intitule « Partie 2 : Premier entraînement ».

Une deuxième activité d'entraînement est proposée aux élèves. L'enseignante leur distribue un exercice qui servira de trace écrite.



Clément est stressé et perd confiance en lui : il regarde autour de lui pour voir s'il a compris les mêmes consignes que ses camarades afin de ne pas écrire de bêtises. Les mots sont restés écrits au tableau, les élèves doivent les recopier au bon endroit. Seulement, à l'écrit, de nouvelles notions qui n'avaient pas été travaillées précédemment à l'oral apparaissent : les personnages inconnus des élèves et la structure « tiene ».

Comment s'y retrouver si la trace écrite ne reprend pas les éléments travaillés à l'oral ?

Vous trouverez sur le dvd ci-joint, le film de cette activité du 4 décembre 2012 qui s'intitule « Partie 3 : Second entraînement ».

La séance s'achève par l'écoute d'une chanson. L'enseignante distribue une feuille comprenant une chanson intitulée « A la huella ». Clément est intéressé. Il lit le document et il écoute. Des petits sourires se dessinent sur ses lèvres à l'écoute de la première note espagnole puis il se prend au jeu et essaie de chanter en même temps que le chanteur.

Cette deuxième observation confirme les propos tenus lors de la première visite. Clément a des difficultés avec le rapport à l'écrit qui se traduit, sur le film, par une perte de confiance en lui qui l'oblige à regarder sur sa voisine, une succession de mimiques (se ronger les ongles, besoin de toucher ce qu'il y a sur sa table, se balancer, remettre ses lunettes, se gratter la tête, jouer avec la fermeture éclair de sa veste,...). On remarque que le passage à l'oral (écoute de la chanson) permet à l'élève de s'apaiser.

Vous trouverez sur le dvd ci-joint, le film de cette activité du 4 décembre 2012 qui s'intitule « Partie 4 : Musique ».

Le caractère ludique des activités proposées par l'enseignante ne suffirait donc pas dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. L'enseignant doit adapter sa pédagogie à ses élèves.

3. Analyse

Les observations menées renforcent les hypothèses envisagées dans le cadre théorique. Clément a non seulement des difficultés en français (apprentissages) mais aussi des difficultés dues à l'anxiété (comportement). En tant que professeur des écoles, il est important de porter notre regard sur les efforts et les méthodes à adopter pour les élèves en difficulté scolaire. « Les élèves sont anxieux et peu confiants en eux-mêmes. Ainsi seul un élève sur deux estime ses résultats scolaires bons ou très bons, soit quasiment le plus bas niveau des pays de l'OCDE »¹. A l'heure où notre système éducatif va mal, moins de stress pour ces élèves en difficulté leur permettrait de poursuivre les apprentissages sur un terrain serein.

La solution pour cette première hypothèse serait de mettre du sens dans les activités. Vincent Peillon, ministre de l'Education, indique même dans son livre *Refondons l'école* que « Développer l'estime de soi, la confiance (...), ce n'est pas seulement une condition de l'épanouissement personnel, c'est aussi indispensable à l'acquisition des connaissances et à la réussite scolaire comme professionnelle »².

En partant sur des bases solides (sérénité, confiance en soi, conceptualisation), en mettant du sens dans les apprentissages, arrivera-t-on à ce que le passage à l'écrit soit envisagé comme un passage serein pour cet élève ? Peut-on envisager la remédiation de ces lacunes en français par la langue espagnole par la suite ?

¹ Vincent Peillon, *Refondons l'école, pour l'avenir de nos enfants*, Paris, Editions du Seuil, février 2013, p.111

² Vincent Peillon, *Refondons l'école, pour l'avenir de nos enfants*, Paris, Editions du Seuil, février 2013, p.111-112

Parallèlement aux observations menées dans la classe, nous avons trouvé utile de valoriser les élèves en leur donnant la parole, en les laissant s'exprimer par rapport à notre sujet. En quoi l'espagnol pourrait-il aider un élève en difficulté scolaire en français si l'élève-même n'est pas conscient de ses difficultés ?

C. Les interviews des élèves

1. Profil des élèves interrogés

Lors des observations dans la classe de Cherreau, nous avons interrogé quelques élèves. À l'heure de la récréation, nous n'avons pu obtenir que cinq interviews, ce qui semble suffisant. Ils étaient interrogés individuellement afin de ne pas être influencés par les réponses des camarades. Nous avons interrogé un élève ayant des difficultés pour s'exprimer, un élève en difficulté en français (Clément), un élève en famille d'accueil pour lequel la vie est instable et deux élèves ne présentant pas de difficulté particulière dans les différentes disciplines.

Vous trouverez sur le dvd ci-joint, le film de ces interviews.

2. Réalisation : choix et enjeux des questions

Nous avons déjà observé ces élèves dans la classe mais tenions à recueillir leur propre avis concernant l'apprentissage de l'espagnol. Nous n'avons pas prévu ni préparé en amont les questions pour les élèves. Ne sachant pas quand nous pourrions revenir pour observer cette classe, nous avons toutefois interrogé les élèves. Certaines questions sont alors maladroites quelques fois. Nous voulions profiter de ce moment pour donner la parole aux élèves, eux qui sont les premiers concernés, afin de connaître leurs goûts, leurs envies, leurs préférences et connaître l'état d'esprit dans lequel ils se trouvent durant les cours d'espagnol.

La première question concernait leur matière préférée afin de savoir s'ils étaient plus scientifiques que littéraires pour voir par la suite si les élèves plus littéraires préfèrent une certaine langue qu'une autre. La deuxième et troisième questions se rejoignent. Elles visaient à savoir si l'élève aimait bien les cours d'espagnol et ce qu'il aimait dans cette discipline afin de faire émerger l'aspect ludique et oral de la langue. Ensuite, grâce aux deux questions suivantes, l'enjeu était de les amener à parler de leurs préférences, à comparer les

enseignements du français et de l'espagnol. Puis, pour aborder l'avenir, nous voulions savoir s'ils avaient envie de continuer l'année prochaine. S'ils avaient le choix, choisiraient-ils une autre langue ? Préféreraient-ils l'anglais ? De plus, nous voulions savoir ce qui changeait pour eux entre l'apprentissage de l'espagnol et de l'anglais. Quelle est la langue la plus difficile, plus simple, et pourquoi ?

3. Analyse

Sur cinq élèves (CM1) interrogés, quatre affirment apprécier cette langue car « c'est beau à entendre, les exercices sont à l'oral donc c'est plus facile », « chaque semaine on change », « On ne peut jamais se tromper sur les mots, les lettres, il n'y a pas d'accent, c'est plus simple, moins de complication ».

À la question « Quelle langue préfères-tu : l'espagnol ou l'anglais ? », quatre élèves sur cinq rencontrent moins de difficultés en espagnol qu'en anglais : « L'anglais c'est plus dur », « Je préfère l'espagnol, prononcer l'espagnol que l'anglais, c'est plus joli, plus facile, plus simple ». Selon eux « Il y a plus de mots en espagnol qui ressemblent au français » et cela les aide : « on peut faire moins de faute en espagnol qu'en anglais ». Tous affirment vouloir poursuivre l'enseignement de l'espagnol l'année prochaine.

Malgré les représentations d'adultes recueillies grâce aux questionnaires, les enfants, eux, sont ravis d'apprendre l'espagnol. Mais comment, concrètement, s'y prendre pour diminuer les difficultés scolaires d'un élève en français grâce à l'espagnol afin de lui permettre de réussir et de faire valoir le principe d'égalité des chances au sein même d'une classe ?

D. Mise en place d'une remédiation

1. Pour diminuer l'anxiété d'un élève

a. Explication du processus

Afin de résoudre les problèmes d'anxiété de Clément, nous avons repris l'activité vue lors de la dernière séance dont l'objectif était de connaître le matériel de classe. Pourquoi ne

pas concrètement commencer l'activité avec une trousse d'un élève afin de donner du sens aux apprentissages ?

De plus, à l'école primaire, la production d'écrit doit avant tout être de la copie. La trace écrite pourra être le dessin d'un cartable avec, à l'intérieur, le matériel nécessaire vu précédemment. L'élève ne sera pas en difficulté car l'exercice reprendra, à l'écrit, l'activité que l'on viendra de réaliser avec les élèves. Il faut que les élèves gardent une trace de ce qui a été effectué en classe.

En atteignant le même objectif que l'enseignante, nous proposons donc une solution de remédiation pour faire diminuer le stress de l'élève. Voici la fiche de préparation de cette séance :

<u>Langue vivante étrangère</u> : espagnol		<u>Date</u> : Mardi 19 mars 2013	
<u>Séance 2</u>		<u>Durée</u> : 1h	
<u>Niveau</u> : cycle 3, CMI-CM2		<u>Phonologie/phonétique</u>	
<u>Lexique</u> : matériel de classe (estuche, tijeras, goma, regla, sacapuntas, bolígrafo, pegamento, cuaderno, libro, cartera)		Bonne prononciation et accentuation du lexique	
<u>Structures grammaticales</u>			
¿Cómo se dice "..." en español? Hay...			
<u>Matériel</u>			
Images du matériel de classe, étiquettes des mots du matériel, cartable d'un élève avec le matériel à l'intérieur			
<u>Tâches</u>	<u>Activités langagières</u>	<u>Actions de l'enseignant/consignes</u>	<u>Tâches de l'élève</u>
<u>Rituels</u> : Je ne connais pas assez la classe pour faire des rituels			
<u>1^e tâche</u> : Présentation du matériel	- Compréhension orale - Expression orale en continu	L'enseignant demande aux élèves ¿Qué es ? en montrant les objets sortis d'un cartable. Il aide les élèves pour la prononciation des mots.	Ecouter, regarder, deviner, répéter, comprendre.
<u>2^e tâche</u> : Se rappeler du matériel présent dans le cartable	- Expression orale en interaction	L'enseignant remet le matériel dans le sac. Il demande aux élèves «¿Qué hay en la cartera ? » Au fur et à mesure que les élèves répondent, l'enseignant sort les objets.	Se rappeler des objets, répondre à l'enseignant par une phrase en utilisant la formule « hay en la cartera »
			collectif
			collectif
			5mn
			10mn

<p><u>3^e tâche :</u> Jeu de devinettes</p>	<p>- Compréhension orale - Expression orale en interaction</p>	<p>Corriger les élèves si besoin</p>	<p>Un élève va mettre les objets qu'il veut dans le sac (mots appris) et les autres élèves doivent deviner ce qu'il y a dans le sac. Pendant qu'un élève va choisir son matériel dans le couloir, un élève vient au tableau écrire « tijeras », « bolígrafo », « pegamento »</p>	<p>collectif</p>	<p>15mn</p>
<p><u>4^e tâche :</u> Prendre l'objet que dit l'enseignant « Amanda manda »</p>	<p>- Compréhension orale - Expression orale en continu</p>	<p>L'enseignant prononce un mot. Une fois qu'ils détiennent tous l'objet dans leurs mains, on répète le mot tous ensemble.</p>	<p>Comprendre, associer objet et mot, répéter</p>	<p>collectif</p>	<p>5mn</p>
<p><u>5^e tâche :</u> Jeu : Association mots et images</p>	<p>- Compréhension écrite</p>	<p>Faire répéter les mots par les élèves, rectifier si besoin</p>	<p>Faire correspondre image et mots du matériel donné</p>	<p>collectif</p>	<p>15mn</p>
<p><u>6^e tâche :</u> Reprise du travail à l'écrit</p>	<p>- Compréhension écrite - Production écrite</p>	<p>« Sur une feuille, vous avez les images d'une trousse avec du matériel à l'intérieur. Vous allez devoir recopier les mots de lexique au bon endroit près du matériel sus les pointillés ».</p>	<p>Ecouter, comprendre, associer image et mot de lexique, recopier un mot sans erreur.</p>	<p>individuel</p>	<p>10mn</p>

b. Analyse

Au début de la séance, Clément feuillette son cahier mais quand il s'aperçoit que la séance porte essentiellement sur des jeux ludiques à l'oral et avec des objets, il referme son cahier. Il semble intéressé et curieux.

Lors de la première tâche, Clément répète après moi les mots de lexique, il cherche dans sa tête. Au bout de deux minutes environ, il a été demandé aux élèves de ranger leurs affaires, ils n'en auront pas besoin et cela me permettra d'avoir l'attention de tout le monde. Quand Clément lève le doigt pour le mot « regla », il est interrogé. C'est un mot facile qui ressemble au français, Clément le connaît et ne sera pas en difficulté. Il doit prendre confiance en lui. Il est concentré et on n'observe aucune marque d'anxiété sur la vidéo. Il semble en confiance et relève le doigt, sûr de lui au bout de quelques minutes. Au total, il aura levé le doigt cinq fois lors de cette première activité.

La deuxième tâche débute au bout de six minutes. Clément comprend la consigne sans difficulté, et lève le doigt plusieurs fois pour participer.

Lors du passage des consignes de la troisième tâche (au bout de onze minutes), Clément fait la moue et fronce les sourcils. Nous demandons alors à un élève de réexpliquer la consigne avant de commencer l'activité. Une élève de CM1 va cacher des objets dans le couloir. Quand elle revient, les autres élèves doivent l'interroger sur le contenu du cartable en utilisant la structure « Hay... ». Clément se balance sur sa chaise pour voir ce qui se passe au tableau, il paraît détendu et intéressé. Il participe à l'activité et pose une question : « Hay una regla ? » On le félicite et l'encourage. Un autre élève va à son tour cacher des objets dans le couloir. Clément lève le doigt plusieurs fois pour deviner ce qu'il y a dans le sac. Puis, vient le tour de Clément qui s'est porté volontaire pour aller cacher des objets dans le couloir et mener l'activité. Il va dans le couloir, le sourire aux lèvres, fier. Nous lui réexpliquons très vite afin de ne pas le mettre en difficulté devant toute la classe. À son retour, il mène l'activité et répond correctement à ses camarades par « sí » ou « no ».

La quatrième tâche correspond au « Jacques dit » en français et débute à partir de vingt-cinq minutes. Nous effectuons un exemple avec la classe entière afin que tous comprennent : « Coged el estuche ». Au fur et à mesure des objets, Clément ne regarde même plus sur les autres, il est sûr de lui. Il veut être le premier, une compétition s'installe. Nous le félicitons en le regardant.

La cinquième tâche débute à partir de trente-quatre minutes. Elle consiste à associer l'image d'un objet à son écriture au tableau. Clément participe pour le mot « regla ». Il semble sûr de lui, serein.

Enfin, la dernière tâche est la trace écrite qui mettra fin à la séance.

On fait le premier exemple en collectif. Tous les mots sont écrits en bas de la feuille, ils doivent les recopier au bon endroit. Clément a compris, il commence le travail sans regarder sur son voisin.

Vous trouverez sur le dvd ci-joint, le film de cette séance du 19 mars 2013, ainsi que le travail effectué par Clément lors de cette séance en annexe 5.

Le comportement de Clément lors de cette séance est nettement différent de celui des séances d'observation du 13 novembre et 4 décembre 2012. Il ne semble pas anxieux, participe et est volontaire lors de toutes les activités. Le fait qu'une personne étrangère mène la séance aurait pu être un facteur de stress pour l'élève mais n'a pas semblé déranger celui-ci.

2. Pour que l'espagnol l'aide dans ses apprentissages en français

a. Explication du processus

Poursuivons notre recherche maintenant que l'élève semble serein, confiant.

A la question, « La langue espagnole peut-elle aider l'enfant à diminuer certaines difficultés en français ? », nous envisageons ici un travail mêlant le français et l'espagnol. En espagnol, on prononce toutes les lettres. Le français et l'espagnol sont des langues latines, formées à partir du latin. Ceci pourrait donc aider un élève à mieux comprendre le fonctionnement de sa langue maternelle.

- En français, le –s final ne se prononce pas (pluriel des mots). Or, en espagnol, on prononce toutes les lettres. L'élève pourra peut-être mieux se rendre compte de la présence de cette lettre en l'entendant et en la prononçant en espagnol ce qui pourra lui permettre d'adopter cette règle orthographique. Un exercice pourra peut-être aider l'enfant à comprendre les règles d'accord.
- De plus, en français, nous ne pouvons pas savoir par quelle lettre se terminent certains noms du fait de la lettre finale muette). L'adjectif « grande » en espagnol peut aider l'enfant à comprendre qu'à la fin du mot « grand » (masculin dont la dernière lettre ne se prononce pas) il y a un –d. Le mot espagnol peut ici aider l'enfant à connaître par quelle lettre l'adjectif « grand » en français va se terminer.
- Enfin, en français, les sons [ã] et [o] peuvent s'écrire différemment mais se prononcent toujours de la même façon. Grâce à l'espagnol où l'on prononce toutes les lettres, on peut savoir que les sons [o] et [ã] du mot « restaurant » s'écrivent « au » et « an ».

Nous avons donc voulu créer un exercice afin d'aider l'élève en difficulté Clément, qui ne parvient pas à faire la relation phonème graphème en français, à orthographier correctement certains mots français. Pour ce faire, nous avons pensé à une dictée de groupes de mots choisis au préalable. Nous avons lu en diagonale des livres en espagnol afin de trouver des mots dont la dernière lettre qui se prononce en espagnol est la même qui ne se prononce pas dans les mots français qui auraient des correspondances orthographiques avec le français.

Voici les mots retenus selon des critères bien définis:

Critères	Mots en français	Mots en espagnol
Mots dont la dernière lettre est muette en français mais se prononce en espagnol	Bord inquiet sang mort moment important gris plat champ restaurant blanc élégant tant quand vent billet talent instant	Borde inquieto sangre muerto momento importante gris plato campo restaurante blanco elegante tantas cuando viento billete talento instante
Mots où les sons composés sont présents au milieu ou au début du mot en français mais qui se distinguent en espagnol	In quiet sang moment im portant ch amp restaur ant blanc élégant tant quand air vent	Inquieto Sangre Momento Importante Campo Restaurante Blanco Elegante Tantas Cuando Aire Viento

	billete différents talent bien instant	Billete Diferentes Talento Bien Instante
Mots avec un -s final pluriel muet en français mais qui se prononce en espagnol	Fleurs Choses Euros Tous Elèves différents	Flores Cosas Euros Todos Alumnos Diferentes

Suite à cette recherche, nous avons effectué des groupes de mots pourvus de sens:

« Au bord de l'eau », « Un homme inquiet », « Le sang d'un mort », « Un moment important », « Un cheval gris », « Un plat délicieux », « Un champ de fleurs », « Le restaurant du village », « Un oiseau blanc », « Un homme élégant », « Il y a tant de choses à faire quand on est au bord de la mer », « L'air du vent », « Un billet de dix euros », « Tous les élèves sont différents », « Avoir du talent c'est bien », « J'ai attendu un instant ».

Voici comment s'est déroulée la séance :

Domaines : <u>Espagnol/français</u>		Date : Mardi 26 mars 2013	
Niveau : cycle 3, CM1-CM2		Durée : 1h10mn	
Matériel Cahier, crayons (plusieurs couleurs), tableau, craies de plusieurs couleurs		Phonologie/phonétique Bonne prononciation et accentuation des groupes de mots	
Grammaire		Culture/civilisation Relations entre les langues française et espagnole	
Objectifs :			
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la langue espagnole dans l'apprentissage du français afin de diminuer les erreurs des élèves dans leur langue maternelle, utiliser la langue espagnole comme un outil de remédiation aux difficultés de la langue maternelle de l'élève - Effectuer des correspondances entre les deux langues : espagnol et français - Comprendre qu'en espagnol toutes les lettres se prononcent 			
Tâches	Actions de l'enseignant/consignes	Tâches de l'élève	Tps
1 ^{ère} tâche : Explication de l'exercice	« Aujourd'hui, on va faire un exercice pour voir si l'espagnol peut vous aider à orthographier correctement les mots en français. Nous allons faire un exemple ensemble : je vous lis des groupes de mots en français, vous les écrivez sur votre feuille en bleu. Puis, vous vous relisez comme une dictée. Ensuite vous prenez un crayon rouge. Je vais redire les mêmes groupes de mots mais en espagnol et vous allez vous focaliser sur un seul mot, celui que je vous dirai. Vous rectifiez l'orthographe du mot s'il y a des erreurs mais vous ne faites rien si c'est bon »	Ecouter, comprendre	5mn

<p><u>2nde tâche :</u> Exemple</p>	<p>Exemple Un homme grand = un hombre grande « Comment on pouvait savoir grâce à l'espagnol par quelle lettre se termine le mot « grand ? » « Il faut bien écouter la prononciation de toutes les lettres du mot. »</p>	<p>Ecouter, écrire, faire attention à l'orthographe, à la prononciation des lettres en espagnol des mots sur lesquels l'enseignant insiste</p>	collectif	5 mn
<p><u>3^e tâche :</u> Dictée des groupes de mots</p>	<p>Dictée des groupes de mots en français</p>	<p>Ecouter, écrire, faire attention à l'orthographe</p>	individuel	15mn
<p><u>4^e tâche :</u> Relecture</p>	<p>Passer dans les rangs, vérifier que tous les élèves ont tout écrit</p>	<p>Faire attention à l'orthographe</p>	individuel	5mn
<p><u>5^e tâche :</u> Dictée de tous les groupes de mots un par un en espagnol</p>	<p>Dictée en insistant sur la prononciation des lettres (-au- par exemple), passer dans les rangs, vérifier que tous les élèves corrigent les erreurs qu'ils peuvent,</p>	<p>Ecouter, écrire, faire attention à l'orthographe, à la prononciation des lettres en espagnol des mots sur lesquels j'insiste, s'aider de l'espagnol pour trouver les lettres finales des mots français, la bonne orthographe des mots</p>	individuel	15mn
<p><u>6^e tâche :</u> Correction, mise en commun</p>	<p>Faire participer les élèves, les encourager, leur faire prendre conscience de l'utilité de l'espagnol pour rectifier quelques erreurs en français.</p>	<p>Aller au tableau ou regarder comment écrit le camarade au tableau et le rectifier si nécessaire</p>	collectif	25mn

b. Analyse

Nous avons présenté la séance aux élèves comme un test, pour voir si l'espagnol pouvait nous aider à écrire correctement des mots en français. Nous ne voulons pas que Clément soit anxieux du fait que la séance serait basée uniquement sur l'écrit. Au début, il ne semblait pas avoir bien compris. On a fait un exemple en collectif mais Clément a commencé à rectifier quelques erreurs d'orthographe à partir du troisième groupe de mots. Tous les élèves se sont pris au jeu, même les plus à l'aise en orthographe qui ont également pu rectifier quelques erreurs d'orthographe.

L'analyse de ces copies montre réellement une aide de l'espagnol qui permet aux élèves de rectifier l'orthographe des mots, et pas seulement pour Clément. Les élèves écrivaient en français en bleu. Une fois le groupe de mots énoncé en espagnol, ils pouvaient rectifier leur écriture en rouge. Ainsi, nous avons pu voir très nettement les rectifications des élèves. Ce procédé a des avantages pour améliorer l'orthographe des mots en français pour les élèves mais il aurait également des limites. En effet, pour orthographier « différents », la prononciation à l'espagnol ne prend pas en compte le « f » doublé. Cette méthode serait alors restreinte car utilisable seulement pour quelques mots préalablement choisis. Il faudrait alors penser à renouveler cette méthode sur une partie d'un mot sur laquelle on souhaite travailler et non un mot entier. Nous pensons à l'utilisation de cette méthode plus particulièrement pour le CP dans l'apprentissage de la lecture et des graphèmes complexes (eau, oi, ...). L'intervention de l'espagnol à l'oral et ce travail de comparaison des langues est utile et permet d'entendre tous les composants de ces graphèmes complexes. Clément, l'élève en difficulté en français, a su rectifier l'orthographe de quelques mots grâce à l'écoute et la comparaison français/espagnol. Le travail de recherche serait à poursuivre afin de voir si à long terme, Clément tire de véritables bénéfices de l'intégration de l'espagnol dans l'apprentissage du français.

Vous trouverez en annexes 6 à 12 les travaux de Clément (élève 1) et d'autres élèves (élèves 2 à 7) effectués lors de la séance du 26 mars 2013.

III. Conclusion

En France, beaucoup d'élèves sont, à un moment de leur scolarité, en difficultés. Celles-ci peuvent être de différentes natures comme évoqué dans le cadre théorique et sont souvent dues aux difficultés rencontrées au sein même de la langue française, langue maternelle des élèves. Après avoir expliqué la volonté d'intégrer l'espagnol comme seconde langue à l'école, l'intérêt de notre travail de recherche portait sur le questionnement suivant : Dans quelles mesures l'apprentissage de l'espagnol peut-il aider un élève en difficulté scolaire en français ? Suite aux expériences menées, les pistes de réponses sont variées mais positives.

Le premier résultat obtenu nous permet d'avancer que l'apprentissage de l'espagnol contribue à de réels changements du comportement de l'élève. C'est le cas pour Clément. Son comportement de nature anxieuse a complètement changé durant la séance d'espagnol menée en classe. Donner du sens aux apprentissages et placer la priorité à l'oral seraient donc deux axes essentiels pour que l'enseignement des langues étrangères soit efficace. Bien que les représentations des parents concernant l'apprentissage des langues à l'école primaire ne soient pas en faveur de l'espagnol, celles-ci n'affectent et n'orientent en aucun cas la volonté et la motivation des élèves pour cette langue face à l'anglais, langue plus difficile selon eux. L'espagnol en tant qu'apprentissage peut donc aider l'élève à améliorer des problèmes de comportement.

Le deuxième résultat obtenu prouve que l'élève peut tirer de réels avantages de l'intégration de l'espagnol durant l'apprentissage du français, une fois serein. Grâce à la proximité des deux langues expliquée dans la partie théorique, l'espagnol peut aider l'élève à améliorer l'orthographe de certains mots. Les ressemblances entre les langues française et espagnole sont un réel point positif pour l'élève qui effectue des rapprochements afin d'éviter des erreurs orthographiques. C'est donc une aide bénéfique pour orthographier les mots en français. Nous avons réussi à le prouver grâce à la mise en pratique d'un exercice basé sur le français avec l'intervention de l'espagnol uniquement à l'oral. Intégrer la langue espagnole durant l'apprentissage du français permet réellement aux élèves d'éliminer des erreurs d'étourderie ou des erreurs dues à la découverte d'un lexique inconnu.

L'espagnol peut donc aider un élève en difficulté en français mais également tous les autres élèves qui ne présentent pas de difficulté particulière. Cette langue aurait donc des effets

positifs bien au-delà des espérances envisagées. Intégrée à l'apprentissage du français et alors utilisée comme outil, cette langue peut donc aider l'élève à s'améliorer dans certaines disciplines.

Le travail de recherche a pourtant révélé quelques limites. Certes, notre étude s'est révélée être efficace mais sur du court terme, par manque de temps, et uniquement sur un seul élève. Ceci restreint la possibilité de généraliser les conclusions tirées de notre travail à tous les élèves. De plus, l'intégration de l'espagnol ne s'est effectuée que dans une seule discipline, le français, et une seule difficulté a été observée, étudiée et analysée. Aussi, les représentations des parents en faveur de l'anglais n'arrangent en rien l'augmentation des apprenants espagnols à l'école primaire mais ne perturbent pas la motivation et les apprentissages de leurs enfants.

Enfin, comme évoqué dans l'émergence d'hypothèses du cadre théorique, un niveau minimal dans sa langue maternelle serait plus propice pour débiter l'apprentissage de l'espagnol afin que l'élève fasse lui-même des correspondances entre certains mots. Cependant, l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas au centre de notre recherche. C'est un outil pour permettre à l'enfant de s'améliorer dans sa langue maternelle (le français) à l'oral comme à l'écrit. D'après le travail effectué en classe, les éventuelles difficultés initiales en langue maternelle ne peuvent pas se retrouver accrues par l'intégration de l'espagnol mais au contraire tendront à disparaître (erreurs d'orthographe notamment). L'espagnol peut réellement permettre à l'élève de reprendre confiance en lui pour mieux réussir à l'école.

Les expériences menées durant ce travail de recherche permettent à tout professeur de remettre en question ses propres pratiques et d'innover afin de favoriser la réussite de tous les élèves et l'égalité des chances dans une classe.

Il faudrait donc prolonger l'expérience à long terme en intégrant l'espagnol plus souvent durant l'apprentissage du français voire même durant l'apprentissage d'une autre discipline. Les compétences acquises grâce à l'enseignement d'une langue étrangère étant transférables, il faut provoquer des situations pour que l'élève les mette en place et s'en serve à tout moment dans sa journée d'élève.

 Bibliographie

Alain, *Propos sur le bonheur*, Paris, Gallimard, 1925 (éd. Argumentée, 1928)Bonnéry

Stéphanne, *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute, Coll. L'enjeu scolaire, 2007.

Cerquiglini Bernard, Corbeil Jean-Claude, Klinkenberg Jean-Marie et Peeters Benoît, *Le français dans tous ses états*, Paris, Editions Flammarion, 2000.

Delasaille Dominique, *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tome 1, Paris, L'Harmattan, 2005.

Dictionnaire Le Petit Larousse, 1998.

Feuillet Jacqueline, *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Université de Nantes, Centre de recherches sur les identités nationales et l'inter-culturalité (CRINI), 2005.

Flutsch Laurent, Bernadette Gross et Sylvie Délèze, *Jeux de mots, archéologie du français*, Infolio Editions, 2003.

Gaonac'h Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*, Edition Hachette Education, Profession enseignant, 2006.

Gerbeau Claudine, *Des langues vivantes à l'école primaire*, Edition Nathan pédagogie, 1996.

Girard Denis (inspecteur général honoraire de l'Education Nationale), *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Editions Bordas, Pédagogie des langues, 1995.

Giusti Ada, *La langue française*, Edition Flammarion, 1997

Groupe français d'éducation nouvelle, Réussir à l'école, « pédagogie de soutien » ou soutien de la pédagogie ?, Editions sociales, 1977.

Haas Ghislaine, Les langues à l'école : un apprentissage ?, Dijon, Colloque IUFM Dijon, Cndp, 1997.

Hagège Claude, Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures, Editions Odile Jacob, Paris, 2008.

Institut Montaigne, Vaincre l'échec scolaire à l'école primaire, rapport avril 2010.

Institut national de recherche pédagogique, Département « Didactiques des disciplines », Les langues vivantes à l'école élémentaire, Tours, Actes de colloque-juin 1990.

La nouvelle revue de l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaires), Aider les élèves en difficulté à l'école élémentaire, Editions du CNFEI, numéro 17-1^{er} trimestre 2002.

Lapesa Rafael, Historia de la lengua española, Séptima Edición, Talleres de Escelicer, 1968

Luc Christiane, Approche d'une langue étrangère à l'école (Volume 1 : Perspectives sur l'apprentissage et Volume 2 Etude psycholinguistique et aspects didactiques), Editeur Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

Martinez Pierre, La didactique des langues étrangères, Paris, Que sais-je, Editions Presses Universitaires de France, 1996.

O'Neil Charmian, Les enfants et l'enseignement des langues étrangères, Coll. Langues et Apprentissage des Langues (LAL), Editeur Didier, 2004.

Peillon Vincent, Refondons l'école, pour l'avenir de nos enfants, Paris, Editions du Seuil, février 2013

Picoche Jacqueline et Marchello-Nizia Christiane, Histoire de la langue française, Quatrième édition Nathan, Fac linguistique, 1996

Rosen Evelyne, Claus Reinhardt, Le point sur le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues, Paris, Edition Bernard Delcord, Cle International, mars 2010.

Treps Marie, Les mots voyageurs, petite histoire du français venu d'ailleurs, Editions du Seuil, mars 2003.

Walter Henriette, L'aventure des mots français venus d'ailleurs, Paris, Editions Robert Laffont, 1997.

Walter Henriette, Le français d'ici, de là, de là-bas, préface d'André Martinet, France, Editions Jean-Claude Lattès, 1998

 Sitographie

www.educasources.education.fr/selection-detail-88694.html
media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf
www.senat.fr > ... > Rapports > Rapports d'information
eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html
www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/13/46/PDF/rfp08.pdf>
acedle.org/spip.php?article943
www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/famindeur.htm
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/13/46/PDF/rfp08.pdf>
<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>
<http://eduscol.education.fr/cid45718/les-langues-vivantes-etrangeres-ecole.html>
http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-ia81/choix_langues.htm
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/langues_romanes.htm
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/monog3f.html>
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/difficult%C3%A9/25459>
checharfle.unblog.fr/files/2010/10/laremediationalecole.ppt
<http://www.p2ac.fr/anableps/?article20/qu-est-ce-qu-un-effet>
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ussir/69035>
<http://dictionnaire.sensagent.com/r%C3%A9ussir/fr-fr/>

Annexes

1.	Descriptif des niveaux de compétence langagière	III
2.	Questionnaire destiné aux parents d'élèves.....	IV
3.	Questionnaire destiné aux professeurs d'espagnol en école primaire.....	VIII
4.	Travaux de Clément représentant ses difficultés en français	XIII
5.	Travail écrit effectué par Clément lors de la séance du 19 mars.....	XIV
6.	Travail écrit effectué par Clément (élève 1) lors de la séance du 26 mars.....	XV
7.	Travail élève 2	XVI
8.	Travail élève 3	XVII
9.	Travail élève 4	XVIII
10.	Travail élève 5	XIX
11.	Travail élève 6	XX
12.	Travail élève 7	XXI
13.	Dvd « Mémoire Tertrin Marie M2 MEEF EPD » des séances observées et menées	

Annexe 1 : Descriptif des niveaux de compétence langagière

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
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.
	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.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	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.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Tableau extrait du site <http://cite-francois-mitterrand.entmip.fr/espace-pedagogique-lycee/anglais/textes-officiels-/blog.do>

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux parents d'élèves

Bonjour,

Je suis étudiante en deuxième année de master Métiers de l'Éducation de l'Enseignement et de la Formation spécialité Enseignement du Premier Degré à l'IUFM du Mans.

Dans le cadre de mon mémoire intitulé « Quels sont les effets d'une langue étrangère, et en particulier l'espagnol, sur un élève en difficulté scolaire ? », l'avis des parents m'intéresse.

Je vous convie à répondre de la manière la plus sincère et la plus spontanée possible aux questions qui vont suivre. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, seul votre avis importe. Vos réponses resteront confidentielles et seront traitées statistiquement de manière totalement anonyme.

Je vous remercie par avance de votre participation.

Marie Tertrin

Les langues et vous

1- Le français est-il la langue maternelle du père de l'enfant? oui non

Si non, quelle est-elle ?

2- Le français est-il la langue maternelle de la mère de l'enfant ? oui non

Si non, quelle est-elle ?

3- Si le français est la langue maternelle des deux parents : Avez-vous tout de même certaines connaissances dans d'autres langues que vous aimeriez transmettre à votre enfant ? (exemple : professeur de langues,...)

4- Quelle est la langue de communication à la maison ? (langue parlée principalement)

5- Placez-vous sur le curseur en fonction de la fréquence d'utilisation de votre langue maternelle dans la langue de communication parlée à la maison?

Jamais Souvent Très souvent Tout le temps

Si votre réponse se rapproche de « souvent » ou « très souvent », dans quels cas de figure utilisez-vous cette langue? A quels moments ?

Les langues et votre enfant

1- A l'inscription de votre enfant dans cette école, avez-vous accordé une importance particulière aux langues enseignées? Oui Non

Si oui, pourquoi ?

Votre enfant apprend l'espagnol cette année :

2.1 Le souhaitez-vous ? oui non peu importe

2.2 Si oui, est-ce un choix de votre part ? oui non 2.3 De votre enfant ? oui non

2.4 Auriez-vous préféré qu'il apprenne une autre langue ? oui non

Si oui, laquelle ou lesquelles et pourquoi ?

3- A vos yeux, l'apprentissage d'une langue étrangère a-t-il autant d'importance qu'une discipline dite « fondamentale » (mathématiques ou français) ? oui non

Pourquoi ?

4- Selon vous, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire pour votre enfant est : (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Facile

Bénéfique dans tous les domaines

Une surcharge de travail inutile

Une matière comme les autres

Une activité ludique

Une discipline qui ne sert à rien

Autres :

5- Regardez-vous le cahier de langue étrangère de votre enfant (s'il en a un) ? oui non

6- Vous raconte-t-il ce qu'il fait en classe de langue ? oui non

7- Semble-t-il heureux d'apprendre une langue étrangère ?

oui non pas particulièrement

8- Semble-t-il intéressé ? Oui non pas particulièrement

9- Aimeriez-vous que votre enfant apprenne d'autres langues à l'école avant son entrée au collège ? oui non

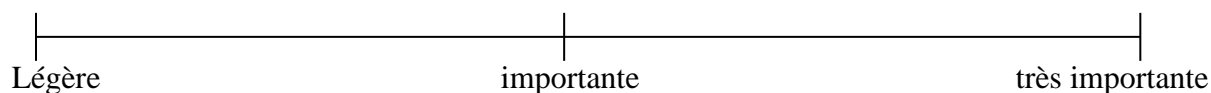
Si oui, laquelle ou lesquelles ?

10- Selon vous, quel(s) avantage(s) y a-t-il à apprendre l'espagnol par rapport aux autres langues étrangères susceptibles d'être enseignées à l'école primaire ?

11- Diriez-vous que votre enfant est en difficulté scolaire ? oui non

Si oui, quelles est-elle et dans quelle matière ?

Placez-vous sur le curseur en fonction de l'importance de la difficulté de votre enfant :



12- Pensez-vous que l'apprentissage de l'espagnol peut faire diminuer voire faire disparaître les difficultés scolaires d'un enfant ? oui non

Pourquoi ?

13- Avez-vous remarqué des changements chez votre enfant grâce à l'apprentissage de l'espagnol? Oui non pas particulièrement

Si oui, à quel niveau :

Comportement ? oui non Si oui, lesquels ?

Apprentissages ? oui non Si oui, lesquels ?

Autres ? :

13- Auriez-vous quelques pistes de réponse à la question suivante :

Quels sont les effets de l'apprentissage d'une langue étrangère sur un élève en difficulté scolaire ?

Annexe 3 : Questionnaire destiné aux professeurs d'espagnol en école primaire

Bonjour,

Je suis étudiante en deuxième année de master Métiers de l'Éducation de l'Enseignement et de la Formation spécialité Enseignement du Premier Degré à l'IUFM du Mans.

Dans le cadre de mon mémoire intitulé « Quels sont les effets d'une langue étrangère, et en particulier l'espagnol, sur un élève en difficulté scolaire ? », l'avis des professeurs concernés m'intéresse.

Je vous convie à répondre de la manière la plus sincère et la plus spontanée possible aux questions qui vont suivre. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, seul votre avis importe. Vos réponses resteront confidentielles et seront traitées statistiquement de manière totalement anonyme.

Je vous remercie par avance de votre participation.

Marie Tertrin

Les langues et vous

1- Quel cursus (études) avez-vous suivi ?

2- Pour quelles raisons enseignez-vous l'espagnol ?

3- Selon vous, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire pour un élève est : (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Facile ; Bénéfique dans tous les domaines ; Une surcharge de travail inutile

Une matière comme les autres ; Une activité ludique ; Une discipline qui ne sert à rien

Autres :

4- Pourquoi enseigner une langue étrangère à vos élèves ? Quels bénéfices pour les élèves ?

5- Que pensez-vous de la prévalence de l'apprentissage de l'anglais dans les écoles primaires ?

Les langues et votre classe d'espagnol

1- Respectez-vous le taux d'heures hebdomadaire destiné à l'enseignement de la langue étrangère ? Oui Non

2- Combien d'heures d'espagnol enseignez-vous par semaine à vos élèves ?

3- Cet enseignement passe-t-il après certaines disciplines certains jours ? Oui Non

Si oui, pourquoi ?

4- Prenez-vous plaisir à enseigner l'espagnol ? Oui Non

Plus qu'une autre discipline ? Oui Non Pourquoi ?

5- Selon vous, l'apprentissage de l'espagnol est :

Un outil d'apprentissage utile dans d'autres domaines?

Une discipline fermée ou déconnectée des autres ?

Les langues et vos élèves

1- Vos élèves semblent-ils heureux d'apprendre l'espagnol ou une langue étrangère en général ? Oui Non Certains seulement

2- Pensez-vous que les élèves peuvent changer de comportement lors de l'enseignement d'une langue vivante étrangère ? Oui Non

Si oui, le remarquez-vous dans votre classe et comment le voyez-vous ?

3- Selon vous, quelle(s) représentation(s) ont-ils de l'enseignement de l'espagnol ou d'une langue étrangère en général?

Les langues et les élèves en difficulté

1- Pensez-vous que l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'espagnol peut aider un enfant en difficulté scolaire ? Oui Non

Si oui, de quelle manière ?

2- Avez-vous des élèves en difficulté scolaire dans votre classe ? Oui Non

Si oui, constatez-vous quelques changements chez ces élèves en cours d'espagnol ?

Oui Non Si oui, lesquels ?

Amélioration ? Oui Non

Aggravation de la difficulté ? Oui Non

Comment cela se manifeste-t-il ?

3- Dans votre façon d'enseigner la langue étrangère, faites-vous une différence entre les élèves qui n'ont pas de difficulté et ceux qui en ont ? Oui Non

Si oui, comment gérez-vous cette hétérogénéité ? Si non, pourquoi ?

4- Utilisez-vous la langue étrangère comme outil de remédiation dans les autres disciplines pour les élèves en difficultés scolaires ? Oui Non Si oui, comment ?

Le devenir des élèves...

1- A l'entrée au collège en 6^{ème}, peuvent-ils opter pour l'espagnol comme LV1 ?

Oui Non

2- Le collège de secteur propose-t-il espagnol bilangue ? Oui Non

Si oui, un travail de coordination est-il effectué entre l'école et le collège ? Oui Non

3- Pensez-vous que les élèves ayant appris l'espagnol à l'école primaire ont des facilités pour les apprentissages en général, bénéfiques pour l'entrée au collège ? Oui Non Pourquoi ?

4- Les contacts que vous avez avec les enseignants du collège de secteur lors des réunions de liaison CM2/6ème vous permettent-elles de répondre aux questions suivantes :

4.1- S'ils sont obligés de prendre l'anglais en 6^{ème}, les élèves ayant appris l'espagnol en primaire ont-ils des résultats équivalents aux autres élèves en fin de 6ème ? Oui Non

En fin de 5ème ? Oui Non

4.2- Quelle LV2 prennent-ils en 4ème ?

S'ils prennent espagnol, quels résultats obtiennent-ils par rapport aux élèves n'ayant pas fait d'espagnol en primaire ?

Auriez-vous quelques pistes de réponses à la question suivante :

Quels sont les effets de l'apprentissage de l'espagnol sur un élève en difficulté scolaire ?

Annexe 4 : Travaux de Clément représentant ses difficultés en français

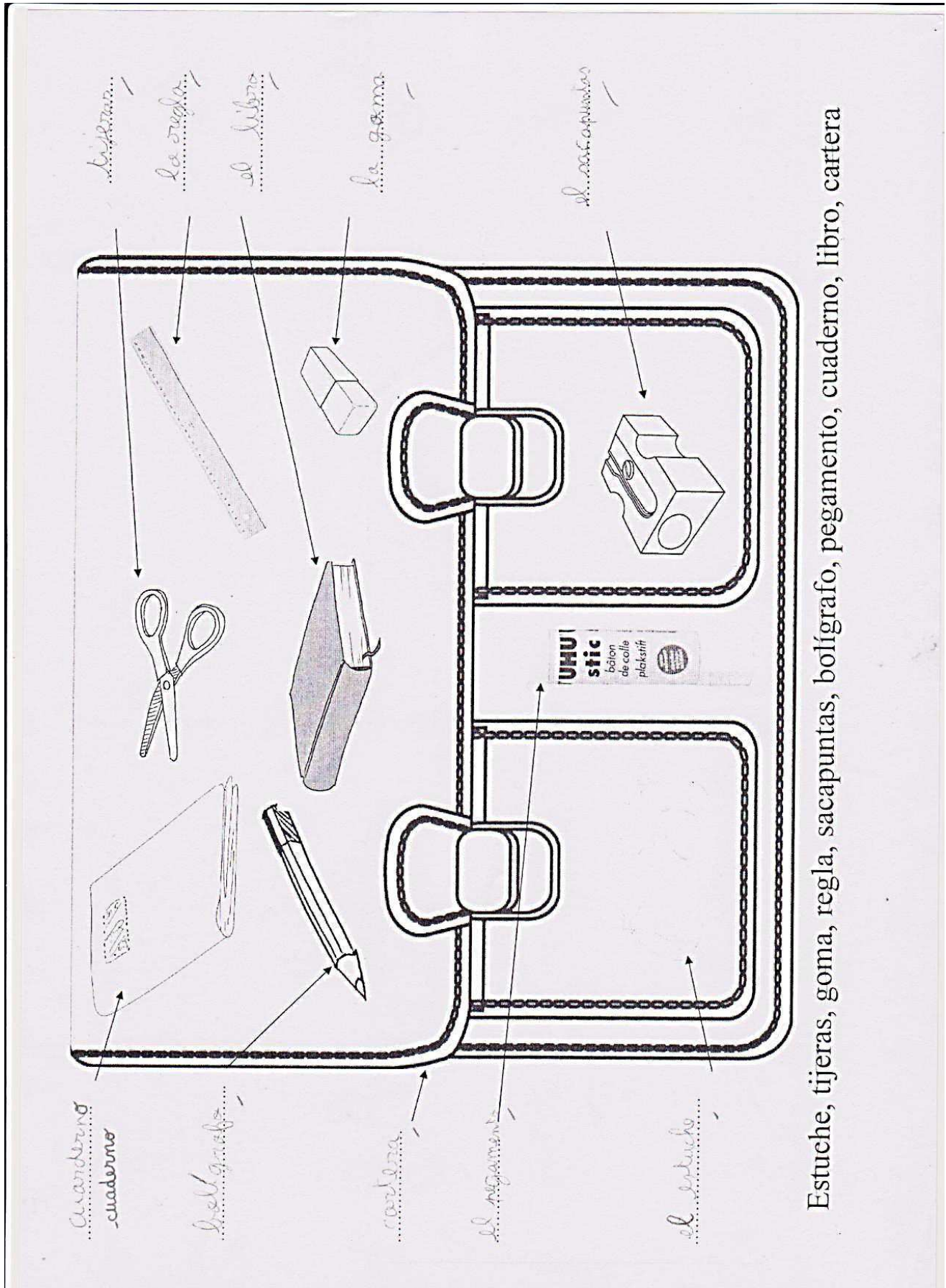
La rue du jaguar
 Près du village, ^{Près du} bord du fleuve, ^{au bord} vit un jaguar
 très rusé. Beaucoup ^{Beaucoup} d'animant ^{font l'appel à}
 lui pour ^{arracher} les ^{historia} de famille. ^{Mon} le jaguar
 à ^{chac} ^{fois} demande un bon prix. ^{appel} ^{appel}
 un jour, un homme arrive et lui demande : « Mon
 K ami, je viens te voir car ^{depuis} plus trois jours ^{de}
 trois ^{nuis} mon fils ne mange plus →
 40 / 155 mots 72% abier 2 3

dictée

le roi des piranhas

Dans le ^{grand} fleuve ^{amazon} ^{habite} Ilector, le roi des
 grand ^{piranhas} ^{gros} fleuve ^{amazon} ^{habite}
 Chaque matin, il ^{est} ^{sur} des poissons, des
 insectes ^{même} ^{car} ^{man}. Le roi ^{ferme} et ^{abite}
 du ^{me} bande de cent ^{piranhas} ^{redoublés} et ^{fouras}.
^{de} ^{une} ^{substantif} ^{parce}

Annexe 5 : Travail écrit effectué par Clément lors de la séance du 19 mars



Estuche, tijeras, goma, regla, sacapuntas, bolígrafo, pegamento, cuaderno, libro, cartera

Annexe 6 : Travail écrit effectué par Clément (élève 1) lors de la séance du 26 mars

1	un homme grand / je'ai intendit entendu instant.
2	Peu bord de l'eau ✓
3	un homme inquiet.
4	le can d'eau mort. mort, sang. sang
5	de moment important. important. en
6	un cheval gris.
7	un pas délinéaire.
8	en chant de fleurs. champ fleurs.
9	Le resten restren du village. restaurant.
10	une oiseau blanc. ✓
11	un homme élégant. élégant.
12	il y a tant de chose à faire quand on a la mer. tant
13	le son du vent.
14	un bille de diez eura. billet
15	tout les élève son différen. différent.
16	avais du talon, si bien. tallant c'est

Annexe 7 : Travail élève 2

1	Un homme grand, je j'ai attendu à l'instant
2	au bord de l'eau,
3	Un homme inquiet,
4	Le sang d'un mot,
5	C'est un moment important,
6	Un cœur qui grise,
7	Un plat délicieux,
8	Un champ de fleurs,
9	Le restaurant du village,
10	Un oiseau blanc,
11	Un homme élégant, élégant,
12	Il y a tout à faire quand on est au bord de la mer. Rico
13	L'air du vent,
14	Un billet de dix euros euros,
15	Tous les élèves sont différents, différents, différents. différents
16	Avoir du talent, c'est bien.

Annexe 8 : Travail élève 3

1	Un homme grand. / J'ai attendu un instant
2	au bord de l'eau
3	Un homme inquiet
4	Le sang d'un mort
5	Un moment important
6	Un cheval gris
7	Un plat délicieux
8	Un champs de fleurs. fleurs
9	Le restaurant du village
10	Un oiseau blanc
11	Un homme élégant
12	Il y a tant de choses à faire quand on est au bord de la mer
13	L'air du vent
14	Un billet de dix euros
15	Tout les églises sont différents
16	Avoir du talent, c'est bien

Annexe 9 : Travail élève 4

1	Un homme grand. / J'ai attendu un instant.
2	Au bord de l'eau.
3	Un homme inquiet.
4	Le cent d'un mort. sang.
5	Un moment important.
6	Un cheval gris.
7	Un plat délicieux.
8	Un chant de fleurs. champ.
9	Le restaurant du village.
10	Un oiseau blanc.
11	Un homme élégant. élégant.
12	Il y a tant de choses à faire quand on est au bord de la mer.
13	L'air du vent.
14	Un billet de dix euros.
15	Tout les élèves sont différents. Tous différents.
16	Avoir du talent, c'est bien.

Annexe 10 : Travail élève 5

1	un homme grand. / j'ai attendu un instant.
2	au bord de l'eau.
3	un homme inquiet.
4	le sang d'un mort.
5	un moment important.
6	un cheval gris.
7	un plat délicieux.
8	un champ de fleurs.
9	le restaurant du village.
10	un oiseau blanc.
11	un homme élégant.
12	il y a tant de choses à faire quand on est au bord de la mer.
13	l'air du vent.
14	un billet de dix euros.
15	tous les élèves sont différents.
16	avoir du talent, c'est bien. talent

Annexe 11 : Travail élève 6

1	un homme grand / j'ai attendu un instant
2	au bord de l'eau
3	un homme inquiet
4	le sans d'un mort Dang
5	un moment important
6	un cheval gris
7	un plat délicieux
8	un champ de fleur fleurs
9	le restaurant du village
10	un oiseau blanc
11	un homme élégant
12	il y a tant de chose à faire quand on est au bord de la mer
13	l'air du vent
14	un billet de dix euros
15	tout les élèves sont différent tous différents
16	avoir du talent, c'est bien

Annexe 12 : Travail élève 7

1	un homme grand : / Bonus : J'ai attendu instent. instant
2	Sur bord de l'eau.
3	Un homme inquiet.
4	Le sang d'un mort.
5	Un moment important : important.
6	Un cheval gris.
7	Un plat délicie :
8	Un champ de fleur : fleurs
9	Le restaurant du village.
10	Un oiseau blanc.
11	Un homme élégant.
12	Il y a temps de chute quand on est au bord de la mer. à faire
13	L'air du vent.
14	Un billet de 10€.
15	Tous les élèves sont différents.
16	Avoir du talent, c'est bien.

En France, en 2012, un élève sur cinq entrait au collège avec une faible maîtrise de l'écrit et d'importantes lacunes en lecture, selon une enquête de l'INSEE. Parallèlement, notre pays a accumulé un certain retard au niveau européen en ce qui concerne l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères. L'Education nationale française s'est donc fixé un double objectif. D'un côté, il faudrait augmenter le nombre d'apprenants en langue vivante à l'école primaire et, de l'autre, diminuer le taux de difficultés scolaires de ces mêmes apprenants.

Notre questionnement est le suivant : « **Dans quelles mesures l'apprentissage de l'espagnol peut-il aider un élève en difficulté scolaire en français ?** » Dans une première partie, nous aborderons les avantages d'une situation de bilinguisme lors de l'apprentissage des langues vivantes en primaire avant d'expliquer pourquoi avoir préféré enseigner l'espagnol comme langue seconde à l'école. Dans une deuxième partie, nous expliquerons le travail de recherche notamment avec les remédiations mises en place, grâce à l'espagnol, pour un élève en difficulté scolaire en français. L'intention de cet écrit réflexif est de comprendre l'intérêt de l'apprentissage de l'espagnol pour des élèves en difficulté scolaire en français.

Mots-clés : difficulté scolaire, français, remédiation, espagnol, bilinguisme

En Francia, en 2012, un alumno de cada cinco entraba al colegio con poca maestría del escrito y con importantes lagunas en lectura, según una investigación del INSEE. Paralelamente, nuestro país ha acumulado cierto retraso al nivel europeo en cuanto al aprendizaje y a la maestría de las lenguas extranjeras. Por eso, la Educación Nacional francesa se ha fija un doble objetivo. Por un lado, haría falta aumentar el número de aprendices en lengua viva en la escuela primaria y, del otro lado, reducir la tasa de dificultades escolares de esos aprendices.

Nuestra problemática es la siguiente: « **¿En qué medidas el aprendizaje del español puede ayudar a un alumno en dificultades escolares en francés?** » En una primera parte, estudiaremos las ventajas de una situación de bilingüismo durante el aprendizaje de las lenguas vivas en la escuela primaria antes de explicar por qué haber preferido enseñar el español como segunda lengua en la escuela. En una segunda parte, explicaremos el trabajo de investigación mediante, más particularmente, pistas de remediación realizadas gracias al español, para un alumno en dificultad escolar en francés. La intención de este trabajo reflexivo es comprender el interés del aprendizaje del español, por su proximidad con el francés, para reducir las dificultades de un alumno en dificultad.

Palabras claves: dificultad escolar, francés, remediación, español, bilingüismo