



HAL
open science

L'éveil aux langues en cycle 3 : l'apport des langues étrangères sur le français dans le cadre de la grammaire

Angélique Anatole

► **To cite this version:**

Angélique Anatole. L'éveil aux langues en cycle 3 : l'apport des langues étrangères sur le français dans le cadre de la grammaire. Education. 2013. dumas-00992792

HAL Id: dumas-00992792

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00992792>

Submitted on 19 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.

**Université du Maine
IUFM le Mans**

Année universitaire 2012 - 2013

**L'éveil aux langues en cycle 3:
l'apport des langues étrangères sur le français
dans le cadre de la grammaire**

Par : **Anatole Angélique**

Directeurs de mémoire : Mme Bénali Karine, Mme Goletto Livia
Mme Cailleau Catherine (PEIMF)

**MASTER 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Remerciements

Je tenais à remercier :

- **Mme Cailleau Catherine** pour avoir eu la gentillesse de m'accueillir dans sa classe afin que je puisse mettre en place ma séquence d'expérimentation et de m'avoir suivi dans la rédaction de ce mémoire.
- **Mme Bénali Karine** ainsi que **Mme Goletto Livia** pour leur disponibilités et leurs aides qu'elles m'ont apportées.

Sommaire

| | |
|--|-------------|
| PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE | p.6 – p.29 |
| Introduction | p.6 |
| I. L'enseignement des langues étrangères en cycle 3. | p.7 – p.11 |
| A/ <u>Le programme officiel du 30 août 2007.</u> | p.7 – p.8 |
| B/ <u>Le CECRL : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.</u> | p.8 – p.11 |
| 1. La compétence plurilingue et pluriculturelle | p.9 |
| 2. L'approche actionnelle. | p.10 – p.11 |
| II. L'enseignement du français en cycle 3. | p.11 - p.15 |
| A/ <u>La grammaire selon certains chercheurs.</u> | p.12 |
| B/ <u>Les programmes officiels.</u> | p.13 - p.15 |
| 1. Le bulletin officiel du 19 juin 2008. | p.13 |
| 2. L'observation réfléchie de la langue (ORL). | p.13 – p.14 |
| 3. Du côté de la recherche. | p.14 – p.15 |
| III. Des interactions possibles entre les langues à travers les approches plurielles. | p.15 – p.26 |
| A/ <u>L'origine de l'Éveil aux langues.</u> | p.16 – p.18 |
| B/ <u>Le développement métalinguistique.</u> | p.18 – p.22 |
| 1. Les linguistes. | p.19 |
| 2. Les psycholinguistes. | p.19 – p.20 |
| 3. Le développement méta-syntaxique. | p.20 – p.21 |
| 4. Le développement métalinguistique des élèves selon certains chercheurs. | p.21 – p.22 |
| C/ <u>L'importance du transfert.</u> | p.22 – p.26 |
| 1. Qu'est-ce que le transfert ? | p.23 – p.25 |
| 2. Illustration du transfert dans le cas de l'éveil aux langues. | p.25 - p.26 |
| IV . La représentation des langues selon l'enfant. | p.26 – p.28 |
| A/ <u>Qu'est ce qu'une représentation ?</u> | p.26 – p.27 |
| 1. La conception Piagétienne. | p.26– p.27 |
| 2. La conception de la représentation chez d'autres chercheurs. | p.27 |
| B/ <u>La représentation des langues selon l'élève.</u> | p.28 |
| Conclusion de la première partie | p.29 |
| PARTIE 2 : LES HYPOTHESES | p.30 |

| | |
|--|-------------|
| PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET RECUEIL DE DONNÉES | p.31 – p.34 |
| I. Mon expérience de l'enseignement de l'Éveil aux langues. | p.31 - p.32 |
| II. Ma méthodologie de recherche. | p.32 – p.34 |
| A/ <u>La dictée quotidienne.</u> | p.33 |
| B/ <u>L'analyse des productions écrites des élèves.</u> | p.33 – p.34 |
| PARTIE 4 : ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION | p.35 – p.58 |
| I. L'accord des les GN. | p.35 – p.54 |
| A/ <u>Les stratégies mises en œuvre par les élèves.</u> | p.35 – p.43 |
| 1. Les élèves ayant un bon niveau de grammaire : quelle est l'attitude face aux langues étrangères ? | p.36 – p.39 |
| 2. Les élèves en difficultés en français : comment analysent - t –ils les langues étrangères ? | p.40 |
| 3. Les stratégies d'analyse sur la langue d'apprentissage : le français. | p.41 – p.43 |
| B/ <u>Analyse des erreurs en français.</u> | p.43 – p.48 |
| <u>Quel type d'erreur ? Quel est le niveau de ces élèves ?</u> | |
| 1. Il existe de nouveau un lien entre le niveau des élèves et les erreurs retrouvées. | p.44 – p.48 |
| 2. Retour sur les erreurs grammaticales en français produits lors des exercices de production écrite et des dictées. | p.48 |
| C/ <u>Un mois après...</u> | p.48 – p.54 |
| 1. Les stratégies des élèves. | p.49 – p.53 |
| 2. Erreurs fréquentes en français. | p.53 – p.54 |
| II. Les représentations de l'apprentissage de la grammaire. | p.54 – p.58 |
| A/ <u>Analyse du questionnaire donné en novembre dernier.</u> | p.55 – p.57 |
| 1. La place de la grammaire chez les élèves. | p.55 |
| 2. Les raisons de cette représentation. | p.55 – p.56 |
| B/ <u>Un mois après : la vision de la grammaire est-elle toujours la même ?</u> | p.58 |
| CONCLUSION | p.59 |
| <u>Bibliographie</u> | p.60 – p.61 |
| <u>Annexes</u> | p.62 – p.89 |

Introduction

« *Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne* »¹ (Goethe). Aujourd'hui encore, le cloisonnement entre les disciplines est marquant à travers les programmes scolaires de 2008 et les pratiques enseignantes. Dans l'enseignement des langues, très peu de liens sont effectués entre elles. Néanmoins, certaines approches plurielles l'encouragent. D'ailleurs, en troisième année de licence d'anglais, à l'université du Maine, j'ai eu l'opportunité de recevoir des cours en lien avec l'Éveil aux langues, une approche plurielle parmi d'autres, dans le cadre du parcours pluridisciplinaire. En effectuant des activités d'E.A.L (Éveil aux langues), j'ai été surprise de comprendre des extraits de textes dans des langues inconnues pour ma part, grâce à mes connaissances en langues étrangères et en français. Je me suis alors rendue compte des liens que l'on pouvait réaliser entre les langues. Plus précisément, une des activités m'a marqué. Par groupe, nous devions classer des mots dans différentes langues en fonction du genre. Une tâche complexe au premier abord... Lors de la mise en commun, il nous a alors été expliqué que cette activité avait été donnée à des élèves qui allaient voir prochainement le masculin et le féminin en français. Le fait de l'avoir donc vu dans d'autres langues allait les aider en français. Ceci m'avait interpellée. C'est alors que j'ai décidé d'orienter mon sujet de mémoire vers l'éveil aux langues pour ainsi m'interroger sur ce que cela peut apporter en grammaire en cycle 3, plus particulièrement en syntaxe. La grammaire a toujours été pour moi une discipline très intéressante. Or, grâce à mes divers stages effectués dans le cadre du master, je me rends compte que les élèves ont parfois une vision de celle-ci assez négative. Ils ne savent pas toujours les raisons pour lesquelles ils utilisent certaines règles. L'éveil aux langues peut-il permettre aux apprenants de voir différemment l'apprentissage de la grammaire en français à travers les langues étrangères ?

Ainsi, pour répondre à cette question, nous allons tout d'abord nous intéresser à la première partie qui expose le cadre théorique en s'appuyant sur les textes officiels et les travaux de chercheurs. Une présentation de l'EAL sera également faite et les représentations des enfants des langues seront traitées. Ensuite, nous aborderons en seconde partie les hypothèses de recherche. Puis, nous verrons la méthodologie de recherche ainsi que le recueil de données en troisième partie. Pour finir, nous évoquerons l'analyse de l'expérimentation en prenant appui sur les travaux des élèves.

¹*Maximes et réflexions*, Johann Wolfgang Von Goethe (trad. S. Sklower), éd. Brockhaus et Avenarius, 1842, partie 2, p. 35

I. L'enseignement des langues étrangères.

Les débuts d'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire remontent aux années 50. Une première expérience a en effet été réalisée à Arles en 1954 concernant l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. Plusieurs expérimentations ont eu lieu les années suivantes jusqu'à ce que l'enseignement des langues soit en place dans les écoles en 1989. Aujourd'hui, il est intéressant d'étudier le programme officiel sur lequel les professeurs des écoles s'appuient. Que préconise-t-il ?

A/ Le programme officiel du 30 août 2007.

D'après le préambule commun du programme de langues étrangères pour l'école primaire, l'enseignement d'une langue étrangère débute à partir du CE1. Il vise à développer des comportements et des attitudes qui sont nécessaires pour l'apprentissage d'une langue. Par exemple, la curiosité est importante quand on s'intéresse à une autre culture. Ensuite, ce programme met l'accent sur l'oral comme il est possible de le remarquer à travers certains objectifs énoncés tels que :

- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle,
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, « prioritairement à l'oral ». ²

L'oral a donc une place prépondérante dans ce programme. Par ailleurs, les connaissances que l'élève doit acquérir en fin de cycle 3, en langues, prennent en compte la maîtrise de la phonologie, du lexique et de la grammaire. Effectivement, en phonologie, l'apprenant doit être sensibilisé au rythme de la langue, aux différents phonèmes et schémas intonatifs. De même, dans l'apprentissage du lexique et de la culture, la priorité est donnée « aux réalités sonores par rapport à l'écrit ». ³ Ensuite, l'enfant s'exerce à travers des activités langagières d'échanges. Il doit en effet, acquérir certaines compétences de communication en fin de cycle 3 qui prennent en compte les diverses connaissances vues précédemment. Ces compétences sont les suivantes : comprendre, réagir et parler en interaction, comprendre à l'oral, parler en continu, lire, écrire. Ainsi, les activités orales de compréhension, d'expression et d'interaction sont prioritaires. Par exemple, l'élève peut écouter des messages audio, décrire des actions, ou encore échanger avec une autre personne sur un thème choisi par l'enseignant.

² Langues vivantes à l'école primaire cycles 2 (CE1) et 3
B.O. N°8 30 Août 2007, page 4

³ Ibid, page 5

Quant à la place de l'écrit dans ce programme officiel, elle est moins importante. Ce n'est pas la priorité de l'enseignement des langues qui s'attache davantage à l'oral. Par exemple, dans le domaine de l'écrit, en cycle 2, l'apprenant n'émet aucune réflexion sur la langue. En outre, il est important de souligner la présence de la langue française dans le domaine intitulé « Grammaire » malgré la place secondaire de l'écrit. Effectivement, il est dit précisément :

*« En cycle 3, néanmoins, la compétence grammaticale sera renforcée par un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir d'énoncés oraux ou écrits afin de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre (...). L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage ».*⁴

Ce passage fait écho avec la circulaire du 23 juin 1998 dans laquelle Claude Allègre, ministre de l'époque, encourage à faire des liens avec les autres apprentissages pour favoriser des compétences transversales. Le maître « *accueille favorablement toutes les remarques des élèves visant à établir des « passerelles » entre langue étrangère et langue maternelle.* »⁵

Bien que le français soit évoqué en cycle 3, est-ce que les professeurs l'utilisent quand ils enseignent les langues vivantes ? Qu'en est-il réellement sur le terrain ?

Ainsi, ce programme officiel sur lequel les enseignants s'appuient actuellement, est très centré sur les activités langagières de communication. Celles-ci sont détaillées plus précisément par les niveaux A1-A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues que chaque élève doit atteindre en fin de cycle 3. Que recommande en effet ce Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage des Langues ?

B/ Le CECRL : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Publié en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues établit les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues à l'école. C'est un outil de promotion du plurilinguisme. Il est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique réalisée par les experts des États membres du Conseil de l'Europe. Il s'agit avant tout d'un outil pour

⁴ Langues vivantes à l'école primaire cycles 2 (CE1) et 3
B.O. N°8 30 Août 2007, page 5

⁵ Circulaire du 23 juin 1998

l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Il est donc intéressant de se pencher sur ce cadre pour analyser la manière dont est encouragé l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire depuis quelques années.

1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

La notion de plurilinguisme est un objectif majeur dans le CECRL. L'élève doit en effet construire une compétence plurilingue et pluriculturelle qui vise à ce que chaque apprenant communique langagièrement et à interagir culturellement. Il n'y a donc pas de juxtaposition ou de superposition de compétences distinctes mais bien une compétence composite. Comme le souligne le CECRL, dans l'approche plurilingue, l'élève ne doit pas compartimenter les langues et les cultures mais il est encouragé de construire « *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.* »⁶ C'est également ce que le programme officiel des langues étrangères de juin 2007 souhaite mettre en place à travers la grammaire, en cycle 3 en s'appuyant sur « *l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française)* pour ainsi créer chez les élèves « *une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage* ». ⁷

Ainsi, cette compétence plurilingue et pluriculturelle insiste sur le fait que les connaissances en langues de l'élève peuvent interagir pour former une seule compétence composite à laquelle chacun peut faire appel dans diverses situations avec des interlocuteurs de toutes langues. De même, le CECRL ne préconise pas une connaissance parfaite dans toutes les langues étudiées. On parle alors de compétence partielle :

« *Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même de trois langues, chacun de son côté, avec le locuteur natif idéal, comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités trouvent leur place.* »⁸

Par ailleurs, le CECRL privilégie une perspective de type actionnel dans l'enseignement des langues vivantes à l'école. En quoi consiste-t-elle ?

⁶ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer
Conseil de l'Europe, Didier, 2001, p11

⁷ Langues vivantes à l'école primaire cycles 2 (CE1) et 3
B.O. N°8 30 Août 2007, page 5 « souligné par nos soins »

⁸ Ibid

2. L'approche actionnelle.

•D'après le CECRL :

Depuis 2005, l'approche actionnelle est la méthode qui est censée être appliquée dans l'enseignement des langues vivantes. Elle vise à créer des situations d'échanges, d'actions sociales avec autrui. En d'autres termes, pour aider les élèves à communiquer en société, il faut les faire participer en classe comme s'ils étaient en société. Ils ont des tâches à accomplir qui sont définies comme étant « *une action réalisée par plusieurs personnes en y utilisant stratégiquement les compétences dont ils possèdent afin d'arriver à un résultat déterminé.* »⁹ L'apprenant utilise stratégiquement les compétences qu' il possède afin d'arriver à un résultat déterminé. Ces compétences sont au nombre de trois : ce sont les compétences linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques, qui sont précisément définies dans le CECRL¹⁰.

Tout d'abord, la compétence **linguistique** renvoie aux compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, orthoépiques (étude de la prononciation correcte des mots). En d'autres termes, l'apprenant doit être capable d'utiliser le vocabulaire d'une langue et produire des phrases bien formées. Il faut que l'ordre des mots dans la phrase soit bien respecté et qu'elle ait un sens. De même, il doit connaître l'alphabet de la langue étudiée (pour les langues qui en possèdent), et avoir une prononciation correcte à travers l'étude de quelques phonèmes par exemple.

La compétence **socio-linguistique** fait référence aux marqueurs linguistiques de relations sociales, aux conventions de politesse, aux expressions de la sagesse populaire, aux différences de registre et au dialecte et accent. L'élève doit en effet, faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.

Enfin, la compétence **pragmatique** touche les capacités à ordonner des phrases pour produire des écrits cohérents et structurés, à utiliser le discours oral et les textes dans le but de communiquer et interagir entre élèves.

Cependant, la définition de l'approche actionnelle soulève des réactions auprès de chercheurs, tel que Daniel Coste qui la définit autrement.

⁹ CECR, chapitre 2, page 15

¹⁰ CECRL, chapitre 5, page 86 - 101

• Le point de vue de Daniel Coste :

Lors d'un entretien avec Aline Germain-Rutherford et Enrica Piccardo¹¹, Daniel Coste, professeur en science du langage, un des auteurs du CECRL considère qu'il n'y a aucune rupture entre les approches communicatives et la mise en place de l'approche actionnelle qui sont souvent présentées comme différentes. Or, Coste perçoit des continuités avec l'approche communicative même si la notion de tâche n'est pas centrale dans cette approche. Comme il le souligne dans son article intitulé *Tâche, progression, curriculum*, elle est fortement liée à la motivation de l'élève. Il dit à ce sujet qu' « *il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser.* »¹². Néanmoins, il ajoute que les tâches « communicationnelles » et « réalistes » (projets, simulation, scénario de résolution de problèmes, jeux à enjeux) peuvent être insignifiantes pour l'apprenant dans la mesure où il ne perçoit pas l'intérêt de celles-ci. La perspective actionnelle selon Coste, peut être difficile à mettre en place dans les classes.

Ainsi, l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire fait l'objet de plusieurs écrits officiels, les programmes scolaires d'une part, le CECRL d'autre part. Ils mettent tous les deux en avant l'importance de l'oral. Au début du cadre, les élèves sont néanmoins encouragés à établir des liens entre les langues pour ainsi enrichir leur répertoire langagier. Cependant, si la présence du français dans l'apprentissage des langues étrangères était plus marquante dans les programmes, cela serait-il favorable à l'enseignement des langues ?

Il est alors intéressant maintenant de se pencher sur les instructions officielles de français pour noter la présence éventuelle de liens avec les autres langues en cycle 3. Les langues vivantes ont-elles vraiment leur place dans l'enseignement du français ?

II. L'enseignement du français en cycle 3.

Actuellement, l'enseignement du français à l'école se découpe en plusieurs disciplines, telles que le vocabulaire, l'orthographe et enfin la grammaire, discipline à laquelle nous allons nous intéresser dans cette deuxième partie. Tout d'abord, qu'est-ce que la grammaire ?

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur cette notion en essayant de la définir.

¹¹ Synergies Europe n° 6 - 2011 pp. 15-24

¹² Tâche, progression, curriculum tiré de *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, (janvier 2009), page 502

A/ La grammaire selon certains chercheurs.

D'après certains auteurs tels que M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche (1986), la grammaire est définie de la manière suivante :

« On appelle grammaire l'ensemble des règles qui permettent de combiner les unités linguistiques d'une langue donnée pour former des phrases qui composent des énoncés. Toute les langues, sans exception, possèdent leur grammaire faite de règles qui peuvent varier ou être semblables d'une langue à l'autre. »¹³

Comme il est expliqué, chaque langue a son mode de fonctionnement et il est possible parfois de remarquer des similitudes ou divergences entre elles. Les règles de grammaire, elles, font l'objet d'apprentissage en classe de français. Par exemple, l'élève peut les travailler à travers des exercices d'application.

Par ailleurs, d'autres personnes ont également réfléchi sur le problème de l'enseignement de la grammaire à l'école. Effectivement, J-C Pellat et G. Teste ont remis en cause dans l'article, *Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles* publié en 2004, la manière dont les règles sont appliquées par les élèves lors des activités d'expressions écrites. Finalement, ils connaissent la règle et ils les appliquent dans des exercices mais ils sont incapables de les réutiliser quand ils sont en situation de production. Il est difficile pour eux de faire appel aux règles orthographiques et en même temps de réfléchir sur leur contenu thématique. On parle alors de « surcharge cognitive ».

Finalement, les exercices d'application sont souvent remis en cause dans la mesure où l'élève va faire fonctionner une règle dans une marge de choix très limités. Les phrases qui peuvent être proposées dans un exercice feront intervenir quelques points de la règle mais cela ne sera pas exhaustif. Elles ne permettent pas d'assurer si une règle a été comprise. Les activités répétitives empêchent les élèves de réfléchir sur la langue. L'apprenant empile des notions et il est incapable de les utiliser quand il faut. D'après ces diverses réactions, l'enseignement des langues étrangères pourrait-il alors avoir un effet bénéfique sur le français pour ainsi favoriser la réflexion sur la langue ?

Il est intéressant maintenant de se pencher sur les instructions officielles et de voir comment le français est enseigné en cycle 3 et en particulier la manière dont la grammaire est abordée.

¹³ *Problème de grammaire pour le cycle 3*

Enseigner la langue par l'observation, la réflexion et le débat, *Dominique Dourojeanni et François Quet, Hatier, page 9, Définition tiré de La Grammaire d'aujourd'hui, Flammarion, Paris, 1986*

B/ Du côté des programmes officiels.

1. Le bulletin officiel du 19 juin 2008.

Dans le programme officiel du 19 juin 2008, l'étude de la langue française est partagée en plusieurs disciplines qui sont abordées de manière explicite. Tout d'abord, en vocabulaire, l'élève doit principalement enrichir son lexique. Ensuite, en grammaire, l'objectif premier est de favoriser la compréhension des textes lus ou entendus ainsi qu'améliorer l'expression écrite. Plusieurs sous-domaines se déclinent en l'étude de la phrase, la classe des mots, les fonctions des mots, le verbe et les accords, ceux sur lesquels je me pencherai pour l'expérimentation. Enfin, l'orthographe est la dernière discipline développée dans ce programme, et est travaillée à travers des exercices diversifiés, la dictée et aussi la rédaction. Ainsi, dans l'enseignement du français en cycle 3, il n'y a aucune référence aux langues vivantes. Le bulletin officiel le précise dès le départ, les enseignants doivent faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française qui relève d'abord de l'enseignement du français mais également des autres disciplines qui sont les suivantes : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts. Les langues étrangères n'en font donc pas parties.

Pourtant elles étaient bien présentes lors du précédent bulletin officiel, celui du 14 février 2002, à travers l'Observation réfléchie de la langue (ORL) en cycle 3. Il était en effet fait un premier pas vers l'interaction entre le français et les langues étrangères comme nous allons le voir maintenant.

2. L'observation réfléchie de la langue. (ORL)

Dans les programmes de français de 2002, l'enseignement d'une langue étrangère était placé dans un ensemble intitulé « éducation littéraire et humaine » dans lequel une sous partie s'intitulait observation réfléchie de la langue française (O.R.L).

*« La découverte de ces langues est un **appui** pour consolider la réflexion sur la langue française. Les élèves **prennent de la distance** par rapport à leur langue de scolarisation en comparant avec d'autres langues, ce qui leur permet d'être plus sensibles **aux réalités grammaticales** et renforce la maîtrise du langage. »¹⁴*

¹⁴ Bulletin officiel du 14 février 2002, cycle des approfondissements, cycle3

La politique linguistique européenne avait modifié la manière d'apprendre des langues étrangères en s'ouvrant sur le plurilinguisme. Ainsi, l'O.R.L avait rompu avec l'enseignement traditionnel de type transmissif : leçon – exercices – correction. En revanche, les élèves étaient poussés à réaliser davantage un travail de réflexion sur la langue. La découverte des autres langues était un « *appui pour consolider la réflexion sur la langue française*¹⁵ ». Par exemple, ils pouvaient quand cela était possible, effectuer des rapprochements sur le lexique, sur les phénomènes grammaticaux, repérer des ressemblances et des divergences entre les langues étrangères et le français. De plus, comme le soulignaient les instructions officielles de 2002, les langues vivantes permettaient aux élèves de prendre de la distance par rapport au français et ainsi clarifier certaines notions grammaticales. Il était dit précisément :

*« L'apprentissage des langues étrangères peut conduire à des comparaisons qui donnent des éclairages nouveaux à l'analyse menée sur la langue française : on peut ainsi rechercher comment les langues étrangères enseignées procèdent pour exprimer le nombre, pour repérer les marques de pluriel qui s'entendent et ne s'entendent pas. »*¹⁶

Par conséquent, avec cette approche, il était préconisé de ne plus avoir d'empilement de connaissances. Les compétences linguistiques telles que l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison étaient censées être décloisonnées. Par ailleurs, du côté de la recherche, plusieurs thèses ont été publiées au sujet de l'Observation Réfléchie de la Langue comme celle de Daniel Gaonac'h.

3. Du côté de la recherche.

Certains psycholinguistes ont montré que l'apprentissage de la langue vivante étrangère a un effet positif sur les capacités générales de traitement textes en français. D'après un article tiré de Repères, *Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ?*, Marie-Christine Deyrich et Suzanne Olivé font allusion à un chercheur nommé Gaonac'h qui est convaincu de l'effet bénéfique de la langue étrangère sur la langue de l'école, c'est à dire le français. Selon lui, cela s'expliquerait par des stratégies impliquant une prise de distance par rapport à la langue en général, ce qui faciliterait l'apprentissage des langues et qui serait positif dans le passage à l'écrit pour le français.

¹⁵ Ibid

¹⁶ Bulletin officiel du 14 février 2002, cycle des approfondissements, cycle 3

Ainsi, au regard du programme scolaire actuel, en français, il est intéressant de remarquer le cloisonnement réel entre chaque discipline. Les langues étrangères ne sont pas abordées pour effectuer un lien avec le français. L'élève étudie d'un côté la grammaire française et de l'autre, il étudie une langue étrangère quand il est en cours de langue. Existe-il des approches qui permettraient de faire des passerelles entre les deux disciplines? En quoi pourraient-elles être bénéfiques pour l'apprenant ?

III. Des interactions possibles entre les langues à travers les approches plurielles.

D'après le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), outil à la disposition des enseignants, les approches plurielles, terme utilisé pour la première fois par Michel Candelier, sont des approches didactiques qui mettent en place des activités d'enseignement-apprentissage nécessitant plusieurs variétés linguistiques et culturelles. L'apprenant peut alors développer une compétence plurilingue et pluriculturelle grâce aux savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont exposés à travers les approches plurielles et des cultures. Cette compétence plurilingue et pluriculturelle évoquée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues souligne que l'élève doit en effet, aborder les langues en les comparant, en les opposant. En outre, comme le souligne le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, la compétence plurilingue implique « *que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné¹⁷* ».

Ainsi, le développement de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes permet de mettre en avant cette compétence par l'intermédiaire des approches plurielles qui sont les suivantes :

- **l'approche interculturelle**, une capacité chez l'élève à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'étudier, à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions qui sont souvent considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu.

- **la didactique intégrée des langues** est une approche qui vise à établir des liens entre les langues tout au long du cursus scolaire. L'élève doit s'appuyer sur sa langue de l'école, le français par exemple, pour favoriser l'apprentissage d'une première langue étrangère.

¹⁷ Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, p 71

Ensuite, il devra s'appuyer sur cette dernière langue pour permettre l'enseignement d'une deuxième langue étrangère. Eddy Roulet, professeur de linguistique générale et de linguistique appliquée, est à l'origine de cette approche.

– **l'intercompréhension entre les langues parentes** est une approche mettant en avant des stratégies pour comprendre une langue sans l'avoir apprise formellement, sur la base d'une autre langue de la même famille.

– **l'éveil aux langues**, l'approche que je vais traiter de manière plus approfondie dans ce mémoire, porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cette approche insère également la langue de l'école, le français par exemple et les autres langues en cours d'apprentissage. Il est alors intéressant de questionner l'origine de cette approche qui a fait l'objet d'étude de certains chercheurs.

A/ L'origine de l'Éveil aux langues.

En Grande Bretagne, certaines expériences ont été dirigées par Eric Hawkins, l'une des grandes figures dans l'enseignement des langues, pour établir des liens entre la langue maternelle de l'enfant et les autres langues de l'école. En 1974, il a souhaité intégrer dans le programme scolaire une « matière-pont », soit une discipline transversale « language awareness ». En effet, il avait constaté un fort taux d'échecs chez les élèves aussi bien dans la langue étrangère que dans la langue maternelle, et un important taux d'illettrisme. En outre, il considérait les programmes linguistiques incohérents et fragmentés ce qui avait des conséquences sur les écoliers. Éric Hawkins cite, dans son article intitulé *La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire* tiré de Repères, les Inspecteurs Généraux (ils font partis d'une agence exécutive dans le gouvernement écossais et sont chargés d'inspecter la qualité de l'éducation en pré-scolaire, de l'école secondaire) qui insistent sur le manque de cohérence, dans leur rapport du langage au niveau secondaire (1977).

« Il suffit de suivre un groupe d'élèves pendant toute une journée de cours pour se rendre compte que leurs contacts avec le langage sont en grande partie laissés au hasard... Il peut arriver qu'un usage du langage soit corrigé sporadiquement mais de nombreux élèves considèrent le langage comme un champ de mines... »¹⁸

¹⁸ *La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire*, article tiré de Repères n°6, 15/90

Ainsi, avec cette nouvelle approche de l'enseignement des langues, des objectifs se précisent ; il est préconisé que les apprenants changent leur attitude vis-à-vis des langues et qu'ils puissent alors améliorer leurs résultats dans la langue étrangère et la langue maternelle. Ils doivent réfléchir davantage sur le langage, avoir une conscience métalinguistique. Cette approche veut mettre un terme au cloisonnement des différentes disciplines langagières en introduisant cette matière-pont. Les autres langues ont donc un rôle fondamental vis-à-vis de la langue maternelle de l'élève. Elles permettent de la voir en perspective. Eric Hawkins pense qu'il faut apprendre aux élèves à prendre de la distance par rapport à leur langue maternelle.

Ainsi, les idées issues du courant « Language Awareness » ont donné naissance en Europe à plusieurs expérimentations. Il existe en Suisse les approches didactiques EOLE (Éveil au langage/ Ouverture aux langues à l'école) sous la direction de Christiane Perregaux. De même, au Québec, le projet Elodil (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) a vu le jour en septembre 2002. Quant à la France, il existe également des programmes d'expérimentations tels que Eulang coordonné par Michel Candelier, en parallèle à celui-ci, l'Éducation aux langues et aux cultures (ELC) mis en place par Dominique Macaire et enfin la « Porte des langues » dirigé par Martine Kervran et qui est la branche française du réseau innovateur européen Janua Linguarum (Jaling) coordonné par Michel Candelier. Ce dernier programme s'inscrit dans la continuité d'Éulang. Ainsi, nous allons nous intéresser de façon plus approfondie au programme Éulang.

• Le projet Éulang

En France, Eulang s'est développé entre décembre 1997 et juin 2001. Il a été dirigé par une équipe constituée d'une trentaine de chercheurs, travaillant dans les cinq pays d'Europe : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la Suisse et la France. Il s'agit d'un travail le plus souvent comparatif qui porte à la fois sur les langues, la langue de scolarisation et également sur la langue étrangère apprise. Voici la définition d'E.V.L. dans le projet Éulang :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner »¹⁹

1992 Éric Hawkins, Page 43

¹⁹ Extrait du projet envoyé à la commission européenne, 1997

L'éveil aux langues à l'école primaire

Eulang : bilan d'une innovation européenne (Michel Candelier), page 20

Michel Candelier évoque dans son ouvrage *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang bilan d'une innovation européenne* les différents objectifs de cette approche. Tout d'abord, l'éveil aux langues encourage le développement de représentations et attitudes positives chez l'élève. Ensuite, elle favorise l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Par ailleurs, elle motive les apprenants à apprendre d'autres langues. Parmi les autres objectifs, il est intéressant de retenir celui-ci :

« le développement d'aptitudes d'ordres métalinguistique/métacommunicatif (capacité d'observation et de raisonnement) et cognitifs facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou les langues de l'école, maternelle(s) ou non.²⁰ »

L'éveil au langage permet en effet de développer une conscience métalinguistique à travers la comparaison d'autres langues. Qu'est-ce qu'une conscience métalinguistique ?

B/ Le développement métalinguistique.

Plusieurs chercheurs ont réfléchi sur cette notion initiale. Bialystok, chercheur en neurosciences cognitive, distingue connaissances métalinguistiques, capacité métalinguistique et conscience métalinguistique. Effectivement, selon elle, les connaissances métalinguistiques sont des savoirs abstraits sur le langage et le fonctionnement des langues. Par exemple, le fait qu'un élève sache que le genre est arbitraire, est une connaissance métalinguistique. Ensuite, elle définit les capacités métalinguistiques comme une capacité chez un individu à utiliser ses connaissances pour traiter des données linguistiques. Pour finir, la conscience métalinguistique insiste sur la notion d'attention comme le souligne Michel Candelier lorsqu'il explique que l'éveil aux langues développe une capacité de porter attention à la forme (en lien avec le sens). C'est pourquoi, il pense que cette approche plurielle favorise une conscience métalinguistique.

D'autres chercheurs ont notamment émis une réflexion sur cette notion. C'est le cas de Gombert (1990), spécialiste en psychologie cognitive des apprentissages, qui la définit comme une capacité chez le sujet à adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. L'élève réfléchit alors sur le langage en prenant de la distance.

En outre, il souligne que l'adjectif métalinguistique soulève des divergences entre les linguistes et les psycholinguistes à travers *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue (1996)* tiré de la revue *Aile*. Quelles sont ces divergences ?

²⁰ L'éveil aux langues à l'école primaire

Evlang : bilan d'une innovation européenne (Michel Candelier), page 23

1. Les linguistes.

Selon les linguistes, le terme « métalinguistique » a trait au métalangue, c'est-à-dire une langue qui sert elle-même à parler d'une autre langue. Gombert ajoute qu'elle « renvoie à une langue dont l'unique fonction est de décrire une langue »²¹.

Il explique par ailleurs, que la plupart des linguistes font référence aux processus de pensée quand ils traitent des énoncés métalinguistiques. Par exemple, cela se traduit selon Culioli (1968) par une verbalisation des réflexions qu'un individu émet sur le fonctionnement de la langue. Mais, le terme « métalinguistique » n'a pas même le sens selon les psycholinguistes.

2. Les psycholinguistes.

Selon les psycholinguistes, les activités métalinguistiques sont placées sous un domaine que l'on appelle « métacognition ». C'est une faculté chez un individu à réfléchir sur comment il réfléchit. En d'autres termes, le sujet réfléchit sur ces propres réflexions. Selon Gombert, le psycholinguiste s'appuie sur l'analyse des comportements métalinguistiques qui sont définis comme « *des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré) soit des objets langagiers en tant que tels soit de leur utilisation* ».²²

En 1976, Flavell définit la métacognition comme une capacité chez le sujet à utiliser ses connaissances sur ses propres processus et produits cognitifs. Par exemple, si un individu remarque qu'il rencontre plus de difficultés à apprendre A que B alors il est, selon Flavell, dans une activité métacognitive.

Ainsi, selon Gombert, la frontière entre linguistique et psycholinguistique n'est pas aussi étanche que cela en a l'air. Il explique en effet que le terme « métalinguistique » renvoie à la métalangue mais aussi à l'activité cognitive sur le langage. Comme il le dit, « *Le métalinguistique du linguiste serait inclus dans celui du psychologue* ».²³

Par la suite, Gombert distingue plusieurs activités métalinguistiques en fonction des aspects linguistiques sur lesquelles elles portent. Selon lui, les connaissances métalinguistiques se déclinent en trois sous-domaines qui sont les suivants :

²¹ *Le développement métalinguistique*, Gombert, Psychologie d'aujourd'hui, 1990

²² *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue (1996)* tiré de la revue Aile

²³ Ibid, page 3

- Les connaissances méta-phonologiques, qui sont le fait de connaître des structures phonologiques des éléments linguistiques.
- Les connaissances méta-sémantiques, c'est à dire les connaissances des rapports signifiants-signifiés.
- Les connaissances méta-syntaxiques, auxquelles nous allons nous intéresser de façon plus approfondie.

3. Le développement méta-syntaxique.

La compétence méta-syntaxique est définie comme telle :

« La compétence méta-syntaxique renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire. »²⁴

Pour illustrer cette compétence, plusieurs expériences ont été faites auprès de jeunes enfants. Différentes phrases leur étaient proposées et ils devaient dire si elles étaient correctes ou pas. Une analyse a été réalisée afin de comprendre les résultats de ces expérimentations.

•Gleitman (1972)

Professeur de psychologie à l'université de Pennsylvannie, Henry Gleitman a demandé à trois fillettes âgées de 2 ans et demi de dire si les phrases impératives qui leur étaient présentées, étaient correctes ou pas. Quatre types de phrases étaient à juger :

- des impératives correctes : « Bring the ball » (Apporte-moi la balle)
- des impératives en style télégraphique : « Bring ball » (Apporte balle)
- des impératives inversées : « Ball me the bring »
- des impératives en style télégraphique et inversées : « Ball bring »

Les résultats nous révèlent que les phrases syntaxiquement incorrectes sont acceptées dans la plupart des cas. Néanmoins, les phrases bien formées sont plus rapidement acceptées que les autres. Finalement, ces résultats peu convaincants sont remis en cause par certains auteurs. C'est le cas de Villers et de Villiers (1972) qui doutent du fait que des enfants de 2 ans puissent avoir des jugements de grammaticalité qui soient similaires à ceux des adultes.

²⁴ *Le développement métalinguistique*, Gombert, Psychologie d'aujourd'hui, 1990

Effectivement, ils restent convaincus que les sujets se sont appuyés sur la signification des phrases pour corriger les phrases incorrectes. Selon eux, les enfants jugent davantage le sens au détriment de la syntaxe. Par exemple, si l'enfant ne comprend pas la phrase, il pense alors que cette dernière est inexacte même si elle est grammaticalement correcte. Comme le souligne Pratt (1984), linguiste américain, certains enfants peuvent croire qu'une phrase est fautive parce qu'elle ne sonne pas bien à l'oreille. Or, d'autres peuvent repérer le problème mais être dans l'incapacité d'expliquer ce qui ne va pas. Hakes, chercheur, le dit lui-même :

« Il faut se garder de confondre la capacité à comprendre des règles de grammaire et celle de les expliquer. »²⁵

Par ailleurs, de nombreuses études ont souligné qu'il est plus facile pour les enfants d'approuver les phrases correctes au détriment de celles qui sont incorrectes. Ce sont souvent des raisons d'ordre sémantico-pragmatique qui sont déterminantes. D'après ces expériences, le sens de la phrase prime sur la syntaxe. Nous pouvons alors nous demander si les élèves porteront davantage attention à la syntaxe, une fois libéré du sens ? Il peut ainsi être intéressant d'étudier l'apport de l'éveil aux langues sur la conscience métalinguistique.

4. Le développement métalinguistique des élèves selon certains chercheurs.

Selon De Pietro (2009), participant au projet européen SOCRATES sur l'éveil aux langues à l'école primaire ainsi qu'à l'élaboration du CARAP, le détour par d'autres langues permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent pas « voir » dans la langue de l'école. Ils apprennent ainsi à relativiser leur langue maternelle à travers des comparaisons. Le fait d'être confrontées à des langues qu'ils ne connaissent pas, les oblige à rechercher des indices qui sont principalement formels. Contrairement à ce que l'on a pu dire précédemment, l'apprenant ne s'arrête pas au sens de la phrase dans la mesure où il a peu de connaissances sur cette langue. Grâce à l'éveil aux langues, la diversité des langues permet aux élèves de mieux comprendre un fait de grammaire. Comme le dit De Pietro, *« la prise en compte de la diversité linguistique représente un atout car elle apporte un éclairage nouveau sur des phénomènes qui semblent triviaux lorsqu'on se cantonne à la langue maternelle mais qui renvoient pourtant à des phénomènes langagiers fondamentaux. »²⁶*

²⁵ Ibid,

²⁶ *La diversité des langues, un atout pour mieux comprendre la grammaire*, De Pietro, Publié dans revue Tranel, 1999, page 181

D'autres personnes comme Éveline Charmeux²⁷, qui a longtemps travaillé à l'Institut National de Recherche Pédagogique de Paris, a observé des retombées positives de l'éveil aux langues sur la maîtrise du français. Les élèves adoptent une conduite méta-langagière et métalinguistique et prennent conscience de ce qu'est une langue, du caractère arbitraire du signe linguistique, des règles de fonctionnement syntaxique. En outre, les conséquences sont plus visibles lors des lectures et des productions de textes. Ils recherchent en effet des indices pour mieux comprendre ce qu'ils peuvent lire.

Néanmoins, les résultats en langue de l'école ne sont pas toujours aussi probants. Michel Candelier, dans son ouvrage *L'éveil aux langues à l'école primaire, Bilan d'une innovation européenne* souligne en effet que les activités d'Évlang permettent à l'élève d'adopter des aptitudes métalinguistiques. Les élèves réfléchissent davantage sur les langues lorsqu'ils sont confrontés à la diversité linguistique. Par contre, suite à divers tests réalisés auprès d'élèves français, ce dernier explique que l'éveil aux langues n'a pas eu pour l'instant d'impact sur les compétences des élèves en langue de l'école. Il émet alors l'hypothèse que les aptitudes métalinguistiques que les activités d'éveil aux langues cherchent à développer seraient d'une autre nature que celles exigées en français.

D'après ces différents résultats, nous pouvons alors nous demander si l'éveil aux langues peut aider l'élève à construire une conscience métalinguistique dans sa langue de l'école, à savoir le français. Par ailleurs, quel mécanisme cognitif l'élève développe-t-il à travers cette conscience métalinguistique ?

C/ L'importance du transfert.

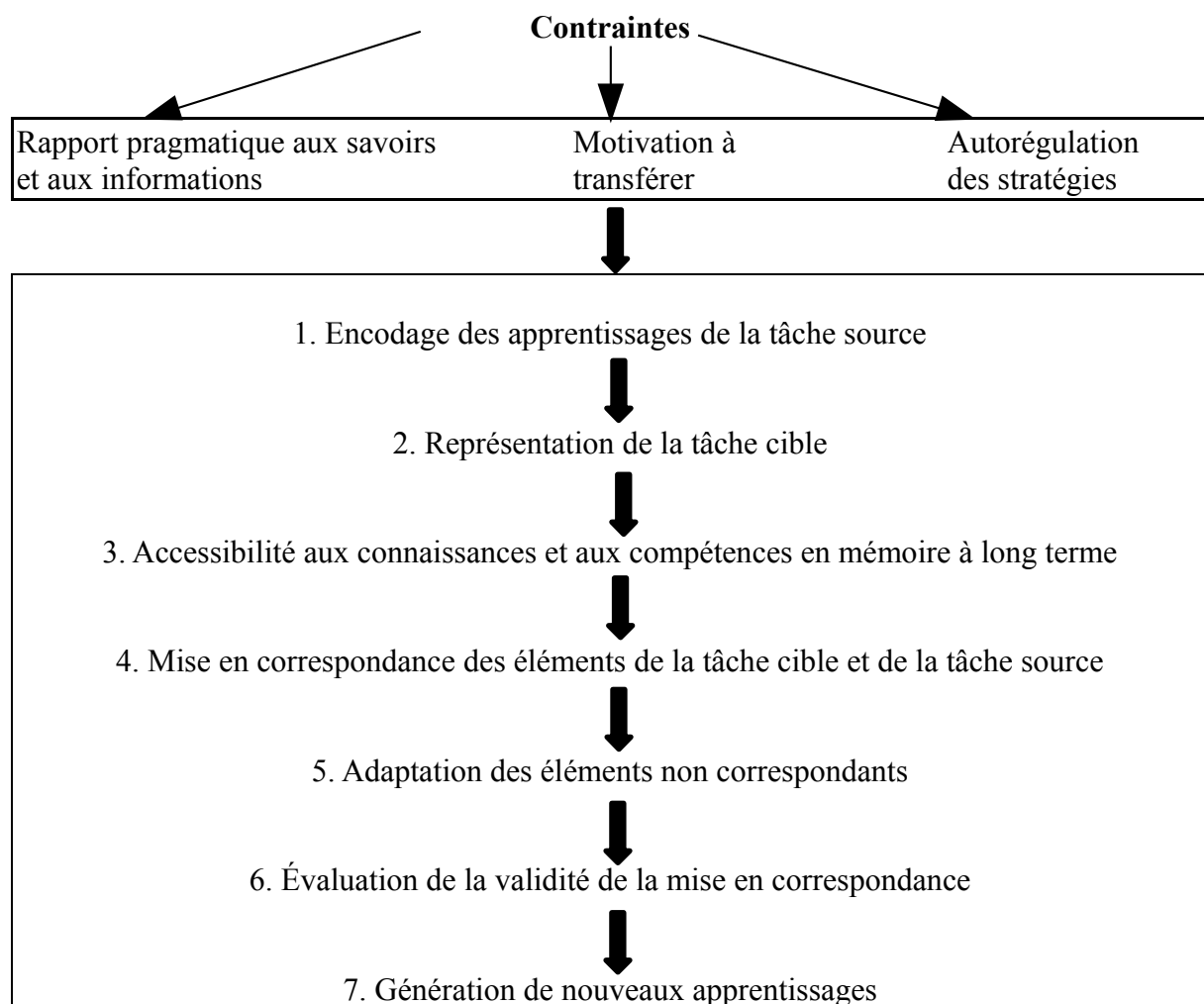
D'après Michel Candelier (2001), les activités d'éveil aux langues permettent d'utiliser la « logique du détour ». Le détour, par d'autres langues qui sont plus ou moins connues, permet d'éclaircir certains phénomènes de la langue qui peuvent poser problème en français par exemple. L'élève prend alors de la distance en comparant les langues et leur fonctionnement. La décentration est alors importante dans ce cas. Mais, qu'entendons-nous à travers la notion de détour, synonyme de transfert ?

²⁷ *Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues*, Evelyne Charmeux, Publié dans Repères n°6, 1992, p 155 - 172

1. Qu'est-ce que le transfert ?

Selon Jacques Tardif, psychologue de l'éducation, le transfert d'un apprentissage fait référence à un mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible, une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. La tâche source renvoie à la tâche d'apprentissage et la tâche cible à celle de transfert. En transférant, l'élève recontextualise un apprentissage abordé dans un contexte particulier. Qu'entendons-nous par « recontextualisation » ?

Dans les écrits, on distingue deux formes de situations de transfert. Premièrement, il est préconisé de réutiliser ses connaissances antérieures afin de réaliser un nouvel apprentissage. Deuxièmement, il faut réutiliser des connaissances dans le but d'effectuer une nouvelle tâche. En outre, Jacques Tardiff fournit un cadre de référence pour tout enseignement axé sur la transférabilité. Le schéma ci-contre met en avant les contraintes et les différentes stratégies que l'apprenant doit déployer pour être en situation de transfert.



Ce schéma²⁸ met en évidence trois contraintes générales. Pour commencer, Tardiff retient le rapport pragmatique aux savoirs et aux informations. Il préconise en effet que les élèves doivent prendre conscience que leurs connaissances et leurs compétences sont des instruments cognitifs. En d'autres termes, elles sont des outils de réflexion, de compréhension et d'action. Selon lui, l'école doit encourager les élèves à donner de la valeur et du pouvoir à ses outils cognitifs. Dès les premières situations d'apprentissages, les apprenants doivent avoir ce réflexe de recontextualiser eux-mêmes leurs connaissances et leurs compétences. Ensuite, il évoque la motivation scolaire qui est essentielle pour transférer. Il est important que les connaissances construites aient du sens pour l'élève car si cela n'est pas le cas, il n'aura pas l'intention de transférer. C'est en effet l'apprenant qui prend cette décision. Puis, Jacques Tardiff fait référence à l'autorégulation des stratégies c'est à dire, une démarche cognitive réalisée dans un contexte d'essais et d'erreurs aléatoires. Par ailleurs, ce même auteur précise les stratégies sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer afin d'encourager le transfert des apprentissages de leurs élèves.

1. Encodage des apprentissages de la tâche source : cette première étape correspond à la construction de connaissances et au développement de compétences. Il est important selon lui, que l'apprenant contextualise ses apprentissages. En le faisant, cela montre qu'il essaie de déterminer les contextes éventuels de transfert. En d'autres termes, dès le début d'un apprentissage, il doit prendre en compte le contexte initiale et envisager un grand nombre de situations de recontextualisation.

2. Représentation de la tâche cible : cette seconde étape implique que l'élève envisage le produit final en se fixant des buts. Il doit repérer les données structurelles des données superficielles de la tâche cible.

3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire : l'apprenant doit activer les connaissances et les compétences antérieures déjà maîtrisées, en fonction de la représentation de la tâche cible, pour ainsi résoudre le problème.

4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source : il doit se concentrer sur les relations entre les deux tâches, en examinant de plus près les connaissances et les compétences sélectionnées relevant de la tâche source en vue d'établir des relations de différence et de ressemblance qu'elles ont avec la tâche cible. Tardiff souligne le fait que l'élève ne doit pas négliger les différences et évaluer alors leur importance.

²⁸ Schéma tiré de l'ouvrage *le Transfert des apprentissages*, Jacques Tardiff, Éditions Logiques,

5. Adaptation des éléments non correspondants : il est néanmoins important que les différences ne mettent pas en danger la résolution du problème. L'élève doit alors s'engager dans une démarche de conciliation en réétudiant de manière plus approfondie les éléments qu'il a pris en compte.

6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance: si toutes les connaissances et les compétences sélectionnées couvrent la totalité des outils cognitifs exigés pour résoudre le problème, le processus d'évaluation de la validité de la mise en correspondance est ainsi clos.

7. Génération de nouveaux apprentissages: la dynamique du transfert et l'efficacité des mise en relation entre la tâche source et la tâche cible engendrent de nouvelles connaissances et développent de nouvelles compétences. Dans le cadre d'EAL, il peut s'agir de la compétence métalinguistique selon Michel Candelier. C'est pourquoi, Tardiff maintient le fait que le transfert des apprentissages est « *un des mécanismes importants d'apprentissage* ». ²⁹

Ainsi, ce schéma permet d'éclaircir le mécanisme cognitif qui est le transfert. Chaque étape de celui-ci rend compte de la complexité de cette tâche. Il est donc intéressant maintenant d'illustrer cette notion à travers l'éveil aux langues dans lequel l'élève met en lien plusieurs connaissances et compétences.

2. Illustration du transfert dans le cas de l'Éveil aux langues.

Dans le support Fruits et légumes en tous genre³⁰, la logique du détour est présente. Les élèves ont du classer les cartes en fonction de la langue et du genre pour aboutir à cela :

| | MASCULIN | FEMININ |
|-----------|---|------------------------------------|
| Français | le citron le radis le chou | la poire la cerise la tomate |
| Portugais | o limão o rabanete o tomate | a pêra a cereja a couve |
| Italien | il limone il ravanello il cavolo il pomodoro | la pera la ciliegia |
| Espagnol | el limón el rábano el tomate | la pera la cereza la col |

²⁹ Le transfert des apprentissages, Jacques Tardiff, Édition Logiques, page 123

³⁰ Ce support figure dans des moyens d'enseignement édités en Suisse (Perregaux et al., 2003)

En comparant, les élèves constatent que le genre d'un nom varie d'une langue à une autre. Ils découvrent ainsi l'arbitrarité du signe. De plus, cette activité permet de renforcer la capacité de l'élève à identifier le genre d'un nom et à reconnaître le déterminant dans le groupe nominal. Le détour par d'autres langues permet à l'élève de relativiser sa ou ses propres langues. Il prend de la distance par rapport à sa langue maternelle. Le processus de décentration est bien présent. Comme nous avons pu le voir précédemment, le détour par d'autres langues va générer un nouvel apprentissage, qui est le fait que le genre est arbitraire, ce qu'il ignorait jusqu'à maintenant. De plus, l'éveil aux langues lui permet de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et ainsi la compétence métalinguistique prend toute sa place. Ce qu'on ignore de cette activité, ce sont les réactions des élèves par rapport aux différentes langues proposées inconnues pour eux. Quelles sont leurs représentations de celles-ci ? Influencent-elles le travail des apprenants lors d'une analyse ? Ainsi, nous allons nous intéresser à cette notion de représentation chez l'enfant par rapport aux langues.

IV. La représentation des langues selon l'enfant.

A/ Qu'est-ce qu'une représentation ?

1. La conception Piagétienne.

En 1946, Piaget donne une première définition de la représentation en expliquant qu'elle fait allusion à une image mentale ou bien à un souvenir-image qui évoque de manière symbolique des réalités absentes. Quelques années plus tard, il divise le développement psychologique de l'enfant en plusieurs stades et selon lui, la représentation chez l'enfant est absente lors du premier stade. En effet, il le définit comme étant le développement de l'intelligence sensori-motrice (dès la naissance jusqu'à 2 ans). L'enfant ne possédant pas encore le langage développe son intelligence en fonction des sens et de la motricité. Il s'appuie sur ce qu'il voit. Il réalise des premières actions sans la présence de la représentation ou de la pensée. Progressivement, l'enfant commence à accorder une place aux choses. Puis la fonction symbolique marque la fin de cette période. L'enfant est en effet capable de se représenter des objets qu'il ne perçoit pas forcément à l'aide de mots et de dessins. D'ailleurs, il commence à développer des capacités langagières. Il s'agit du stade de l'intelligence préopératoire (de 2 ans à 6 ans). L'enfant a une attitude égocentrique. Il est incapable de se décentrer et d'accepter un point de vue différent du sien.

Piaget accorde aussi une place importante à l'imagination et une dissociation entre l'assimilation et l'accommodation. En d'autres termes, quand l'enfant déforme la réalité, le développement de l'intelligence donne naissance à un jeu symbolique et à une imagination créatrice. En revanche, lorsque ce dernier tient compte de la réalité, le développement de l'intelligence donne place à une imitation à la fois représentative et reproductrice. En outre, la fonction symbolique prend toute sa place à travers l'imitation, le jeu et aussi par le langage. L'élève va en effet effectuer un rapport entre le signifiant et le signifié c'est à dire entre l'objet et le mot. Piaget explique que l'enfant va progressivement s'appuyer sur différentes images représentatives de la réalité pour prendre en compte les différents aspects d'une réalité.

Ensuite, il définit un autre stade qui est celui de l'intelligence opératoire (de 7 ans à 11 ans). Durant cette période, l'enfant va acquérir de nouvelles notions telles que la conservation de la quantité, du poids et du volume. Il se rapproche de plus en plus du réel.

Enfin, Piaget termine par le stade opératoire concret. L'enfant raisonne sur des représentations réelles vécues, il peut formuler des hypothèses pour mener à bien son raisonnement. Il va d'ailleurs en effectuer de plus en plus qui seront détachées du monde sensible. C'est important pour mieux appréhender le monde. Ainsi, il insiste sur ces différents stades qui soulignent le développement cognitif de l'enfant.

2. La conception de la représentation chez d'autres chercheurs.

D'autres chercheurs ont également une définition de ce qu'est la représentation chez l'enfant et qui dans un sens diffère avec celle de Piaget. Par exemple, pour Bower (1974), la perception est déjà un processus de représentation. Elle est présente dès la naissance. Elle est d'abord abstraite puis devient petit à petit spécifique car elle prend en compte les propriétés particulières de l'objet. L'enfant va en effet réaliser plusieurs expériences répétitives.

Quant à Mounoud (1976), la représentation est le fruit de résultats d'analyse et d'une mise en relation des différents caractéristiques des objets. Selon lui, la représentation peut intervenir dans l'identification, la reconnaissance ou l'évocation d'un objet.

Ainsi, ces deux chercheurs se démarquent de Piaget. Effectivement, ce dernier considère que le fait d'évoquer des objets absents fait appel à la représentation chez l'enfant tandis que Bower et Mounoud pensent qu'identifier, reconnaître un objet suppose déjà une représentation de celui-ci. Après avoir défini la représentation, nous pouvons nous demander comment l'élève se représente l'apprentissage des langues ?

B/ La représentation des langues selon l'élève.

Veronique Castellotti et Danièle Moore expliquent que les représentations sociales sont présentes dans l'enseignement des langues. Si l'enfant a une image négative d'une langue, cela pourra alors avoir des répercussions sur l'apprentissage. Néanmoins, ces deux auteurs estiment que les représentations peuvent être prises en compte dans l'enseignement des langues afin de dépasser les stéréotypes et d'établir des liens entre les langues. Tout d'abord, qu'entendons-nous à travers le terme de représentation sociale ? Selon Jodelet (1989), une représentation sociale est « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale*³¹ ». Elle est importante dans la gestion des relations sociales.

En didactique des langues, suite à de nombreuses études autour des représentations, deux idées fortes apparaissent. Premièrement, les représentations sont malléables, elles peuvent être modifiées. Ensuite, elles peuvent avoir un impact sur l'apprentissage, qu'il soit positif ou négatif. Pour les didacticiens, l'étude des représentations est importante car elle permet de mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues. En effet, Perrefort (1997) explique que si l'élève a une image négative de l'Allemagne, il considère alors que l'apprentissage de l'allemand est difficile.

En outre, il est intéressant de comprendre comment les élèves perçoivent les langues dans leur scolarité. Établissent-ils des liens entre les langues ? Véronique Castellotti, dans son ouvrage *D'une langue à d'autres : Pratiques et Représentations*, nous révèle la manière dont le fonctionnement plurilingue est perçu par les apprenants et explique qu'ils ont tendance à compartimenter les langues. En effet, suite à une consigne donnée aux élèves, à savoir « *dessine ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues* », Véronique Castellotti analyse ces différents dessins dont l'un présent dans les annexes (annexe 1). Ils indiquent que les enfants imaginent le fonctionnement du plurilingue comme une machinerie complexe et structurée. Comme l'atteste la légende du dessin présent en annexe, l'élève semble perdue, « *Oh non j'ai tout mélangé !* ». Chaque langue a une place spécifique et distincte des autres. Véronique Castellotti nous montre que l'enfant se représente la compétence plurilingue comme une superposition de deux langues qui est l'inverse de ce que l'on pourrait attendre. Ainsi, la représentation de langues de l'apprenant, peut engendrer des conséquences sur l'apprentissage de celles-ci, qu'elles soient positives ou négatives.

³¹*Les représentations sociales (7ème édition)* Jodelet. 2003, Paris: Presses Universitaires de France
27/90

Conclusion de la première partie

L'éveil aux langues est une approche plurielle qui permet ainsi de faire des liens entre les disciplines, plus particulièrement dans le cadre de mon mémoire, entre le français et les langues étrangères. Comme l'explique de nombreux chercheurs tels que Michel Candelier, Louise Dabène, elle permet de développer une conscience métalinguistique en amenant les élèves à comparer les langues et leur fonctionnement. En outre, l'apprenant s'appuie sur ses propres connaissances et compétences en français. Les langues ne sont donc plus ainsi juxtaposées puisqu'il effectue des liens entre elles. Contrairement aux programmes officiels actuels des langues étrangères et du français, l'éveil aux langues encourage l'enseignant à mettre en synergie les compétences des élèves en langues pour ainsi éviter des cloisonnements entre chaque discipline. De plus, cela peut permettre de relativiser le français. Les élèves peuvent plus facilement prendre du recul. Actuellement, la représentation des langues chez l'enfant reflète la manière dont les systèmes éducatifs européens fonctionnent en séparant les langues.

Partie 2 : Les hypothèses

Suite à ce cadre théorique, la problématique est la suivante :

En quoi un travail en syntaxe en langues étrangères peut faire évoluer la représentation des élèves par rapport aux activités de grammaire en français, dans le cadre de l'Éveil aux langues ? (cycle 3)

Plusieurs hypothèses apparaissent. Elles seront validées ou bien infirmées après l'expérimentation.

Hypothèse 1 : L'éveil aux langues peut modifier la vision de la grammaire des élèves.

Hypothèse 2 : L'éveil aux langues permet à l'élève de transférer des connaissances et compétences. Le transfert se fera – t – il du français vers la langue étrangère ou / et de la langue étrangère vers le français ?

Hypothèse 3 : Si les langues ressemblent beaucoup au français, l'élève va s'appuyer davantage sur la sémantique au détriment de la syntaxe.

Hypothèse 4 : L'éveil aux langues peut éclairer certains faits de grammaire en français grâce aux langues étrangères par le biais d'un travail à l'écrit ou à l'oral.

Hypothèse 5 : L'éveil aux langues peut éveiller chez l'élève un comportement métalinguistique.

Partie 3 : Méthodologie explicite de recueil et de traitement des données.

Avant d'exposer ma méthodologie de recherche, il m'a semblé important de faire allusion à mon expérience de l'enseignement de l'EAL réalisé en mai dernier dans une classe de CM2.

I. Mon expérience de l'enseignement de l'éveil aux langues.

Il y a quelques mois, j'ai réalisé quelques séances d'éveil aux langues à Sablé sur Sarthe. Ceci m'a été très enrichissant. J'ai pu alors analyser ma pratique ainsi que les réactions des élèves face à cette approche qu'ils ne connaissaient pas.

Tout d'abord, j'ai pris conscience de la difficulté à bien cibler son objectif. Le travail en amont est extrêmement important. J'ai pu constater qu'une préparation qui manque de précision peut avoir un impact par la suite sur le déroulement de la séance. Mes objectifs n'étaient pas toujours très clairs si bien que cela s'est ressenti au travers de ces deux séances. J'ai voulu travailler avec les élèves sur l'accord entre le sujet et le verbe par le biais de l'éveil aux langues. Cependant, je me suis rendue compte que l'éveil aux langues n'allait pas apporter suffisamment de matière pour travailler cette notion. Mais, cela a été bénéfique car j'ai pu observer le comportement des élèves face à des langues étrangères qu'ils ne connaissaient pas. En effet, suite à un travail de comparaison entre différentes langues dont le français, j'ai pu remarquer que les élèves restaient toujours centrés sur la langue d'apprentissage. Quand ils évoquaient les autres langues, ils avaient parfois un comportement négatif. Par exemple, un élève en évoquant l'italien, a fait le constat suivant : « *ça fait bizarre, la persona la ça va, mais le persone c'est pas trop correcte* ». En effet, il s'agissait dans un premier temps, de repérer le pluriel en italien. Il n'y a donc pas de *-s* contrairement au français. Alors cet élève ne comprenait pas qu'on ne puisse pas mettre un *-s* comme dans sa langue d'apprentissage. J'ai également utilisé d'autres langues telle que l'anglais et j'ai pu alors constater que le rapport à cette langue était différent dans la mesure où elle n'est pas totalement inconnue pour eux.

Ainsi, le choix des langues montre que si on choisit des langues totalement inconnues la prise de recul est plus difficile à obtenir. Que ce soit la présence du français ou de l'anglais, ils ont tendance à se confiner dans cette langue et avoir du mal à accepter un autre fonctionnement dans une autre langue. Vais-je alors retrouver ce même comportement dans mes prochaines séances ? Vont-ils réussir à prendre du recul par rapport à leur langue d'apprentissage ? Après réflexion, j'ai décidé de travailler sur une autre notion grammaticale. L'expérimentation a lieu dans la même école, en CM2 mais ce ne sont pas les mêmes élèves.

II. Ma méthodologie de recherche.

Pour répondre à ma problématique qui est la suivante : *En quoi un travail en syntaxe en langues étrangères peut faire évoluer la représentation des élèves par rapport aux activités de grammaire en français, dans le cadre de l'Éveil aux langues ?*, je vais construire une séquence de cinq séances qui me permettront d'aborder l'accord dans les syntagmes nominaux comportant un adjectif qualificatif, par le biais de l'éveil aux langues. Les travaux des élèves réalisés durant ces séances ainsi que les enregistrements vocaux me seront utiles pour analyser l'attitude des élèves face aux tâches à réaliser.

Avant de commencer ma première séance, il m'a semblé important de recueillir un certain nombre de données pour savoir les erreurs les plus récurrentes commises par les élèves dans une dictée. De même, j'ai également pu avoir accès à des productions écrites qui m'ont permis de prendre conscience d'un manque de vocabulaire et en particulier un usage d'adjectif qualificatif très limité. Enfin, je souhaite interroger chaque élève dans cette classe, par le biais d'un petit questionnaire, sur leur rapport à la grammaire. A la fin de cette séquence, je leur donnerai le même pour savoir si l'EAL a modifié leur vision de la grammaire. (Cf : Hypothèse 1 : L'éveil aux langues peut modifier la vision de la grammaire des élèves.)

- L'étude de l'adjectif en grammaire : l'accord dans le groupe nominal

L'adjectif qualificatif est une catégorie grammaticale qui est étudiée à l'école élémentaire et dès le cycle 2. Comme le précise le bulletin officiel Hors - série n°3 du 19 juin 2008, les élèves commencent dès le CE1 à distinguer certains mots tel que l'adjectif qualificatif. De plus, ils étudient les règles de l'accord dans le groupe nominal, entre l'adjectif et le nom qu'il qualifie. En cycle 3, la notion apparaît à nouveau. Les élèves doivent connaître « *les fonctions de l'adjectif qualificatif : épithète, attribut du sujet* » ainsi que « *la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom* » qui seront revues en CM2. Au vu des instructions officielles, l'accord entre l'adjectif qualificatif et le nom semble être une notion longue à acquérir. C'est pourquoi je l'ai choisie pour la traiter avec l'éveil aux langues. Faire découvrir le fonctionnement de l'accord entre l'adjectif et le nom dans d'autres langues étrangères peut – il avoir un impact sur leur langue d'apprentissage qui est celle du français ?

Les deux analyses suivantes portent donc sur deux exercices différents en français, le premier, la dictée, le second, la production d'écrits.

A/ La dictée quotidienne.

Tout d'abord, j'ai commencé par recueillir plusieurs dictées auprès de l'enseignante de CM2. Je me suis concentrée sur trois élèves, un bon élève, un élève moyen et un élève en difficulté. J'ai alors établi le constat suivant : les erreurs lexicales sont nombreuses dans les dictées. La seconde difficulté rencontrée par ces élèves est les accords dans le Groupe Nominal. Quand celui-ci comporte des adjectifs, les accords ne sont pas toujours effectués en genre et en nombre. Le graphique ci-dessous reprend les différentes erreurs qui ont été produites.

Ensuite, j'ai pu constater que plus le Groupe Nominal contient d'adjectifs, plus les accords se complexifient. La présence du -s en finale du nom est plus élevée quand le déterminant est proche du nom. La proximité du déterminant est un indice qui favorise un accord correct. Or, quand les adjectifs sont situés entre le déterminant et le nom, l'élève rencontre davantage de difficulté à accorder. Quelquefois, il repère le groupe nominal au pluriel mais oublie de l'accorder en genre comme le montre l'exemple suivant : *un bateau au voiles bariolés**. L'élève a accordé l'adjectif en nombre avec le nom « voile » mais en genre avec « bateau ». Par ailleurs, il arrive parfois que l'élève ne reconnaisse pas l'adjectif et qu'il le confonde avec un verbe comme le montre cet exemple : « *j'ai acheté un pantalon large et barioler*, une chemise broder*...* »

Toutes ces erreurs soulignent les difficultés de la grammaire française. Contrairement à certaines langues étrangères où la place de l'oral est essentielle car elle indique les changements en genre et en nombre sur le nom et l'adjectif, en français, la marque du pluriel ne s'entend pas sauf s'il y a la liaison. Or, il y a encore des fautes d'accords malgré cela. En outre, toutes ces fautes d'accords soulignent un manque de raisonnement de la part de l'élève. L'éveil aux langues peut-il alors l'aider à adopter un comportement métalinguistique comme le souligne l'hypothèse 5 ?

B/ L'analyse des productions écrites des élèves.

Dans le cadre d'une correspondance avec une classe anglaise, il a été envoyé une description de chaque enfant et les élèves anglais devaient comprendre la description et trouver la photo qui correspondait. Chaque enfant devait donc se décrire avec des phrases simples mais avec une description suffisante des vêtements pour permettre de différencier des

enfants ayant des caractéristiques identiques (couleur de cheveux, yeux...). Il fallait donner le plus de détail possible. Au regard de ces productions écrites, le résultat est plutôt pauvre.

En effet, ces rédactions nous laissent penser que les élèves s'appuient énormément sur la photo qui comble tous les implicites de leur description. Elles sont marquées par les imprécisions. Quelques élèves ont essayé de décrire leur tenue vestimentaire en évoquant certains motifs présents sur leur t-shirt mais ceci reste assez vague comme on peut le voir :

*« J'ai un t-sheert*³² blanc avec des écritures noires et des cœurs rouges avec un gilet noir, je suis assise sur un banc. Sur mon t-sheert* a* manche longue, il y a une fille avec une casquette »*

Par ailleurs, de nombreuses erreurs d'accords ont été produites par les élèves. Certaines peuvent nuire à la compréhension de leur description. Par exemple, certains enfants ont écrit :

« J'ai un mayot a manche long* il et blanc... »*
« J'ai aussi une chemise avec un gilet trois quare noir et je suis marron foncé avec des boucles d'oreilles blanc* est je suis une fille »*
« J'ai une veste gris »*

Ces erreurs grammaticales, en particulier celles dans les GN comportant des adjectifs, sont frappantes. Ces changements qui sont pourtant audibles n'ont pas été retranscrits à l'écrit. Comme je l'ai souligné auparavant, l'oral peut parfois donner une indication sur le genre et sur le nombre. Tout va dépendre de l'adjectif choisi par l'apprenant. Est-ce que le fait de travailler sur d'autres langues en abordant la place de l'oral peut attirer leur attention sur leur propre langue d'apprentissage ? (Hypothèse 4 : L'éveil aux langues peut éclairer certains faits de grammaire en français grâce aux langues étrangères par le biais d'un travail écrit ou oral.)

En conclusion, les productions écrites des élèves sont en général marquées par un manque de vocabulaire. Les structures syntaxiques sont très pauvres. Quant aux erreurs d'accords, elles sont très nombreuses.

L'EAL peut- il permettre de corriger certaines de ces lacunes de la part des élèves en travaillant sur l'adjectif qualificatif dans d'autres langues ?

³² L'astérisque souligne une erreur orthographique faites par les élèves. Il est présent à plusieurs reprises dans ce mémoire.

Partie 4 : Analyse de l'expérimentation

I. L'accord dans les GN.

Pendant plusieurs semaines, j'ai pu expérimenter ma séquence d'Éveil aux langues portant sur l'adjectif dans une classe de CM2 de 27 élèves. Mon objectif premier a été de les amener à analyser des langues autres que le français et plus précisément, l'accord dans le Groupe Nominal (GN) portant sur un ou plusieurs adjectifs. Je voulais qu'ils arrivent à mener une réflexion métalinguistique sur ces langues inconnues pour la plupart (Espagnol, Italien, Allemand, Anglais) de façon à ce qu'ils puissent la transférer par la suite en français. Après une séance d'introduction sur ce qu'est l'Éveil aux langues, les élèves ont été amenés à comprendre le fonctionnement de l'accord dans les langues étrangères données puis de mettre en application ce qu'ils avaient pu remarquer, ceci durant 5 séances. Il leur a été également demandé de comparer ce fonctionnement avec celui du français pour qu'ils prennent conscience des différences et des ressemblances entre les langues (voir annexe 2 : Séquence). Mais surtout, l'objectif second a été qu'ils prennent de la distance par rapport à leur langue, le français de façon à accorder du mieux possible les GN avec adjectifs. A travers l'Éveil aux langues, j'espère pouvoir les aider à adopter une attitude métalinguistique.

A/ Les stratégies mises en œuvre par les élèves.

Pour commencer, il est important de rappeler que les stratégies mises en œuvre par les élèves relèvent principalement de commentaires sur les langues étrangères données ainsi que sur le français. Ce sont des stratégies d'analyse de la langue. Au regard des retranscriptions faites, je me suis aperçue que je n'avais pas assez insisté sur la manière dont ils ont fait pour accorder les adjectifs. Or, cela aurait été intéressant. C'est la raison pour laquelle, j'ai envisagé de refaire une séance en janvier, principalement en français ainsi que deux exercices assez courts en utilisant quelques langues étrangères pour insister sur la manière dont ils s'y prennent pour accorder en langues étrangères puis en français. Ainsi, je pourrais valider ou infirmer l'hypothèse 4 qui est : *L'éveil aux langues peut éclairer certains faits de grammaire en français grâce aux langues étrangères par le biais d'un travail à l'écrit ou à l'oral.*

Néanmoins, par rapport à mon objectif premier, l'hypothèse 5 à savoir, *L'éveil aux langues peut éveiller chez l'élève un comportement métalinguistique*, va pouvoir être confirmée ou infirmée.

Il est important de souligner les différences parmi les élèves dans la manière d'analyser la langue. Les analyses les plus pertinentes sont faites par des élèves qui ont un bon niveau en français. En revanche, pour les élèves en difficultés, il est plus complexe d'étudier les langues étrangères en l'occurrence l'anglais et l'espagnol. Au sein de cette classe, trois niveaux se démarquent en ce qui concerne la grammaire. Certains élèves ne parviennent pas à accorder correctement l'adjectif avec le nom. En effet, ils semblent ne pas maîtriser la nature des mots présents dans la phrase. Ils ne prennent pas de recul par rapport à la langue, et sont davantage centrés sur le sens des mots plutôt que sur leur fonction. Comme le souligne Renée Léon dans son ouvrage *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école – Pourquoi ? Comment ?*, il est plus difficile d'emmener les élèves sur le terrain de l'analyse formelle plus abstraite. Cela est souvent vide de sens pour eux. En outre, la présence de plusieurs adjectifs au sein d'un même groupe nominal engendre des erreurs d'accords aussi bien pour les élèves en difficultés que pour ceux qui ont un niveau « moyen ». Enfin, un dernier niveau se détache, ce sont les élèves qui font très peu de fautes d'accord. J'ai donc décidé de commencer cette analyse en m'appuyant sur deux axes, les élèves ayant un bon niveau de grammaire et les élèves qui ont plus de difficultés. J'ai regroupé les deux derniers niveaux car la différence n'est pas aussi marquante lorsque j'ai débuté l'EAL. En revanche, pour les élèves en difficultés, il me semble primordial d'insister sur leurs réactions pour l'étude des autres langues autre que le français

1. Les élèves ayant un bon niveau de grammaire : quelle est l'attitude face aux langues étrangères ?

- Les stratégies individuelles :

Pendant que certains restent en surface, d'autres font des repérages de manière plus approfondie. Pendant les séances 3 et 4, les élèves ont dû analyser le fonctionnement de l'accord en anglais et en espagnol. J'avais également envisagé de le faire en italien mais j'ai malheureusement manqué de temps. Je me suis donc appuyée sur les analyses faites sur les deux premières langues citées auparavant. Le tableau (présent en annexe 2- séances 3 et 4) avait pour objectif d'amener les élèves à prendre du recul par rapport au français. Je voulais voir si le fait de passer par l'anglais allait avoir une répercussion sur le français. J'aborderai plus précisément la langue d'apprentissage plus tard dans mon analyse. Lors de la mise en commun, une élève m'a surprise dans la manière dont elle a analysé l'anglais :

| | |
|-----------------|--|
| Moi | <i>Alors, en anglais, qu'est-ce qu'on remarque par rapport à l'ordre des mots ?</i> |
| Élève A | <i>Bah au nom il y a des -s.</i> |
| Moi | <i>Juste par rapport à l'ordre des mots.</i> |
| Élève B | <i>Bah par exemple euh si on dit une jupe rose, ça va être euh ça va être euh, bah ils vont dire rose avant et jupe après.</i> |
| Moi | <i>Et ensuite, l'adjectif, il est comment en anglais ?</i> |
| Élève B | <i>Il est avant.</i> |
| Moi | <i>Oui et puis... (silence)</i> |
| Élève A | <i>Il prend pas de -s.</i> |
| Moi | <i>Ça veut donc dire quoi si il ne prend pas de -s ?</i> |
| Élève B | <i>Il est pas au pluriel.</i> |
| Élève A | <i>Il est invariable.</i> |
| Moi | <i>(répète) Il est invariable. Et en français, il est invariable l'adjectif ?</i> |
| Tous les élèves | <i>Non !</i> |

Cette élève a donc repéré tout de suite la présence du -s, marque du pluriel, sur le nom alors que la question que je venais de poser, portait sur l'ordre des mots en anglais. Son observation a été plus pertinente que mon interrogation.

Effectivement, il aurait été plus judicieux de creuser cette remarque en essayant de voir jusqu'où elle aurait pu aller. A ce moment précis, j'ai été étonnée qu'elle me fasse cette remarque. Je pensais amener les élèves à observer le fonctionnement de la langue anglaise de manière progressive en commençant par l'ordre des mots qui est assez marquant pour ensuite aller vers les marques de pluriel présentes dans ce groupe nominal. Dans la mesure où c'est différent du français, je ne pensais pas qu'un élève puisse le remarquer tout de suite. Je m'attendais à ce qu'ils soient moins détachés de leur langue d'apprentissage.

L'élève a donc repéré la présence de la marque du pluriel uniquement sur le nom ce qui laisse penser qu'elle a compris qu'en anglais, l'adjectif est invariable. Elle n'est pas restée sur le sens des mots. Au départ, son analyse est descriptive. Elle s'enrichit par la prise de distance en identifiant la nature des mots. L'analyse devient plus formelle. L'hypothèse 3 qui est : *L'élève peut s'appuyer sur la sémantique au détriment de la syntaxe selon le choix des langues proposés* est ici infirmée dans la mesure où l'élève parvient à dépasser le sens des mots pour analyser la langue. En ce qui concerne sa stratégie, elle repère les différentes marques (de pluriel par exemple) sur les mots présents.

- **Les stratégies de groupe :**

➤ **Stratégie du groupe 1 :** Repérage des répétitions à la fin des mots.

Lors d'un autre travail du même genre que le précédent, qui impliquait ici l'espagnol et le français, des élèves ont utilisé la même stratégie que celle ci-dessus. Le tableau est présenté dans l'annexe 2 en séances 3 et 4.

A l'analyse de ce tableau, ils ont repéré les répétitions à chaque fin de mot et ont alors conclu de la manière suivante : « *Les déterminants se ressemblent* presque en Espagnol. En espagnol, quand c'est au féminin, c'est -a et au masculin un -o quand c'est au pluriels*, c'est un -s* » (commentaire écrit sur leur feuille joint à l'activité). Le groupe prend appui sur un critère sémantique en soulignant les ressemblances entre les deux langues. Puis, l'analyse est imprécise dans la mesure où il n'est pas précisé où se trouve le -a et le -o contrairement à certaines observations plus concises. Nous pouvons avoir l'impression qu'ils ont commencé par repérer tout ce qui se répétait sans forcément se pencher sur la fin de chaque mot. C'est seulement après les différents repérages qu'ils en ont déduit qu'il y avait des changements à la fin de certains termes.

➤ **Stratégie du groupe 2 :** Appui sur la fin des mots.

Par ailleurs, une autre stratégie a été abordée par un groupe de bons élèves. A la différence du premier qui s'est penché sur les récurrences c'est-à-dire les éléments qui se répètent tels que la présence du -a à la fin de certains mots pour marquer le féminin, d'autres élèves se sont appuyés directement sur la fin des mots. Un groupe d'élève a fait le constat suivant suite au tableau Espagnol / Français (vu auparavant) :

« *En français, ce sont les déterminants qui nous aident à savoir le pluriel, que eux c'est la fin des mots comme les noms et les adjectifs* ».

Ce groupe s'est tout de suite penché sur la fin des mots. Il semble avoir employé la même démarche qu'en français. Il s'appuie sur un critère plus formel par la présence du déterminant. En espagnol, il se redirige par contre vers la fin des mots pour repérer le pluriel. La stratégie du deuxième groupe semble plus efficace dans la mesure où ils savent véritablement où chercher. Leur analyse fait appel à des connaissances grammaticales, ils désignent la nature de certains mots. Elle est plus précise contrairement à la première stratégie.

Ainsi, l'hypothèse 5 peut être confirmée pour ces deux stratégies. En effet, les apprenants ont pris un certain recul sur les langues étrangères. Maintenant que la prise de distance est affirmée en éveil aux langues, cela sera-t-il de même en français ?

Néanmoins, il arrive parfois que des élèves n'ayant pas de difficultés particulières en français peuvent en rencontrer en langues étrangères.

- Le cas d'une élève qui ne prend pas de distance par rapport à la langue :

L'exemple ci-dessous est tiré d'une mise en commun lors de l'activité qui concernait le tableau Français / Espagnol présenté précédemment. L'élève qui semble avoir des difficultés à prendre de la distance par rapport à la langue est en fait une élève qui a un bon niveau en français. Je tiens à mettre cet exemple à ce moment précis de cette analyse pour montrer qu'elle s'est retrouvée en difficulté par rapport à l'espagnol. Voici ce qui a été dit :

| | |
|---------|---|
| Moi | <i>Alors comment vous avez fait pour remplir le tableau ? Vous avez bien regardé comment ça marchait.</i> |
| Élève A | <i>Moi je n'ai pas mis de déterminant !</i> |
| Moi | <i>Ah toi, tu n'as pas mis de déterminant !</i> |
| Élève A | <i>(s'adressant à l'élève B) : Mais pourquoi tu as mis <u>unas</u>, c'est une una !</i> |
| Élève B | <i>Oui mais là c'est au pluriel !</i> |

La remarque de l'élève B « *Oui mais là c'est au pluriel* » montre qu'elle a calqué sur la langue d'apprentissage, le français. En effet, la ressemblance de certains mots en espagnol a pu l'influencer dans la mesure où le déterminant « una » en espagnol ressemble à celui du français « une ». En espagnol, il n'y a pas de déterminant au pluriel pour traduire « des » contrairement en français. En mettant « unas », cela nous montre que l'élève n'a pas fait attention au fonctionnement différent de l'espagnol et dans ce cas l'hypothèse 5 est infirmée.

Au regard de cette conversation entre les élèves et moi-même, je constate qu'il aurait été plus pertinent de leur demander comment ils avaient fait pour accorder le GN. Or, j'insiste sur le rôle du déterminant parce qu'un élève semble être gêné par son absence en espagnol. Il est vrai que parfois que je me suis éloignée de l'un de mes objectifs à savoir : identifier les procédures utilisées par les apprenants pour accorder un GN avec adjectif aussi bien en langues étrangères qu'en français. En faisant une dernière séance en janvier, cela va me permettre de réajuster cela et de voir peut-être des évolutions.

2. Les élèves en difficultés en français : comment analysent- t –ils les langues étrangères ?

- Des stratégies individuelles :

Des élèves ayant des difficultés en français font parfois preuve d'un bon raisonnement en langues étrangères. Par exemple, un apprenant m'a expliqué clairement sa démarche concernant le fonctionnement de l'allemand, (voir annexe 2 - séance 5). Il a remarqué dès le départ le changement de l'adjectif en fonction du genre. Il y a donc eu un premier recul. De plus, j'ai pu voir qu'il a raisonné par analogie. Or, pour certains élèves, les difficultés persistent même en langues étrangères. Le repérage de l'adjectif a été une difficulté comme une difficulté comme en français. Qu'en est-il alors pour les stratégies de groupe ?

- Des stratégies de groupe :

On note qu'il est plus compliqué d'adopter un comportement métalinguistique sur la langue. En effet, à plusieurs reprises lors de ces séances, les apprenants ayant plus de difficultés (en français) restent sur le sens des mots. Voici ce qu'ils peuvent dire :

« *Eh bien, en anglais, pour dire jupe ils disent skirt alors qu'en français, nous on dit jupe...* ».

Ils restent en surface et ceci est plus flagrant quand il s'agit de l'espagnol. Il s'agit d'une langue latine qui est ressemblante au français. C'est pourquoi, pour ce genre de remarques, l'hypothèse 3 peut être confirmée. Il n'existe donc pas véritablement de stratégie pour analyser la langue dans la mesure où ils ne parviennent pas à se détacher du domaine sémantique. Ainsi, faire de la grammaire hors contexte, c'est-à-dire de manière transversale ici s'avère être plus difficile pour ces élèves. En outre, il est plus compliqué de prendre du recul quand il s'agit de l'anglais (langue étudiée en classe) puisqu'ils essaient de traduire les termes.

Pour conclure, les stratégies des élèves sont souvent les mêmes. En fonction de leur niveau en français, la prise de recul n'est pas la même. Certains apprenants en difficultés scolaires font parfois des bons repérages mais ils ne sont pas capables d'aller plus loin dans leurs observations. Ils ont tendance à rester en surface, ils manquent de stratégies et de méthodologie et cela se voit sur leur rapport aux langues. Comme je l'ai dit, j'ai pu retourner dans la même classe un mois après cette séquence, je vais donc peut - être montrer une éventuelle évolution. Je vais maintenant aborder le français après les langues étrangères.

3. Les stratégies d'analyse sur la langue d'apprentissage : le français.

De manière générale, lors des mises en commun, les élèves ayant plus de lacunes en français participent moins. Ce genre d'approche qui est l'éveil aux langues ne les met pas en sécurité. Ils ont du mal à expliciter ce qu'ils observent en français, la prise de recul est encore trop difficile pour eux. C'est pourquoi, pour cette analyse des stratégies sur la langue d'apprentissage, les exemples sur lesquels je vais m'appuyer, viennent principalement des élèves qui sont plus à l'aise en français. Ainsi, quelles sont ces stratégies ?

- Stratégie 1 : Le déterminant joue un rôle prépondérant dans les accords à effectuer.

Lors de la séance n°2 qui portait uniquement sur l'oral, je leur ai fait écouter plusieurs groupes nominaux en anglais, en espagnol, en italien, en allemand et en français. Tout d'abord, je leur ai demandé de trouver les langues qu'ils avaient entendues. Ensuite, j'ai essayé de les amener à comparer l'accord de l'adjectif dans le groupe nominal seulement en s'appuyant sur l'oral. Ils avaient à ce moment-là la feuille sur laquelle figuraient les GN (voir annexe 2). Par exemple, je voulais qu'ils me disent qu'en anglais la marque du pluriel s'entend contrairement au français. Je souhaitais les amener ensuite à m'expliquer leurs démarches pour effectuer un accord en français. J'ai pu remarquer l'imprécision des réponses quand il leur est demandé d'expliquer le fonctionnement de l'accord dans les groupes nominaux avec des adjectifs. Par exemple, lors de cette séance, je voulais qu'ils me disent comment un français pourrait expliquer à un anglais l'accord de l'adjectif dans un GN si ce dernier est au pluriel. Un élève m'a répondu ceci :

« Bah au pluriel, nous en français, les -s on ne les entend pas, après c'est par rapport au déterminant, après tu vois quand tu écris et puis... »

A travers ce qu'il dit, il semble avoir pris conscience de l'une des difficultés de la grammaire française à savoir la présence de la marque du pluriel qui ne s'entend pas tout le temps. En outre, il donne un indice supplémentaire puisqu'il fait allusion au déterminant qui a une place importante. Selon lui, l'accord s'établit par rapport à ce mot. Cela semble être sa stratégie pour réaliser les accords. La présence du déterminant est significative pour eux, c'est un repère fixe. Néanmoins, l'expression « *après tu vois quand tu écris* » nous montre une ambiguïté. Il semble être incapable d'aller plus loin dans son explication ce qui révèle la complexité de prendre de la distance par rapport à une langue que l'on connaît.

- Stratégie 2 : Repérer le déterminant et le nom, puis recherche du genre pour effectuer les accords.

Une autre stratégie employée par un élève a été de repérer le déterminant et le nom dans un premier temps. Puis, après ce repérage, il cherche le genre de ce nom. Cette stratégie, m'a été explicitée lors d'une mise en commun en séance 4 (voir annexe). Lors de cette séance, les élèves devaient en effet expliquer comment ils avaient fait pour accorder en langues étrangères et également en français. C'est à ce moment-là qu'un élève a donné sa procédure. Voici ce qu'il a dit à propos de la réponse suivante : Des tissus courts et jolies*

| | |
|-------|--|
| Élève | <i>(d'un ton assuré) Bah c'est un tissu qui est joli et court, c'est un -e parce que c'est un tissu, c'est masculin.</i> |
| Moi | <i>C'est pour cela que tu as mis un -e ?</i> |
| Élève | <i>Bah non, c'est ...(Silence) Fallait pas mettre de -e.(...)</i> |

Ici, le lien entre l'adjectif et le nom est marqué parce qu'il justifie la présence du -e sur l'adjectif en faisant appel au genre du mot tissu. Malgré l'erreur, son raisonnement est compréhensible. La stratégie 2 semble plus précise que la stratégie 1. Il a repéré que l'adjectif s'accorde avec le nom. L'argumentation est plus solide et moins floue.

Par ailleurs, certaines réponses peuvent éveiller quelques remarques. En effet, des enfants semblent se cacher sous la règle apprise et on peut se demander s'ils savent vraiment l'appliquer au regard des travaux des élèves comme on peut le voir au regard de cet élève, plutôt scolaire qui a pris la parole pour soulever l'invariabilité de l'adjectif en anglais :

| | |
|-------|---|
| Moi | <i>En français, ça se passe comment ? Comment vous accordez vos adjectifs ?</i> |
| Élève | <i>On accorde l'adjectif en genre et en nombre avec le sujet.</i> |
| Moi | <i>Avec le nom.</i> |

La réponse de l'élève semble être presque parfaite puisqu'à la place du mot sujet, il aurait fallu dire « nom ». Au final, beaucoup d'élèves connaissent des règles mais quand il s'agit d'expliquer leurs stratégies, cela est plus complexe. Ce qui paraît unanime est la place du déterminant qui joue un rôle important dans la mesure où c'est visuel. Quelques apprenants vont encore plus loin en montrant le lien entre le nom et l'adjectif.

En conclusion, les stratégies employées par les élèves pour tenter d'analyser le fonctionnement de l'accord dans les langues étrangères et le français sont différentes.

Ceux ayant moins de difficultés prennent plus facilement de recul dans les langues étrangères. Ils observent les répétitions, font un repérage sur les marques du genre et du nombre à la fin de chaque mot. En revanche, en français, il est plus difficile en fonction des élèves, de prendre de la distance pour expliquer leur démarche. Les réponses manquent quelquefois de précision. Ils s'appuient beaucoup sur le déterminant et ils ont souvent fait remarquer que c'était une différence avec certaines langues étrangères dans lesquelles le déterminant n'a pas une place essentielle. Quant aux élèves en difficultés, il est plus complexe d'analyser une langue étrangère quand celle-ci ressemble au français. Ils restent bloqués par la signification des termes et n'arrivent pas à prendre de recul pour avoir un comportement plus métalinguistique. Ils manquent de stratégies et de méthodologie pour analyser la langue.

Après avoir tenté d'analyser les stratégies d'analyse dans les langues étrangère et en français auprès des élèves, il est essentiel maintenant de se pencher sur les erreurs produites en français lors de ses séances d'Éveil aux langues. Est-ce que les élèves mettent en application les stratégies expliquées auparavant ?

B/.Analyse des erreurs en français. Quel type d'erreur ? Quel est le niveau de ces élèves ?

Pour traiter cette partie, je vais m'appuyer sur les séances 3 et 4 durant lesquelles les élèves ont dû remplir des tableaux (voir annexe 2). Dans un premier temps, ils devaient comprendre le fonctionnement de l'accord de l'adjectif dans la langue étrangère pour ensuite mettre en application leurs observations en remplissant quelques lignes. Comme je l'ai dit auparavant, par manque de temps, je n'ai pu aborder l'italien. De plus, après réflexion, je me rends compte que je n'ai pas été assez vigilante sur le choix des GN donné pour le tableau italien / français. Il aurait fallu les diversifier pour complexifier la tâche de l'élève.

Dans un second temps, ils ont dû compléter ce qui manquait en français. Dans le cadre de mon sujet, il me semble primordial de le faire dans la langue d'apprentissage pour voir si l'élève adopte la même procédure quand il accorde en langue étrangère. Puis, selon les erreurs produites, il est intéressant de voir où elles se situent et quel est le type d'erreurs.

Par ailleurs, en amont de cette expérimentation, j'ai pu analyser des travaux d'élèves en expression écrite. Il est alors intéressant de savoir si leurs erreurs sont du même genre que celles analysées dans les productions ou les dictées.

1. Il existe de nouveau un lien entre le niveau des élèves et les erreurs retrouvées.

Tout d'abord, la lecture des tableaux a posé des problèmes pour certains apprenants et notamment ceux en difficulté. C'est pourquoi, j'ai décidé de prolonger la séance 3 afin de revoir avec les élèves la manière dont il fallait le lire. Il m'a semblé primordial d'insister sur cela en début de séance 4 afin que les résultats ne soient pas faussés bien que je me suis rendue compte à la fin du cours, que ce n'était toujours pas clair pour certains d'entre eux. Selon le niveau des apprenants, les résultats divergent.

➤ Des élèves en difficultés face au travail demandé.

Un groupe d'élève n'a pas réussi à accorder les Groupes Nominaux (GN) aussi bien en espagnol qu'en anglais. Au premier abord, cela semble être un problème de lecture du tableau. Mais, ce n'est pas tout. En effet, ils observent quand même que certains GN sont au singulier puis d'autres au pluriel mais ils ne parviennent pas à mettre en application ce repérage. De même, en anglais, ils repèrent la place de l'adjectif qui est avant le nom mais ils ne voient pas qu'il est invariable. Ces élèves sont dans le métalangage dans la mesure où ils ont réussi à mettre des étiquettes derrière ces mots. En effet, ils parlent d'adjectif, ils évoquent le nombre. Cependant, quand ils manipulent la langue, ils semblent être confus au niveau du rôle que va jouer un adjectif dans une phrase, où bien la manière dont se forme le pluriel dans un GN.

Il est également intéressant de noter « des blancs » ou des réponses incomplètes qui semblent montrer qu'ils sont démunis face au travail demandé. Ils sont dans l'incapacité de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils voient. Le retour par des langues étrangères n'a pas d'impact sur leur propre langue d'apprentissage. Quand ils les abordent, ils ont le réflexe de positionner le français comme une langue « modèle ». Dès qu'ils perçoivent une différence par rapport à leur langue d'apprentissage, ils semblent bloqués ce qui peut parfois expliquer la présence de blancs sur les feuilles. Pour finir, suite à ma question « *Selon vous, quelles est la difficulté pour un élève espagnol s'il devait remplir ce tableau en français ?* » le groupe n'ayant pas réussi à compléter les tableaux ont répondu, ceci : « *Il pourra* pas lire le français parce qu'il est espagnol* ». La réponse de l'élève souligne la position de l'élève face à la langue étrangère. Ainsi, cette séance d'éveil aux langues ne semble pas avoir apporté une aide pour ce groupe, en français. L'hypothèse 4 n'est donc pas confirmée.

- Des élèves plus ouverts aux langues étrangères.

En revanche, chez les autres élèves à qui la lecture du tableau a été un problème résolu rapidement, il est intéressant de se demander, si le retour par d'autres langues étrangères, a eu une répercussion sur le français. Tout d'abord, en fonction de la langue étrangère, les résultats en français ne sont pas les mêmes mais l'écart n'est pas frappant. Ce qui est en revanche notable est le nombre d'erreurs dans leur langue d'apprentissage. En effet, neuf élèves sur vingt-sept ont bien accordé en français quand ils ont travaillé auparavant en espagnol alors qu'il y en a onze pour l'anglais. Néanmoins, il est intéressant de faire remarquer que ce n'est pas parce qu'il y a de meilleurs résultats en anglais, que c'est cette langue qui en est responsable. En effet, les résultats montrent que l'espagnol semble avoir eu un impact pour certains élèves. Nous allons pouvoir le voir à travers une étude qui sépare la classe en quatre groupes (hormis les élèves qui n'ont pas réussi à lire correctement les tableaux). Ces groupes se détachent en fonction de différents paramètres :

| GROUPE | Erreurs produites en français. | Erreurs produites en anglais. | Erreurs produites en espagnol. |
|----------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| GROUPE 1 | Oui (17 élèves) | Oui (11 élèves) | Oui (6 élèves) |
| GROUPE 2 | Non | Oui (11 élèves) | Oui (2 élèves) |
| GROUPE 3 | Oui (6 élèves) | Non | Non |
| GROUPE 4 | Non | Non | Non |

En ce qui concerne le premier groupe, des fautes d'accord sont produites dans les deux langues si bien que le fait de travailler sur des langues étrangères ne semble pas avoir eu d'impact pour ces élèves. Au sein même de ce groupe, il y a des divergences au niveau des fautes commises en français. En effet, ce sont quelquefois des erreurs d'accord au niveau du genre telle que « jolies » pour qualifier les tissus, ou parfois, l'accord en nombre est effectué sur un seul adjectif (le premier adjectif du GN) voire sur aucun. Ont-ils eu un recul réflexif quand ils ont regardé le fonctionnement de l'accord de l'adjectif en espagnol ? La réponse semble négative dans la mesure où certains d'entre eux ont commis des erreurs en espagnol et en français. Par exemple, une élève devait mettre au pluriel le GN suivant : *una falda corte y hermosa*. Cette élève a écrit : *Falda* cortes y hermosa**. En français, elle devait faire le même type d'accord pour le GN suivant : *une jupe courte et jolie*. Elle a écrit : *Des jupe* court* et jolie**. Elle a remarqué le changement de nombre car le déterminant n'est plus le même mais

la réflexion sur la langue ne semble pas être aboutie. En outre, en espagnol, le nom n'est pas accordé au pluriel ainsi que le deuxième adjectif. Par contre, le premier adjectif porte la marque du pluriel ce qui est surprenant. Sans doute, elle a été influencée par la ligne en dessous sur laquelle est inscrite : « *Tejidos cortes y hermosos* ». En français, en revanche, on ne note aucune marque de pluriel sur le nom et l'adjectif. De plus, l'élève semble avoir mélangé le fonctionnement des deux langues pour l'adjectif « court », en espagnol, que ce soit du féminin ou du masculin, cet adjectif se traduit de la même façon « corte ». En français, nous avons le même cas d'adjectif tel que « triste ». C'est pourquoi, on peut émettre l'hypothèse que l'élève a appliqué une « règle de l'espagnol » sur le français. On peut donc dire que l'hypothèse 2 est ici confirmée.

Quelquefois, il arrive qu'une même erreur se produise dans les deux langues. Un apprenant n'a pas accordé ce même adjectif en nombre aussi bien en espagnol qu'en français. On ne peut pas affirmer que le retour par une langue étrangère ne lui a rien apporté. On peut cependant supposer qu'il a repéré la présence du pluriel sur le nom et le deuxième adjectif ainsi que le masculin. Son repérage ne semble pas être terminé. Il semble avoir posé son regard sur les répétitions observables dans le tableau sans avoir été plus pointilleux sur la fin de chaque mot et en particulier l'adjectif. Sa stratégie semble être celle vue auparavant quand les élèves analysent les langues étrangères : ils repèrent tout ce qui se répète à la fin des mots. Nous pouvons supposer que la marque du masculin à savoir le -o est plus simple à repérer que l'autre qui est le -e d'où l'erreur grammaticale sur l'adjectif. La répétition des -o est plus frappante ce qui peut expliquer l'oubli de l'accord sur « corte ». Ainsi, ce constat peut nous laisser croire que le choix des langues peut avoir un impact négatif sur des élèves. En effet, en anglais, l'adjectif est invariable. Certains apprenants n'ont donc pas accordé les adjectifs avec le nom pour l'exemple donné en français. On peut émettre l'hypothèse que le fait de voir dans le tableau les adjectifs en anglais qui ne sont pas accordés avec le nom, ait eu une mauvaise influence sur leur langue d'apprentissage !

Ensuite, il est intéressant de se pencher sur le deuxième groupe. Le premier groupe semble avoir utilisé la stratégie qui est la suivante : poser son regard sur la fin des mots alors que le deuxième prend appui sur l'autre démarche qui est d'observer toutes les répétitions sans se pencher forcément sur la fin des mots. Leur analyse semble plus descriptive au premier abord. Certains apprenants ont bien accordé les GN en français mais en revanche, ils ont fait quelques erreurs en langues étrangères.

Il est intéressant de se demander si elles ont eu un impact sur ces élèves. Il semblerait qu'encore une fois, tout dépend des erreurs faites en langues étrangères. Par exemple, un élève a mis un déterminant au GN espagnol qui était au pluriel mais il a néanmoins bien accordé le reste. C'est uniquement l'ajout de ce déterminant qui n'est pas correct. Pour ce premier cas, on peut supposer que l'espagnol lui a peut-être permis de prendre du recul pour ainsi adopter la même attitude dans sa langue d'apprentissage. En outre, pour d'autres élèves, les fautes d'accords commises en langues étrangères ne nous permettent pas d'assurer que l'élève a posé une réflexion sur cette langue et qu'il en a fait de même en français. Cela ne veut pas dire qu'il ne l'a pas fait mais on ne peut affirmer que c'est la langue étrangère qui lui a été bénéfique pour bien accorder en langue d'apprentissage. Par exemple, de nombreux élèves n'ont pas remarqué l'invariabilité de l'adjectif en anglais et ont par conséquent accordé en genre et en nombre avec le nom (pour le GN anglais). Pourtant, nous l'avions vu en séance dernière. L'hypothèse 4 semble donc être réfutée dans ce cas. Cela souligne encore une fois que les élèves ont beau connaître une règle (telle que l'invariabilité de l'adjectif en anglais), cela ne veut pas pour autant dire qu'ils sachent l'appliquer.

A la différence du deuxième groupe dans lequel les élèves ont commis des erreurs frappantes en langues étrangères, dans ce troisième groupe, ils semblent avoir eu un bon raisonnement en langues étrangères mais ils ont fait quelques erreurs grammaticales en français. Cependant, il est important d'atténuer le terme « erreur ». En effet, il faut souligner que les élèves ont bien remarqué qu'en espagnol, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom mais ils ont tous sans exception mis un –e à la fin de joli pour qualifier le tissu. Cela ne veut pas pour autant dire qu'ils ne savent pas que tissu est un nom masculin. En effet, lors de la correction, un élève qui avait fait cette erreur a expliqué comment il avait fait comme le souligne la première retranscription de la page 42 de ce mémoire.

Ainsi, il semble avoir eu cette stratégie d'avoir repéré le déterminant (puisqu'il insiste bien sur le « un » lors de l'explication) qui accompagne le nom pour ensuite se pencher sur le genre. Cependant, il y a une confusion par rapport à la marque du –e qui est à la fois une marque de féminin mais aussi de masculin. En effet, nous pouvons dire « des garçons tristes ». Au final, même si des fautes surgissent en français, on remarque néanmoins qu'il y a un effort d'accorder les adjectifs et peut-être grâce au fait de l'avoir fait avant en langues étrangères, en particulier ici en espagnol. Ils ont éventuellement eu un comportement métalinguistique qui a été transféré sur la langue d'apprentissage. L'hypothèse 4 peut alors être confirmée pour ce groupe.

Pour terminer cette analyse, le dernier groupe est celui des apprenants qui ont bien accordé dans les deux langues. Le comportement métalinguistique paraît être présent dans l'esprit de ces bons élèves. La stratégie employée semble être celle de repérer ce qui change à la fin de chaque mot. Les hypothèses 3 et 4 peuvent être acceptées pour ce genre de travaux de la part de ces apprenants.

Après m'être penchée sur les types d'erreurs en français dans ces travaux d'Éveil aux langues, pour ainsi savoir si les élèves ont pris suffisamment de distance par rapport aux langues, il apparaît important de voir si les erreurs commises en EAL sont les mêmes que celles produites en production écrites lors des séances de Français. Est-ce que certaines erreurs ont disparu ou au contraire persistent. Je vais donc me pencher sur les séances faites en novembre et décembre derniers sur lesquelles j'ai d'ailleurs porté mon analyse.

2. Retour sur les erreurs grammaticales en français produites lors des exercices de production écrite et des dictées.

Le tableau présent en annexe 4 énumère les différentes erreurs dans les productions écrites. Les GN avec un adjectif sont plus nombreux. C'est pourquoi, les erreurs 1 à 6 concernent ce type de GN. Néanmoins, il est intéressant de se pencher sur ces fautes d'accords parce qu'elles montrent l'origine des oublis de marque du genre et du nombre. En outre, les erreurs 9 à 11 sont tirées des dictées.

Ainsi, au regard des erreurs produites en séances d'Éveil aux langues, et plus précisément en français, il est intéressant de remarquer que ce sont des fautes d'accords que l'on a pu retrouver dans les productions écrites ou bien dans les dictées. Seule une erreur, l'erreur n°8 n'a pas été touchée. L'éveil aux langues a-t-il permis alors de diminuer les erreurs grammaticales au niveau de l'accord adjectif-nom ? Il semble difficile d'être optimiste. Néanmoins, on remarque que certains élèves ont au moins accordé en genre ou en nombre les GN donnés quelle que soit l'erreur.

C/ Un mois après...

Comme j'ai pu le dire au cours de cette analyse, j'ai réalisé ma dernière séance un mois après la séance 5 afin de pouvoir réajuster certains points (voir annexe 2 – séance 6).

En outre, elle a eu pour but de montrer si l'EAL a eu un impact en français et plus particulièrement dans l'accord des GN avec un ou plusieurs adjectifs. Cependant, j'ai bien conscience qu'un mois n'est pas suffisant pour noter des évolutions marquantes ou pas. Dans le cadre de ma formation, il m'est impossible d'augmenter la durée entre les deux dernières séances pour diverses raisons.

La séance a duré une heure. Les élèves ont travaillé en binôme, l'échange des stratégies peut en effet être enrichissant pour les deux apprenants. Quatre exercices leur ont été proposés. Les deux premières activités faisaient intervenir une langue étrangère et le français. L'objectif a été de voir si la stratégie utilisée en anglais ou en espagnol était la même que celle en français. Pour l'exercice 4, j'ai volontairement introduit les GN dans des phrases. Enfin, l'exercice 3 est purement un exercice de grammaire, en français afin que je puisse voir des éventuels progrès.

Après avoir analysé les travaux des élèves, je constate des évolutions ou bien l'inverse. Par exemple, certaines stratégies réapparaissent et d'autres apparaissent.

1. Les stratégies des élèves.

Comment font-ils pour accorder un GN qui comporte un ou plusieurs adjectifs ?

| | Stratégies déjà rencontrées | Stratégies nouvelles |
|-----------------------|--|--|
| En langues étrangères | <u>Stratégie 2</u> : Repérage des répétitions à la fin des mots. | <u>Stratégie 3</u> : Utilisation du déterminant pour marquer l'accord. |
| En français | <u>Stratégie 2</u> : Utilisation du déterminant pour marquer l'accord et recherche du genre. | <u>Stratégie 3</u> : (intervention d'une règle grammaticale), repérage du déterminant que j'accorde avec le nom et repérage de l'adjectif que j'accorde avec le nom auquel il se rapporte. |

Ce tableau met en évidence les stratégies utilisées par les élèves pour accorder un GN en français ou bien en langues étrangères. Mon objectif est donc de savoir si les stratégies sont les mêmes. Au regard des résultats, la réponse semble plutôt positive, tout du moins pour certains élèves ! Cet outil ne met pas en évidence le niveau des apprenants en fonction des procédures utilisées mais ceci sera précisé au cours de l'explication du tableau.

Tout d'abord, selon les élèves, il est encore difficile d'expliciter leurs démarches quand on leur demande comment ils ont fait pour accorder les GN aussi bien en langues étrangères qu'en français. D'ailleurs, j'ai constaté certains blancs dans les travaux des élèves. Cela concerne davantage les élèves qui ont des difficultés en grammaire française. Par exemple, pour expliquer comment l'accord du GN « un vendeur fier » au féminin pluriel, un élève a écrit « *on a regardé dans l'exemple.* » En effet, un modèle leur avait été proposé avec un autre GN mais ce qui semble frappant est l'incapacité d'expliquer sa démarche. Finalement, il n'est sûrement pas courant pour eux de devoir expliquer à l'écrit leur procédure. C'est un travail complexe parce qu'il faut prendre du recul par rapport à la langue. D'ailleurs, au regard de ce que cet élève a fait, on constate que le GN en français n'a pas été bien accordé. Ce qui est surprenant, néanmoins, c'est qu'il a réussi à bien accorder en espagnol ce même GN. On peut alors supposer que le fait de travailler sur une autre langue, autre que le français, est plus simple pour lui pour la prise de recul mais que cela n'a pas d'impact sur sa langue d'apprentissage. Dans ce cas, l'hypothèse 5 ne peut être validée. L'élève ne reste pas fixé sur le sens des mots puisqu'il s'agit d'une langue inconnue.

➤ Réutilisation des mêmes stratégies :

✓ En langues étrangères :

Comme je l'ai précisé, un certain nombre d'élèves ont réutilisé leur stratégie de repérage à la fin des mots pour observer comment se forme l'accord en espagnol et en anglais. Il s'agit de la stratégie n°2. Dans son analyse, une élève explique clairement comment elle a fait avec son camarade pour accorder « un vendeur fier » en espagnol et en français, au féminin singulier. Voici ce qu'elle a dit :

« *On a repris les mots et ils y en a qu'on a changé et on les a changé avec des (a), on a pris vendeur en espagnol, sauf au lieu de mettre un (o) à la fin on a mis un (a). Et on a fait pareil pour fière. »*

Ce qui est dit ci-dessus est extrêmement intéressant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les deux élèves ont procédé comme il a été fait lors des dernières séances, c'est-à-dire, en repérant ce qui change à la fin des termes pour ensuite procéder aux accords. Cependant, lorsque cette stratégie a été évoquée pour la première fois dans cet écrit, elle avait été utilisée par des bons élèves qui étaient plus pointilleux dans le choix de leurs mots. Ici, les termes utilisés sont très vagues, à aucun moment, on parle de déterminant, de nom ou d'adjectif.

Il est dit « *on a repris les mots* ». Peut-on considérer que ces deux élèves prennent suffisamment de recul pour parler de réflexion métalinguistique ? La réponse semble négative.

✓ En français :

Quant à la langue française, beaucoup d'élèves réutilisent leur première stratégie pour accorder un GN en français, en repérant le déterminant pour ensuite déduire le genre du nom. Cette stratégie a été développée de nombreuses fois par les apprenants. En effet, on leur apprend très tôt l'importance du déterminant dans le GN.

➤ De nouvelles stratégies ...

✓ En langues étrangères :

En ce qui concerne les mêmes activités, à savoir les exercices 1 et 2, il est intéressant de constater qu'une nouvelle stratégie apparaît en langues étrangères. Cette même démarche est déjà présente en français.

Pour la première fois dans ce mémoire, une même stratégie est utilisée dans les deux langues, à savoir ici, l'espagnol et le français. On pourrait croire que le fait de travailler sur la langue étrangère a pu avoir un impact sur le français mais en fait, cette procédure a été utilisée avant en français durant les séances précédentes. Ici, c'est finalement l'effet inverse. Le français a eu sans doute une influence sur la langue étrangère, mais ceci n'est pas le sujet de mon mémoire. Par contre, on peut affirmer l'hypothèse 2 en expliquant qu'il y a eu un transfert du français vers la langue étrangère. En tout cas, la procédure utilisée en langue étrangère pour l'exercice 1 n'avait pas encore été évoqué. Concrètement, la stratégie est la suivante : pour l'accord du GN « un vendeur fier », (au féminin - singulier), deux élèves expliquent comment ils ont fait : (En parlant de l'exemple donné plus haut en français : « una camerera buena »)

« Il y avait un déterminant parce que c'était au singulier et au féminin ces (a) on a mis vendeuses au féminin parce que le déterminant aussi. »*

Bien que cela ne soit pas très compréhensible, on peut néanmoins suggérer que les deux apprenants ont commencé par regarder le déterminant pour ensuite trouver le genre et le nombre. A partir de là, ils ont procédé aux accords. Aucune précision n'est donnée ensuite. Ils ont seulement eu la même méthode en français.

✓ En français :

Contrairement à la dernière fois (aux séances 4 et 5) où la plupart des élèves restaient assez imprécis dans leurs manières d'expliquer leur procédure, il est intéressant de constater une évolution qui concerne surtout les bons élèves. Plus précisément, sur les 27 élèves présents, (une nouvelle élève est arrivée en cours d'année, elle n'a pas bénéficié des séances d'EAL à l'exception de la dernière), trois d'entre eux ont réussi à prendre très facilement du recul et adopter une attitude métalinguistique, dont cette élève nouvelle. Pour la première fois, un lien est établi entre le nom et l'adjectif et ceci est écrit différemment selon les élèves :

« On a rajouté un –s aux mots espagnols et on a enlevé le déterminant car il n'y en a pas au pluriel. En français, l'adjectif s'accorde donc on doit le mettre au pluriel »

« Pour serveuse au féminin, on rajoute un –a donc on rajoute un a à orgullosa. Et en français, on rajoute un –e à fier et à vendeur »

Il est intéressant de remarquer qu'un transfert a lieu clairement dans l'exemple donné ci-dessus. En effet, le groupe montre qu'il a la même procédure en espagnol et en français. Dans ce cas, l'hypothèse 5 peut être validée. Le fait d'avoir travaillé sur l'espagnol les a ensuite incités à prendre de la distance sur le français. Il semble plus facile pour des élèves à l'aise avec le français de prendre de la distance avec la langue. Ils ont acquis des automatismes, ils savent où chercher. Ils ne sont bloqués par le sens des mots en langues étrangères. Ils savent, pour la plupart, mettre des étiquettes derrière les mots en distinguant la nature. Ils ont appris la règle des accords et ils sont capables de la mettre en application. Il est intéressant de noter la perspicacité de leur remarque. En effet, lors de la correction de l'exercice 1, un bon élève a montré la logique de son raisonnement. Voici un extrait de la mise en commun. L'élève évoque le GN une vendeuse fière en espagnol et réagit suite à des propositions erronées de certains élèves : (la retranscription complète est présente en annexe 3).

« En même temps on peut pas mettre de o car o il va avec vendeur; vu que l'adjectif s'accorde avec le nom, orgulloso c'est masculin singulier; c'est comme vendeur et il s'accorde avec vendeur et donc là si on met orgulloso ça peut pas marcher car il s'accorde pas avec vendeuse, enfin una vendedora ! »

Le dernier élève qui intervient nous montre son raisonnement et apparaît sûr de lui ce qui est moins le cas des deux autres élèves ! Ainsi, les stratégies établies par les élèves ont évoluées. Certaines sont néanmoins toujours présentes mais d'autres sont nouvelles.

Elles concernent davantage les élèves qui ont plus de facilité avec la grammaire française. En effet, pour les élèves rencontrant plus de difficulté, l'exercice de rédaction de leur méthode est compliqué. Il reste donc toujours un lien entre le niveau des élèves et l'impact de l'EAL sur ces apprenants.

Ainsi, si je me penche sur les deux premiers exercices donnés en janvier du même type que ceux donnés en séances 3 et 4 en novembre dernier, je note qu'il y a quelques mois, il y avait 50 % de réussite en espagnol contre 85 % en janvier. En français, 33,3 % des élèves avaient réussi à accorder correctement en français dans un même exercice contre 69 % en janvier. Dans les activités avec l'anglais et le français, des progrès sont notables surtout en français. La présence de la langue étrangère a alors un impact sur le français. Les élèves semblent être incités à prendre de la distance par rapport à la langue étrangère dans la mesure où ils ne connaissent pas le fonctionnement. De ce fait, ils appliquent la même attitude face au français surtout pour les élèves ayant un bon niveau en français. Par contre, quand il s'agit de faire du français sans la présence de langues étrangères, les résultats sont très différents.

2. Erreurs fréquentes en français (par rapport à l'exercice 3 et 4)

Dans cette deuxième partie de séance, j'ai également souhaité mettre l'accent sur le français pour noter si une éventuelle. De même, ayant réalisé un travail en amont sur les types d'erreurs à travers les rédactions et dictées en français, je voulais constater si j'allais toujours les rencontrer quelques mois après ce travail et également leur fréquence.

✓ Type d'erreurs recensées en français :

Au regard des résultats et du tableau réalisé auparavant reprenant les erreurs grammaticales lors des exercices de production écrite et des dictées, je constate le même genre d'erreur pour les GN ayant un adjectif à savoir :

- Pas d'accord en nombre sur les GN avec un adjectif. (erreur 2)
- L'adjectif n'est pas accordé en nombre et en genre. (erreur3)
- L'adjectif n'est pas accordé en genre. (erreur 4)

Cette activité a été réussie uniquement par 11 % des élèves. La moitié de la classe a fait entre 4 à 8 fautes sur 15 GN donnés. Ces résultats semblent donc être assez faibles.

Cela nous laisse penser que tout le travail réalisé auparavant a eu peu d'impact sur les apprenants.

En outre, j'ai également souhaité complexifier la tâche en incluant un GN dans une phrase. C'était l'enjeu de l'exercice 4 de ma séance. Au regard de ce travail, on retrouve le même type d'erreurs que celles produites en début d'année c'est – à – dire les erreurs 7, 8 et 11 (voir tableau). Cela confirme donc que la présence de plusieurs adjectifs au sein d'un même GN induit plus d'erreurs de la part des apprenants qui ont tendance à se focaliser sur un seul adjectif voir aucun.

Si je me penche sur la première partie de cet exercice, il y a à peine 50 % de réussite. A la différence de l'exercice 3, cela semble être plus positif. La différence entre les deux exercices est la présence d'une langue étrangère (l'espagnol) pour la dernière activité ce qui n'est pas le cas de l'exercice 3. On peut alors supposer que l'espagnol a eu une bonne influence sur le français par la suite. D'ailleurs, on remarquera qu'à plusieurs reprises, dans les exercices donnés avec la présence de langue étrangère puis de français, les résultats en français sont nettement meilleurs.

En conclusion, des progrès sont notables quelques semaines après les séances faites en éveil aux langues. Il est important néanmoins de souligner que ceux-ci dépendent des exercices donnés et du niveau des apprenants. C'est pourquoi, il est difficile aujourd'hui d'affirmer que l'EAL a un impact positif sur tous les élèves. En outre, il faut aussi prendre en compte l'évolution de la maturité de l'enfant sur plusieurs mois : est-ce que les résultats ont été influencés par l'EAL, ou est-ce qu'ils auraient été les mêmes sans ? Il aurait pu être intéressant de mener cette même activité sur des élèves n'ayant pas fait d'EAL pour voir si les langues étrangères ont un impact sur le français.

II. Les représentations de l'apprentissage de la grammaire.

Après avoir analysé les erreurs des élèves, il m'a semblé important d'interroger les élèves sur leurs représentations de la grammaire. C'est la raison pour laquelle, je leur ai distribué un petit questionnaire en milieu de séquence (voir annexe 5) pour connaître leur opinion sur cette discipline. Il est important de souligner les attitudes de certains élèves quand j'ai prononcé le mot « grammaire » à la lecture des questions.

En effet, certains d'entre eux ont eu un regard figé et ne comprenaient pas ce que je disais. Le mot « grammaire », semblait ne rien leur évoquer. En outre, ce même questionnaire a été redistribué au mois de janvier.

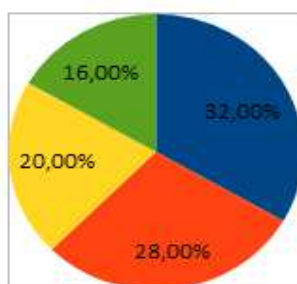
A/ Analyse du questionnaire donné en novembre dernier

1. La place de la grammaire chez les élèves.

A partir du premier questionnaire, j'ai pu me rendre compte que la grammaire n'est pas la matière préférée des élèves. La grammaire est considérée comme l'une des matières préférées par 16% des élèves de la classe. La vision de cette matière semble donc être négative. Je leur ai demandé de ranger les matières suivantes : conjugaison, grammaire, vocabulaire et orthographe dans l'ordre de leur préférence. Le schéma ci-dessous reprend les résultats.

(1. 16% : grammaire en première position – 2. 20 % : grammaire en deuxième position – 3. 28 % : grammaire en troisième position – 4. 32 % : grammaire en dernière position)

Discipline préférée des élèves



Ainsi, comment expliquer ces résultats ? Quelles en sont les raisons ? Et surtout, comment définissent-ils la grammaire ?

- 1
- 2
- 3
- 4

2. Les raisons de cette représentation.

◆ Première question : Aimes-tu la grammaire ? Pourquoi ?

Les réponses sont assez différentes. Un certain nombre d'élèves, à savoir huit apprenants, trouvent cette discipline utile et même intéressante. Par exemple, un élève accorde de l'importance à cette matière parce qu'il pense qu'il fera moins de fautes par la suite. Il dit : « Oui j'aime bien la grammaire parce que ont* apprend plein de choses et après ont* fait moin* de fautes* ». Néanmoins, il dit peut-être cela pour me faire plaisir et parce qu'il l'a entendu ! Ensuite, d'autres apprenants apprécient cette matière parce qu'ils comprennent les leçons et qu'ils aiment faire des exercices. Le terme « exercice » utilisé par un élève n'est pas anodin. Comme le soulignaient certains chercheurs auxquels j'ai pu faire allusion, tels que J-C Pellat et G. Teste, les exercices d'application sont souvent très présents en grammaire.

Seulement, ils peuvent parfois réduire la difficulté car les élèves appliquent une règle dans une marge de choix très limités. Ainsi, le fait que cet élève plutôt scolaire, apprécie la grammaire ne s'explique –t-il pas par les exercices d'application donnés en classe qui sont peut-être simples pour lui ? Je ne mets pas en cause les exercices d'application qui restent de toute façon indispensables. Un autre élève qui également aime bien la grammaire précise que c'est le fait d'apprendre des règles qui lui plaît. Il dit précisément : « *Oui, j'aime la grammaire parce que je comprends les leçons* et j'aime bien les leçons de grammaire a* apprendre.* » Le verbe « apprendre » est important ici. Ce qu'il retient de l'apprentissage de la grammaire sont les leçons.

En revanche, sept élèves sont catégoriques et expliquent clairement pourquoi ils n'aiment pas la grammaire. Trois autres semblent plus incertains car tout dépend de la notion grammaticale qui est étudiée. Pour revenir aux sept élèves qui déprécient cette discipline, les termes utilisés dans les réponses sont frappants comme le témoignent les réponses ci-dessous :

- « *Je n'aime pas la grammaire parce que c'est **dur**(...)* »
- « *Non pas trop car moi **c'est pas intéressant**** »
- « *Non car je n'aime pas le Français je trouve ça **fatigant*** »

Ces réponses sont intéressantes. En effet, comme l'explique Renée Léon dans son ouvrage *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, aujourd'hui, la majorité des élèves ressentent cette matière comme une fatalité. Ils la trouvent ennuyeuse et inutile. Ces réponses reflètent bien le problème actuel. Certains chercheurs remettent en cause la manière dont est enseignée la grammaire ce qui peut parfois expliquer ces réactions. Par exemple, NGUYEN Quang Thuan, chercheur vietnamien, encourage lors d'un séminaire régional de recherche-action en 2003 à laisser les élèves eux-mêmes découvrir une règle à travers de l'observation et en utilisant des exemples parlant. Il s'intéresse davantage à l'enseignement de la grammaire dans les langues étrangères mais finalement ce qu'il préconise peut être mis en place en français. En outre, Renée Léon explique lui aussi qu'il est important de redonner du sens à cette matière si on veut remotiver les élèves.

Enfin, parmi les réponses données, un élève n'a pas répondu à cette question et trois autres ont été très flous dans leur manière de s'exprimer.

◆ Deuxième question : *Selon toi, qu'est-ce que la grammaire ? A quoi sert-elle ?*

Cette question a posé des problèmes comme j'ai pu le dire précédemment. Au départ, beaucoup d'élèves ne savaient pas quoi répondre et voulaient me rendre leur feuille ainsi. J'ai insisté pour avoir une réponse et après réflexion, je n'aurais pas du. Il y a une signification derrière ! Ainsi, sur les vingt-sept questionnaires, six élèves n'ont pas répondu et six autres ont dit que la grammaire est l'étude de la langue. Il est cependant important de préciser que suite à la lecture de la question, ces élèves ont sûrement été influencés par moi-même car j'ai essayé de les éclairer sur ce terme. L'expression « étude de la langue » venant de leur part n'est pas anodine ! La grammaire est donc une discipline encore floue et ils semblent ne pas savoir ce qu'on attend d'eux quand ils la travaillent. De même, chez les enseignants, Renée Léon souligne également un sentiment d'impuissance entre les exigences de la maîtrise de la langue d'une part et les outils disponibles d'autre part. Selon lui, la grammaire française manque aujourd'hui de clarté dans ses objectifs et dans ses stratégies.

Pour six élèves, la grammaire est un outil pour mieux parler et mieux écrire. Cependant, qu'entendent-ils par mieux parler et mieux écrire ? La grammaire joue en effet un rôle important pour la rédaction. Cependant, on le sait, il est difficile pour les élèves de faire appel aux règles orthographiques et en même temps de réfléchir sur le contenu du texte.

Seul un élève a répondu que la grammaire permet de comprendre le sens des phrases. Sa réponse est intéressante dans la mesure où il semble prendre conscience que c'est une discipline qui peut être un outil pour la compréhension de textes. Enfin, les autres réponses restent floues. Certains suggèrent que la grammaire est utile pour apprendre des langues étrangères mais ils semblent avoir été influencés par le travail en EAL.

Ce questionnaire fait donc soulever de nombreuses questions sur la manière dont est enseignée aujourd'hui la grammaire et la vision qu'elle en donne. Cette discipline provoque des réactions intéressantes chez les élèves. Globalement, ce que reflète le sondage de cette classe est en cohésion avec ce qu'on peut lire dans les ouvrages.

L'éveil aux langues peut-il alors changer cette vision ou du moins l'améliorer ? En janvier dernier, j'ai donc redistribué le même questionnaire aux mêmes élèves pour ainsi comparer les réponses.

B/ Un mois après : la vision de la grammaire des élèves est-elle toujours la même ?

- Pas d'évolution concernant la place de la grammaire par rapport aux autres disciplines.

Il est intéressant de constater que onze élèves soit un peu moins de la moitié n'ont pas changé de point de vue concernant leur vision de la grammaire, que celle – ci soit placée en quatrième ou troisième position par rapport aux autres disciplines. Nous ne pouvons pas affirmer pour ces élèves si l'EAL a eu un impact positif ou négatif. Si l'on regarde ensuite les autres questions, seul un élève change de point de vue concernant l'explication de son choix en expliquant que cela est agaçant de « *revoir les mêmes choses* ». C'est un comportement que l'on a déjà rencontré à travers mon analyse du premier questionnaire. Les élèves ont souvent l'impression de refaire les mêmes leçons. Il est vrai que les accords sont une notion abordée dès le CE2 mais celle-ci se complexifie par la suite. Dans ce cas, l'hypothèse 1 ne peut pas être validée. En revanche, les opinions peuvent aussi changer dans le bon sens.

- Une évolution dans le rapport à la grammaire.

Chez certains élèves, leur vision de la grammaire a changé un mois après la distribution du premier questionnaire. Sept élèves précisément sont concernés et parmi lesquels 3 élèves ont un avis totalement différent. Par exemple, un élève qui n'aimait pas du tout la grammaire (placée en quatrième position en novembre) apprécie davantage cette discipline (elle est dorénavant en deuxième position). Pour ce groupe d'élèves, l'hypothèse 1 est confirmée. Néanmoins, la définition donnée de la grammaire ne change pas.

- Un changement négatif.

Cependant, d'autres élèves montrent que la grammaire n'est pas une discipline qui les a intéressés aux cours de ces dernières semaines puisqu'ils ont tendance à placer cette discipline en troisième ou quatrième position. Une élève se démarque puisqu'en novembre dernier, la grammaire était sa matière préférée. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas, elle la trouve ennuyeuse et elle la qualifie « d'agaçante ». On peut supposer que cela s'est complexifié et qu'elle ressent une difficulté qui n'était pas présente au début de l'année. De nouveau, l'hypothèse 1 n'est pas validée pour ces apprenants.

CONCLUSION

En conclusion, il est difficile aujourd'hui d'affirmer si l'Éveil aux langues a eu un impact positif sur les élèves concernant les activités de grammaire. En effet, l'expérimentation s'est déroulée sur quelques mois uniquement, il aurait fallu davantage d'espace entre l'avant dernière séance et la dernière séance pour savoir si cette approche plurielle a eu une répercussion sur les apprenants. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'il est plus facile pour des élèves étant plus à l'aise en grammaire d'analyser le fonctionnement d'une langue étrangère. Ils ont en général moins de difficulté à prendre du recul par rapport à celle-ci. En revanche, pour les élèves rencontrant des lacunes en français, l'éveil aux langues ne leur ait pas nécessairement bénéfique dans la mesure où ils manquent souvent de méthodologie et de stratégies pour décrire la langue étrangère. Ils ont tendance à rester en surface comment j'ai pu le voir lors de mon expérimentation. Ils considèrent leur langue d'apprentissage, le français, comme une langue modèle et ils ont quelquefois du mal à s'en détacher.

En ce qui concerne leur représentation de la grammaire, il est encore difficile de confirmer les bienfaits de l'éveil aux langues sur cette discipline. Bien que sept élèves ont changé totalement de point de vue concernant cette matière scolaire en la plaçant en première ou deuxième position dans leur classement, il reste encore un grand nombre d'élèves qui déprécient cette discipline pour diverses raisons.

Cette expérience a néanmoins été intéressante à mener dans la mesure où j'ai pu observer des comportements très différents face aux langues. Certains apprenants restent très ouverts à l'apprentissage de d'autres langues alors que pour d'autres, il est difficile de capter leur attention. Ce que j'ai pu remarqué durant cette expérimentation est la difficulté d'expliquer leurs procédures de manière générale. J'ai rencontré beaucoup de difficulté à essayer de savoir comment ils ont fait pour accorder un GN avec un adjectif. L'éveil aux langues est une approche qu'ils ne connaissaient pas au départ et pour certains élèves notamment les plus scolaires, ils avaient des difficultés à comprendre ce que je voulais leur faire. Paradoxalement, les élèves en difficulté en français se mettaient très vite au travail ! Ainsi, ce mémoire terminé, il pourrait être maintenant intéressant de s'interroger plus précisément sur les élèves en difficultés scolaires et voir ce que l'EAL peut leur apporter !

Bibliographie :

Documents officiels :

Bulletin officiel du 14 février 2002, cycle des approfondissements, cycle 3

Langues vivantes à l'école primaire cycles 2 (CE1) et 3
B.O. N°8 30 Août 2007

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer
Conseil de l'Europe, Didier, 2001

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
Version 2 – Juillet 2007

Michel Candelier (coordinateur), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meissner
Anna Schröder-Sura, Artur Noguerol , Avec le concours de Muriel Molinié

Ouvrages :

Dourojeanni, D. et Quet, F. (1986). *Problème de grammaire pour le cycle 3, Enseigner la langue par l'observation, la réflexion et le débat*, Paris: Flammarion

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

Tardiff J. (1999). *Le transfert des apprentissages*
Montréal : Les Éditions logiques

Castellotti, V. (1999). *D'une langue à d'autres : Pratiques et Représentations*,
1999, p 129-201

Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck

Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Hachette Éducation

Corblin, C. et Sauvage J. (2010). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire ; Impact sur le développement sur la langue maternelle*. L' Harmattan

Articles :

Mounoud, P. (1971-1972). Développement des systèmes de représentation et de traitement chez l'enfant, *Bulletin de Psychologie*, XXV, 261-272

Ducancel, G. (1992). Enseignement des langues vivantes et enseignement du français à l'école. *Repères*. n°6, 3-11

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

Hawkins E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière pont » dans le programme scolaire. Repères .n°6, 41-56

De Pietro, J.F (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire. *Tranel*,179-201

Deyrich, M.-C. et Olivé, S. (2004). Quelles articulations entre le français, langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire. *Repères*. n°29, 23-43

Falempin, S. Pour une didactique coordonnée français langue de scolarisation/anglais langue étrangère à l'école élémentaire : l'exemple des marqueurs du pluriel dans les syntagmes nominaux.

Dabène, L. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.

Audin, L. (2004). Apprentissage d'une L.E et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères*. n°29, 63-81

Ober E., Garcia-Debanc, (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'études ? A quelles conditions ? *Repères* n°29, 81-101

Archambault, A. et Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, 5-24.

Tâche, progression, curriculum tiré de *Le Français dans le monde / Recherches et application* (janvier 2009)

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

| | |
|--|-------------|
| <u>ANNEXE 1</u> : Dessin issu de l'œuvre : <i>D'une langue à d'autres : Pratiques et Représentations</i> écrit par <i>Véronique Castellotti</i> | p.63 |
| <u>ANNEXE 2</u> : Séquence destinée à une classe de CM2 | p.64 – p.86 |
| <u>ANNEXE 3</u> : Retranscriptions | p.87 |
| <u>ANNEXE 4</u> : Tableau reprenant les différentes erreurs lors des productions écrites des élèves | p.88 |
| <u>ANNEXE 5</u> : Questionnaire donné aux élèves concernant leur représentation de la grammaire. | p.89 |

ANNEXE 1 :

Dessin issu de l'œuvre :

D'une langue à d'autres :Pratiques et Représentations écrit par Véronique Castellotti



ANNEXE 2 :

SÉANCE 1

| Niveau CM2 | |
|--|---|
| <u>Éveil aux langues</u> | |
| <u>Matériel :</u> flashcards, photocopié, feuille A3 | <i>Durée :</i> <i>50 min</i> |
| <u>Objectif (lié au B.O)</u> - comprendre la fonction de l'adjectif, | |
| <u>Domaines :</u> - curiosité vis à vis du fonctionnement du langage et des langues - acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle - effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière | |
| <u>Hypothèse abordée lors de cette séance :</u> <u>Hypothèse 5</u> : L'éveil aux langues peut éveiller chez l'élève un comportement métalinguistique. | |
| <p style="text-align: center;"><u>Déroulement de la séance 1 :</u></p> <p style="text-align: center;">MISE EN SITUATION:</p> <p>- Distribution des flashcards sur lesquelles figurent des personnages qui expriment chacun un sentiment différent (la joie, la colère, ...) et des étiquettes comportant plusieurs phrases qui font allusion à ces divers personnages. (voir fiche matériel). Les étiquettes décrivent les personnages.</p> <p>- Formation de groupe homogène</p> <p style="text-align: center;">MISE EN RECHERCHE :</p> <p>Travail par groupe : 9 groupes de 3</p> <p><u>Consigne</u> : <i>Triez ces différentes étiquettes en rassemblant celles qui vont avec le même flashcard.</i> <i>Vous devez donc comprendre qui sont ces personnages, pourquoi certains paraissent plus contents que d'autres. Je veux qu'à la fin de cette activité, vous soyez capable de m'expliquer comment vous avez fait ? Sur quels mots êtes – vous appuyés ?</i></p> <p><u>Les difficultés éventuelles auxquelles les élèves peuvent faire face :</u></p> <p>- Les élèves vont vouloir traduire mot pour mot chacune des phrases suivantes, ils vont calquer sur le français - Aucune phrase donnée n'est en français, ils n'auront alors pas de</p> | <p style="text-align: center;"><i>10 min</i></p> <p style="text-align: center;"><i>15 min</i></p> |

repère.

- Travailler sur trois langues différentes peut être une difficulté dans la mesure où ils vont rencontrer une syntaxe diverse selon les langues.

Mise en place d'indices en cas de difficulté dans la réalisation de cette tâche :

- Rappeler l'importance des langues qu'ils connaissent déjà ou dans lesquelles ils ont quelques notions (le français , l'anglais)
- Entourer les mots qui ressemblent au français, à l'anglais dans les phrases.

MISE EN COMMUN : Débat

- **Étape 1** : correction de l'activité

25 min

Question posée aux élèves :

Comment avez-vous fait pour réaliser cette activité ?

Réponses attendues :

- Les élèves peuvent s'appuyer sur les mots qui ressemblent au Français, qui dans la plupart des cas, sont des adjectifs, « furiosa », « contenta » et faire ainsi le rapprochement avec le flashcard.

- Ils peuvent aussi s'appuyer sur leurs connaissances en anglais, en particulier les couleurs.

- **Étape 2** : Suite aux réponses des élèves, une question leur sera alors posée :

Quelles sont les mots qui vous ont aidés à faire cette activité ?

Réponse attendue :

Les élèves vont relever majoritairement des adjectifs.

➔ L'objectif sera alors d'énoncer la nature de ce mot, l'adjectif.

- **Étape 3** : Le rôle de l'adjectif.

Quel est alors le rôle d'un adjectif ?

Sans la présence de l'adjectif dans les phrases, est-ce que nous auriez pu réaliser cette activité ? Pourquoi ?

Réponse attendue :

- L'adjectif sert à décrire un personnage, donner des renseignements sur les sentiments des personnes. Il donne donc plus de précision.

Question finale : la place de l'adjectif (selon le temps disponible)

Qu'en est-il dans les langues étrangères et en français ?

Synthèse du cours :

L'adjectif porte **des précisions** sur le mot.

Dans certains cas, il est lié au sujet par un verbe.

En français, **la place de l'adjectif varie**. Il peut être situé avant ou après le nom qu'il qualifie. Il apporte alors une nuance. « exemple : un homme *grand* est différent de « un *grand* homme ».

Conclusion

Cette activité fait prendre conscience aux élèves de l'importance de l'adjectif. C'est une notion déjà vue en français. Revoir cette notion par le biais des langues étrangères obligent les élèves à porter plus d'attention sur la nature de ce mot.

En français, les apprenants ont tendance à oublier son rôle et ce qu'il peut apporter. Ils n'ont pas assez de recul. De même, on reproche souvent aux enfants la manque de précision dans leur production écrite.

Dans cette séance, l'éveil aux langues a donc pour but de mettre l'accent sur la fonction de l'adjectif. Par exemple, dans cette activité, ils vont relever beaucoup d'adjectifs pour pouvoir réaliser la tâche demandée et pour comprendre aussi. Il est intéressant de demander aux élèves ce que ces mots (les adjectifs) ont de plus par rapport aux autres. L'objectif est que les élèves adoptent un comportement métalinguistique. Il faut les amener à réfléchir sur des langues qu'ils ne connaissent pas.

ÉTIQUETTES

Personnage 1 :

Tengo un jersey amarillo y un pantalones grises.

9

My name is Sam.
I am black hairs.
I am tired and I am sad because I learnt a bad piece of news.

5

Personnage 2 :

Sono Helena.
Ho i capelli marroni in quadrato.

3

Tengo una camiseta blanca. Soy preocupada porque tengo una decision dificil de tomar.

6

Personnage 3 :

My name is Mary.
I am wearing a dark red shirt and I have black eyes.

10

Sono furiosa perche non ho piu ma bella automobile.

4

Personnage 4 :

Ich bin Adrian.
Ich habe ein oranges Tee – shirt.

1

I am not very well. I think I am sick.

7

Personnage 5 :

Ich habe ein violettes Tee-shirt.

8

Soy Tom.
Estoy contento porque tengo una buena nota.
Mi papa y mi mama estan contentos también.

2

FLASHCARDS



(couleur du pantalon modifié en gris)



SÉANCE 2
(travail à l'oral)

| Niveau CM2 | |
|--|---|
| <u>Éveil aux langues</u> | |
| <p><u>Matériel :</u> - document élève (8 groupes nominaux)</p> | <p><i>Durée :</i> <i>45 min</i></p> |
| <p><u>Objectif (lié au B.O)</u> - connaître les règles de l'accord en nombre et en personne entre le déterminant, le nom et l'adjectif</p> | |
| <p><u>Compétences:</u> - écouter avec attention des énoncés oraux dans des langues non familières - repérer quelques indices permettant de différencier et/ou d'apparier des langues - repérer, à l'oral, des marques du genre et du nombre dans le groupe nominal (avec adjectif) dans les différentes langues</p> | |
| <p>Hypothèses abordées lors de cette séance :</p> <p><u>Hypothèse 1</u> : L'éveil aux langues peut modifier la vision de la grammaire des élèves. <u>Hypothèse 4</u> : L'éveil aux langues peut éclairer certains faits de grammaire en français grâce aux langues étrangères par le biais d'un travail à l'écrit ou à l'oral. <u>Hypothèse 5</u> : L'éveil aux langues peut éveiller chez l'élève un comportement métalinguistique.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Déroulement</p> <p style="text-align: center;">MISE EN SITUATION</p> <p>-Écoute des phrases enregistrées.</p> <p>Consigne : <i>Vous allez entendre cinq petites conversations téléphoniques. Écoutez-les attentivement. Vous devrez ensuite faire part de vos remarques sur ce que vous avez entendu.</i></p> <p>Voici ce qu'ils vont entendre dans cinq langues différentes :</p> <p>- Langue 1 (français)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allô, bonjour Helena, c'est Marie. Je dois faire les magasins. Tu viens avec moi ? - Avec plaisir ! Tu as besoin de quelque chose en particulier ? - Oui ! Je veux acheter un long manteau noir et une chemise noire. <p>Langue 2 (anglais)</p> | <p><i>15 min</i></p> |

- Hello helena. It is Mary. I have to go shopping. You go with me ?
- With pleasure ! You need something ?
- Yes ! I want to buy a long black coat and a black shirt.

Langue 3 (espagnol) (traduction à vérifier)

- Hola Helena. Soy Mary. Tengo ganas de ir de tiendas. ¿ Vienes conmigo?
- Sí si quieres. ¿ Necesitas algo?
- Hace falta que compre un abrigo negro y una camisa negra.

Langue 4 (allemand)

- Guten Tag Helena. Marie am Apparat. Ich muss einkaufen, Kommst du mit ?
- Aber gerne ! Wie du willst, brauchst du etwas Besonderes ?
- Ja, ich möchte einen langen Mantel und ein schwarzes Hemd Kaufen.

Langue 5 (italien)

- Pronto, buongiorno Helena, e Marie. Devo andare per negozi. Vieni con me ?
- Con piacere !Hai bisogno di qualche cosa in particolare ?
- Si ! Voglio acquistare un lungo cappotto nero e una camicia nera.

Consigne : *Avez-vous repéré des langues. Lesquelles ?
Comment les avez-vous reconnues ?*

- Deuxième écoute pour compléter les réponses si besoin

Remarques attendues :

- Il y a des langues différentes.
- Cela parle de la même chose dans les cinq langues.
- Une personne (Marie) demande à son amie de faire du shopping avec elle.
- J'ai reconnue tel ou telle langue parce que je l'ai déjà entendue à la maison, à l'école. J'ai reconnu tel mot :

MISE EN RECHERCHE (1)

- Discrimination auditive : j'associe ce qui se ressemble
- Demander aux élèves de recopier le schéma suivant inscrit au tableau.

1. A
2. B
3. C
4. D

10 min

Consigne : Vous allez entendre quatre énoncés dans les langues que vous avez déjà entendues (anglais, espagnol, allemand et italien). Ils sont numérotés de 1 à 4.

- | | |
|-----------------------|----------|
| 1. the white shirt | anglais |
| 2. la camisa negra | espagnol |
| 3. Das schwarzes Hemd | allemand |
| 4. la camicia nera | italien |

Consigne : Vous allez maintenant écouter quatre énoncés dans les mêmes langues notés A, B, C, D. Reliez les phrases d'une même langue en traçant un trait entre le chiffre et la lettre désignant la même langue.

- | | |
|------------------------|----------|
| A- las camisas negras | espagnol |
| B- Die Schwarze Hemden | allemand |
| C- the white shirts | anglais |
| D- le camicie nere | italien |

- 2^{ème} écoute si nécessaire

PREMIERE SYNTHESE

- Correction

Consigne : Je vais prononcer les mêmes phrases mais regroupées par langue. Vous allez donc pouvoir vérifier si vos réponses sont bonnes.

1. the black shirt. C. the black shirts
2. la camisa negra. A. las camisas negras
3. Das schwarzes Hemd. B. Die Schwarze Hemden
4. la camicia nera D. le camicie nere

- Distribution du document élève sur lequel figurent les groupes nominaux dans les 4 langues qu'ils viennent d'entendre. (en cas de difficulté)
Présence également d'un autre GN (masculin) traduit dans les 4 langues.

MISE EN RECHERCHE (2)

Consigne : « Vous allez réécouter les mêmes énoncés. Essayez de repérer ce qui change ».

- Les remarques des élèves seront notées au tableau.

DEUXIEME SYNTHESE

- Mise en commun des réponses des élèves.

Réponses attendues :

5 min

15 min

- Le genre :
 - En espagnol, la différence entre le masculin et le féminin s'entend. En revanche, en français, on ne l'entend pas dans certains cas (noir, noire). En français, les élèves doivent rechercher le nom auquel l'adjectif fait référence.
 - En anglais, la différence entre le masculin et le féminin ne s'entend pas non plus puisqu'il s'agit ici du même adjectif. Il est donc invariable.
 - ...
- Le nombre :
 - En espagnol, la marque du pluriel s'entend sur l'adjectif et le nom.
 - En anglais, la marque du pluriel s'entend uniquement sur le nom.
Qu'en est-il pour le français ?
 - En français, on n'entend pas la marque du pluriel ni sur le nom ni sur l'adjectif.

Attention : on peut entendre un adjectif qui précède un nom commençant par une voyelle quand on fait la liaison. Ex : les vieux arbres.

CONCLUSION

Les élèves doivent donc conclure qu'à l'oral, il existe de nombreuses différences entre les langues. En français, les élèves doivent être davantage attentifs contrairement à l'espagnol par exemple.

Matériel :

| Langues | Énoncé A | Énoncé B |
|----------|---|---|
| FRANCAIS | la chemise noire les chemises noires | le manteau noir les manteaux noirs |
| ANGLAIS | the black shirt. the black shirts | the black coat the black coats |
| ESPAGNOL | la camisa negra las camisas negras | el abrigo negro los abrigos negros |
| ALLEMAND | Das Schwarze Hemd Die Schwarzen Hemden | Der Schwarze Mantel Die Schwarzen Mäntel |
| ITALIEN | la camicia nera le camicie nere | il cappotto nero i cappotti neri |

SÉANCES 3 ET 4

| Niveau CM2 | |
|---|---|
| <u>Éveil aux langues</u> | |
| <u>Matériel :</u> flashcards, photocopié, feuille A3 | <i>Durée :</i> <i>1 H 00</i> |
| <u>Objectif (lié au B.O)</u> - connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom - comprendre la notion de groupe nominal:l'adjectif | |
| <u>Domaines :</u> - curiosité vis à vis du fonctionnement du langage et des langues - acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle - effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière | |
| <u>Hypothèses abordées lors de cette séance :</u> <u>Hypothèse 1 :</u> L'éveil aux langues peut modifier la vision de la grammaire des élèves. <u>Hypothèse 3 :</u> Si les langues ressemblent beaucoup au français, l'élève va s'appuyer davantage sur la sémantique au détriment de la syntaxe. <u>Hypothèse 4 :</u> L'éveil aux langues peut éclairer certains faits de grammaire en français grâce aux langues étrangères par le biais d'un travail à l'écrit ou à l'oral. <u>Hypothèse 5 :</u> L'éveil aux langues peut éveiller chez l'élève un comportement métalinguistique. | |
| <u>Déroulement de la séance 3 :</u> -Rappel de la séance dernière : <i>Qu'avez-vous observé sur les différents groupes nominaux quand on les a écoutés ? Est-ce que les marques du genre et du nombre s'entendaient dans chacune des langues ?</i> Ils vont maintenant se pencher sur les accords au sein du GN à l'écrit dans les langues suivantes : l'espagnol, l'anglais, l'italien et le français. MISE EN SITUATION: - Distribution de la fiche élève à chaque groupe. MISE EN RECHERCHE : Travail individuel <u>Consigne :</u> « <i>Vous avez sous les yeux des groupes nominaux dans plusieurs langues. Observez bien ces différentes langues les unes après les autres.</i> » | <i>5 min</i> <i>15 min</i> |

Ensuite, essayez de remplir les lignes manquantes suite à vos observations ».

Travail par groupe de 4 :

- Regrouper ensuite les enfants par quatre de façon à ce qu'ils mettent leurs réponses en commun. Les enfants écriront leurs réponses trouvées sur des bandes de papier distribuées auparavant.

Consigne : « Vous allez maintenant vous mettre en groupe pour comparer vos réponses. Puis, inscrivez vos réponses en gros sur les quatre bandes de papiers que je vous ai distribuées. Justifiez vos réponses. Quel a été votre méthode pour remplir ce tableau ? Qu'est-ce que vous avez pu observer ?

- Distribution d'une feuille sur laquelle figure quelques questions pour accompagner les élèves dans leur analyse.

15 min

MISE EN COMMUN - SYNTHÈSE

- Au tableau, les noms des langues sont inscrits. Demander à chaque groupe d'aller fixer sous la langue correspondante les réponses trouvées. En cas de réponses différentes, les points de vue de chacun seront confrontés. Les choix devront aussi être justifiés et il faudra amener la classe à prendre une décision.

- Les élèves seront amenés à comparer le fonctionnement des accords dans les Groupes Nominaux (comportant un ou plusieurs adjectifs) dans les différentes langues.

Réponses attendues :

Pour le tableau 1 (français – espagnol), les réponses attendues dans le tableau sont les suivantes :

- « *faldas cortas y hermosas* » = espagnol
- « *des manteaux courts et jolis* » = français

- les élèves doivent remarquer qu'en espagnol, les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie comme en Français
= la marque du féminin est -a
= la marque du masculin est -o
= la marque du pluriel est le -s. En français, il existe non seulement le -s mais aussi le -x.

15 min

Comme en français, dans certains cas, la marque du genre n'est pas portée par l'adjectif. Par exemple, en espagnol, on a « *corte* » (court ou courte selon le nom qu'il qualifie). En français, on a les adjectifs tels que triste, égoïste qui s'écrivent pareil au masculin et au féminin.

Ce ne sont donc pas les mêmes adjectifs d'une langue à une autre.

Pour le tableau 2 :

- les adjectifs sont invariables en anglais alors qu'en français, ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie
- au pluriel, le déterminant disparaît en anglais tandis qu'en français, il est toujours présent. ➡ Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine.
- la place de l'adjectif n'est pas la même en anglais et en français.
En anglais, il est toujours placé avant le nom.
En français, il peut être placé aussi avant ou après le nom. Cependant, il y a une nuance. Ex : *Un homme grand* est différent de *un grand homme*.

Pour le tableau 3 :

-l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie comme en français :

10 min

- marque du singulier = - **o** qui devient -**i** au pluriel
- marque du féminin = - **a** qui devient -**e** au pluriel

SYNTHESE – STRUCTURATION

Les élèves doivent donc conclure que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie en français comme en espagnol et en italien.

La marque du pluriel peut s'entendre dans certains cas en français quand on fait la liaison. Il est important de repérer le(s) nom(s) auquel l'adjectif fait allusion pour marquer les accords.

Matériel :

| Français | Espagnol | Français | Espagnol |
|-----------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| une veste noire un cheveu noir | una chaqueta negra un cabello negro | des vestes negras des cheveux noirs | chaquetas negras cabellos negros |
| une longue écharpe épaisse | una bufanda larga y espesa | des longues écharpes épaisses | bufandas largas y espesas |
| un long tissu épais | un tejido largo y espeso | des longs tissus épais | tejidos largos y esposos |

| | | | |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| une jupe courte et jolie | una falda corte y hermosa | des jupes courtes et jolies | |
| un tissu court et joli | un tejido corte y hermoso | | tejidos cortes y hermosos |

| Français | Anglais | Français | Anglais |
|-----------------------------------|--------------------------------|--|------------------------------|
| une veste noire un cheveu noir | a black jacket a black hair | des chemises noires des cheveux noirs | black jackets black hairs |
| une longue écharpe épaisse | a long thick scarf | des longues écharpes épaisses | long thick scarves |
| un long tissu épais | a long thick fabric | des longs tissus épais | long thick fabrics |

| | | | |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| une jupe courte et jolie | a short and beautiful skirt | des jupes courtes et jolies | |
| un tissu court et joli | a short and beautiful fabric | | short and beautiful fabrics |

| Français | Italien | Français | Italien |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|---|
| une veste noire un cheveu noir | una giacca nera un capello nero | des vestes noires des cheveux noirs | delle giacche nere dei capelli neri |
| une longue écharpe épaisse | una lunga sciarpa spessa | des longues écharpes épaisses | delle lunghe sciarpe spesse |
| un long tissu épais | un lungo tessuto spesso | des longs tissus épais | dei lunghi tessuti spessi |

| | | | |
|---|----------------------------------|---|--|
| une jupe courte et jolie | | des tissus courts et jolis | delle gonne corte e belle dei tessuti corti e belli |
|---|----------------------------------|---|--|

Questions

(À répondre sur la feuille directement et en groupe)

1. Comment se forme le masculin et le féminin en Espagnol ? Se forme – t – il de la même manière en français ?
2. Comment se forme le pluriel en Espagnol ? Recherche deux autres langues dans lesquels la marque du pluriel est la même ?
3. Selon vous, quelle est la difficulté pour un espagnol quand il doit accorder un groupe nominal en français ?
4. Compare le fonctionnement de l'accord dans les groupes nominaux en Anglais et en Français.
5. Comment fonctionne le pluriel en Italien d'après les groupes nominaux présents dans le tableau ? Est-ce le même fonctionnement en français ? Justifiez.
6. Si vous devez mettre un titre à l'ensemble des trois tableaux, quel serait-il ?

SÉANCE 5 :

| | |
|--|--|
| | Niveau CM2 |
| Éveil aux langues | |
| Matériel : Etiquettes, colle, feuille A3 | Durée : <i>55 min</i> |
| Objectifs (liés au B.O) : <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître l'attribut du sujet - comprendre la notion de groupe nominal : l'adjectif qualificatif épithète | |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - curiosité vis à vis du fonctionnement du langage et des langues - acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle - effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière | |
| Hypothèses abordées lors de cette séance : <ul style="list-style-type: none"> - <u>Hypothèse 1</u> : L'éveil aux langues peut modifier la vision de la grammaire des élèves. - <u>Hypothèse 3</u> : Si les langues ressemblent beaucoup au français, l'élève va s'appuyer davantage sur la sémantique au détriment de la syntaxe. - <u>Hypothèse 4</u> : L'éveil aux langues peut éclairer certains faits de grammaire en français grâce aux langues étrangères par le biais d'un travail à l'écrit ou à l'oral. - <u>Hypothèse 5</u> : L'éveil aux langues peut éveiller chez l'élève un comportement métalinguistique. | |
| Déroulement de la séance 5 : <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance dernière <p style="text-align: center;">MISE EN SITUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution de plusieurs étiquettes Chacune de ses étiquettes mettent en avant une fonction de l'adjectif attribut ou épithète. - Formation des groupes de 4. <p style="text-align: center;">MISE EN RECHERCHE</p> <p><i><u>Consigne</u> : Vous avez à votre disposition deux tableaux. Comme la dernière fois, vous allez devoir remplir les lignes manquantes. Attention, on a changé de langue, il s'agit de l'allemand ! (Voir tableau sur la fiche matériel)</i></p> | <p style="text-align: right;"><i>5 min</i></p> <p style="text-align: right;"><i>10 min</i></p> |

PREMIERE MISE EN COMMUN :

10 min

- Correction de la première activité.
Réponses attendues :

•Selon la fonction de l'adjectif, il ne s'accorde pas de la même manière avec le nom qu'il qualifie. Quand il est épithète, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom. Mais quand il est attribut, il reste invariable contrairement au français.

| ÉPITHÈTE | ATTRIBUT |
|--|------------|
| <u>Masculin</u> : -er <u>Féminin</u> : -e <u>Neutre</u> : -es <u>Pluriel</u> : -e | Invariable |

En allemand, les élèves peuvent constater qu'il existe trois genres contrairement au français. Ils peuvent rapprocher cette langue avec l'anglais.

Il faut remarquer que :

1. La terminaison de l'adjectif change selon la fonction qu'il joue dans la phrase.
2. Quand il est épithète (GN = sujet), au masculin et au neutre, c'est l'adjectif qui porte la marque du genre / l'article « ein » n'indique pas le genre du nom qu'ils accompagnent. (transfert de marque de l'article sur l'adjectif). Les élèves peuvent remarquer la présence du même déterminant pour le masculin et le neutre. Ils peuvent donner des hypothèses sur l'article « ein » et tenter de comprendre comment cela fonctionne.
3. Au pluriel, c'est la même terminaison pour les 3 genres comme en français. (Demander aux élèves s'ils connaissent une autre langue qui serait différente par rapport à ça.)

MISE EN RECHERCHE:(2)

10 min

–Distribution d'un autre document.

Cette **deuxième activité** a pour objectif de montrer aux élèves qu'en allemand, il y a une déclinaison différente des adjectifs selon la fonction du GN.

Consigne : *Observe bien ces trois colonnes du tableau.*

Comment s'accorde l'adjectif ? De manière générale, comment se font les accords.

MISE EN COMMUN (2)

15 min

Les élèves doivent remarquer qu'en allemand, l'adjectif change selon la fonction du GN dans lequel il est.

1. Quand le GN est sujet, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom.
2. Quand le GN a pour fonction COD, l'adjectif s'accorde aussi en genre et en nombre, mais ce ne sont pas les mêmes marques d'accord. Pour le masculin et le féminin, la marque du genre est portée par l'adjectif et le déterminant. Pour le neutre, c'est uniquement l'adjectif qui porte la marque du genre. Le déterminant est le même que le nominatif.
3. Quand le GN a pour fonction COI, l'adjectif garde la même marque d'accord. Ce sont l'adjectif et le déterminant qui portent la marque du genre.

| SUJET | COD | COI |
|--|---|---|
| Masculin= -er Féminin = -e Neutre = - es | Masculin= -en Féminin = -e Neutre = -es | Masculin = -en Féminin = -en Neutre = -en |
| Pluriel= -e | Pluriel= -e | Pluriel = -en |

SYNTHESE-STRUCTURATION

05 min

Cette séance permet de revoir les fonctions de l'adjectif, en particulier, épithète et attribut par le biais de l'allemand.

Matériel :

Tableaux à remettre aux élèves

ACTIVITÉ 1 :

Tableau 1 : Quand l'adjectif est épithète.

| Français | Allemand | Français | Allemand |
|------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Un bel homme discute. | Ein schöner Mann spricht | Des beaux hommes discutent. | Schöne Männer sprechen |
| Une belle femme lit. | Eine schöne Frau liest | Des belles femmes lisent. | Schöne Frauen lesen |
| Une belle maison est vendue. | Ein schönes Haus ist verkauft | Des belles maisons sont vendues. | Schöne Häuser sind verkauft |

| | | | |
|--------------------------------|---|------------------------------------|---|
| Un vieil homme discute. | Ein alter Mann..... | Des vieux hommes discutent. | Alte Männer..... |
| Une vieille femme lit. | Eine alte Frau..... | Des vieilles femmes lisent. | Alte Frauen..... |
| Une vieille maison est vendue. | Ein altes Haus Haus..... | Des vieilles maisons sont vendues. | Alte Häuser Häuser..... |

Tableau 2 : Quand l'adjectif est attribut.

| Français | Allemand | Français | Allemand |
|--------------------|---------------------|------------------------|------------------------|
| Elle est belle. | Sie ist schön | Elles sont belles. | Sie sind schön |
| Il est beau. | Er ist schön | Ils sont beaux. | Sie sind schön |
| Ce chien est beau. | Dies Hund ist schön | Ces chiens sont beaux. | Diese Hunde sind schön |

| | | | |
|---------------------|--------|------------------------|--------|
| Elle est vieille. | ...alt | Elle sont vieilles. | ...alt |
| Il est vieux. | ...alt | Ils sont vieux. | ...alt |
| Ce chien est vieux. | ...alt | Ces chiens sont vieux. | ...alt |

Question :

Quelle est la différence entre les deux tableaux en ce concerne l'accord de l'adjectif avec son nom ?

Est-ce pareil en français ?

ACTIVITÉ 2 :

| | | |
|---|--|--|
| Ein schöner Mann ... <i>Un bel homme discute.</i> | <i>Il a un beau t-shirt.</i> | <i>Il parle de son beau jardin.</i> |
| Eine schöne Frau ... <i>Une belle femme lit.</i> | <i>Elle a une belle écharpe.</i> | <i>Elle discute de sa belle robe.</i> |
| Ein schönes Haus ... <i>Une belle maison est vendue.</i> | <i>Cette maison a des belles fenêtres.</i> | <i>L'école a de belles peintures !</i> |

SÉANCE 6

| Niveau CM2 | |
|---|--------------------------|
| <u>Éveil aux langues</u> SÉANCE 6 | |
| Matériel : polycopiés | <i>Durée :</i> 45 min |
| Objectif (lié au B.O) - connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom | |
| Compétences: - curiosité vis à vis du fonctionnement du langage et des langues - acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle - effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière | |
| Hypothèses abordées lors de cette séance : Toutes les hypothèses issues de mon mémoire. | |
| <u>Déroulement de la séance 6 :</u> | |
| Cette séance a pour but d'évaluer les stratégies des élèves dans l'accord de l'adjectif en français. | |
| MISE EN SITUATION | <i>5 min</i> |
| - Distribution de la fiche de travail à chaque élève. | |
| MISE EN RECHERCHE | <i>20 min</i> |
| Travail en binôme. | |
| Les élèves doivent accorder les GN en langue étrangère puis en français. Ils doivent expliquer comment ils ont fait pour les deux langues en l'écrivant sur leur fiche de travail. | |
| <u>Exercices obligatoires</u> : exercices 1 et 3 | |
| MISE EN COMMUN - SYNTHÈSE | <i>20 min</i> |
| - Verbalisation des stratégies des élèves et comparaison des procédures choisies dans les deux langues dont le français. | |
| <u>Questions à poser aux élèves</u> : | |
| - <i>Est-ce que vous avez la même méthode quand vous accordez en langue étrangère et en français ?</i> | |
| - <i>A quel mot vous vous référez quand vous accordez votre adjectif ?</i> | |
| - <i>En langues étrangères, l'oral peut nous mettre sur la piste pour effectuer les accords. C'est une aide supplémentaire. Et en français, est-ce que le fait d'entendre le GN peut vous aider à bien accorder le ou les adjectifs avec le ou les noms qu'il(s) qualifie(nt) ?</i> | |
| - Faire un bilan de la séance et distribution du questionnaire concernant leur représentation de la grammaire. | |

Matériel :

ÉVEIL AUX LANGUES

EXERCICE 1 : *Complète et explique en quelques phrases comment tu as fait.*

Exemple :

Un serveur gentil → *un camarero bueno*
Des serveurs gentils → *camareros buenos*

Une serveuse gentille → *una camarera buena*
Des serveuses gentilles → *camareras buenas*

En espagnol :

Vendeur = *vendedoro*

Fier = *orgullosa*

1. Transforme un vendeur fier au féminin-singulier :

Espagnol :

Français :

Explications :

.....
.....
.....
.....
.....

2. Transforme un vendeur fier au féminin – pluriel :

Espagnol :

Français :

Explications :

.....
.....
.....
.....
.....

EXERCICE 2 : *Complète et explique comment tu as fait.*

Exemple :

Un ami élégant → *a smart friend*
Des amis élégants → *smart friends*

| |
|---|
| Une amie élégante → a smart friend Des amies élégantes → smart friends |
|---|

..... → a talented singer
 Des chanteurs talentueux →

Explications :

.....

Mets le GN « un chanteur talentueux » au féminin et au pluriel :

En anglais :

a talented singer → →

En français :

Un chanteur talentueux →
 →

EXERCICE 3 : *Complète le tableau suivant*

| MASCULIN | FÉMININ | PLURIEL | |
|-------------------------|------------------------|-------------------------|------|
| | | MASC. | FÉM. |
| Un voisin élégant | | | |
| | Une coiffeuse surprise | | |
| | | Des danseurs mystérieux | |
| | Une actrice souriante | | |
| Un footballeur agressif | | | |

EXERCICE 4 : (bonus)

Toma un chaleco rojo y negro ! \iff Je prends un gilet rouge et noir !

1. Réécis la phrase en mettant le GN au pluriel.

Espagnol :

Français :

2. Réécis la même phrase dans les deux langues en changeant chaleco par camisa qui veut dire chemise en français.

Espagnol :

Français :

b. Explique comment tu as fait.

.....
.....
.....
.....

ANNEXE 3

RETRANSCRIPTION DES SÉANCES 3- 4 ET 6

| | |
|-----------------|---|
| Moi | <i>Alors comment vous avez fait pour remplir le tableau ? Vous avez bien regardé comment ça marchait.</i> |
| Élève A | <i>Moi je n'ai pas mis de déterminant !</i> |
| Moi | <i>Ah toi, tu n'as pas mis de déterminant !</i> |
| Élève A | <i>(s'adressant à l'élève B) : Mais pourquoi tu as mis <u>unas</u>, c'est une una !</i> |
| Élève B | <i>Oui mais là c'est au pluriel !</i> |
| Moi | <i>Alors au pluriel....</i> |
| Élève B | <i>Il y a un -s.</i> |
| Moi | <i>Oui, Est-ce qu'il y a des déterminants quand c'est le pluriel en espagnol ?</i> |
| Élève A | <i>Il n'y a pas de déterminant.</i> |
| Moi | <i>Alors, en français, il y en a, là je suis d'accord, mais en espagnol....</i> |
| Élève A | <i>Là il faudrait mettre « des » mais pas unas.</i> |
| Moi | <i>Est-ce qu'il se traduit en espagnol ? Est-ce qu'il y a un mot qui veut dire « des » en espagnol ? Dans le tableau, est-ce qu'il y en a un ? (Les élèves cherchent)</i> |
| Élèves A et B : | <i>Ah ils ne mettent pas de déterminant au pluriel !</i> |

AUTRE RETRANSCRIPTION (suite)

| | |
|---------|---|
| Moi | <i>Si je mets una vendedora orgulloso, c'est correct ou pas ? (Certains élèves répondent oui et d'autres non.)</i> |
| Élève A | <i>Ça fait un vendeur fier.</i> |
| Moi | <i>Alors, est-ce que ça vous choque ou pas ? Si oui, pourquoi ça vous choque ?</i> |
| Élève A | <i>Bah parce que ah orgulloso c'est o et vendedora c'est a et normalement c'est a car féminin singulier.</i> |
| Moi | <i>Comment tu sais que c'est au féminin singulier ?</i> |
| Élève A | <i>J'ai regardé le tableau !</i> |
| Moi | <i>Alors orgulloso se rattache à quel mot ?</i> |
| Élève B | <i>Ça veut dire fier.</i> |
| Moi | <i>Et il se rattache à quel mot ?</i> |
| Élève B | <i>à vendeuse, enfin... (Elle doute)</i> |
| Moi | <i>Oui. (Un autre élève intervient)</i> |
| Élève C | <i>En même temps on peut pas mettre de o car o il va avec vendeur, vu que l'adjectif s'accorde avec le nom, orgulloso c'est masculin singulier, c'est comme vendeur et il s'accorde avec vendeur et donc là si on met orgulloso ça peut pas marcher car il s'accorde pas avec vendeuse, enfin una vendedora !</i> |

ANNEXE 4 :
TABLEAU REPRENANT LES DIFFÉRENTES ERREURS
LORS DES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES.

| Erreur | Détail |
|--------|--|
| 1 | Pas d'accord en nombre sur les GN sans adjectifs |
| 2 | Pas d'accord en nombre sur les GN avec un adjectif. |
| 3 | L'adjectif n'est pas accordé en nombre et en genre. (féminin) |
| 4 | L'adjectif n'est pas accordé en genre. (féminin) |
| 5 | Confusion au niveau du genre. (féminin au lieu du masculin) |
| 6 | Présence de la marque du pluriel sur un GN au singulier. |
| 7 | Pas d'accord effectué en nombre dans les GN comprenant plus d'un adjectif. (sur les 2 adjectifs) |
| 8 | Pas d'accord effectué en genre et en nombre (féminin demandé) dans les GN de plus d'un adjectif. |
| 9 | Confusion au niveau du genre sur un adjectif du GN(le deuxième). |
| 10 | Pas d'accord en genre sur le 2 ^{ème} adjectif. (féminin demandé) |
| 11 | Pas d'accord en nombre sur le 1 ^{er} adjectif. (sur le 2 ^{ème}) |

ANNEXE 5:

QUESTIONNAIRE DONNÉ AUX ÉLÈVES DE CM2

1. Range les matières dans l'ordre de tes préférences.

Vocabulaire, orthographe, conjugaison, grammaire,

2. Aimes – tu la grammaire ? Pourquoi ?

3. Selon toi, qu'est-ce que la grammaire ?

Résumé en français :

A l'école primaire, les élèves ont souvent une vision négative de la grammaire. La complexité de cette discipline peut parfois se ressentir à travers les réactions des apprenants face à un exercice ou bien les travaux produits. L'éveil aux langues peut alors favoriser des liens entre les langues étrangères et le français et éclairer certains faits grammaticaux. De même, cette approche peut apporter un nouveau regard sur cette discipline scolaire.

Mots clés : éveil aux langues, français, grammaire, langues étrangères, liens

Résumé en anglais :

In primary school, pupils are usually a bad vision about grammar. The complexity of this subject can be sometimes felt through the learners' reactions in front of an exercise or works produced. Thus, the EAL can encourage links between foreign languages and french and enlighten some grammar facts. Likewise, this approach can bring a new look about this school subject.

Mots clés : EAL, french, grammar, foreign languages, links