



HAL
open science

L'éveil aux langues au collège. Recherche-action sur l'intégration de l'éveil aux langues au collège en réponse aux problèmes de l'enseignement du français

Valérie Penciolelli

► To cite this version:

Valérie Penciolelli. L'éveil aux langues au collège. Recherche-action sur l'intégration de l'éveil aux langues au collège en réponse aux problèmes de l'enseignement du français. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01015549

HAL Id: dumas-01015549

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01015549>

Submitted on 26 Jun 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.



L'éveil aux langues au collège

Recherche-action sur l'intégration de l'éveil aux langues au collège
en réponse aux problèmes de l'enseignement du français

PENCIOLELLI

Valérie

Sous la direction de Christian DEGACHE

Laboratoire : LIDILEM

Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et FLE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Science du langage

Spécialité: FLE recherche à distance

Année universitaire 2013-2014



L'éveil aux langues au collège

Recherche-action sur l'intégration de l'éveil aux langues au collège
en réponse aux problèmes de l'enseignement du français

PENCIOLELLI

Valérie

Sous la direction de M. CHRISTIAN DEGACHE

Laboratoire : LIDILEM

Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et FLE

Mémoire de master - 30 crédits – Mention Science du langage

Spécialité : FLE recherche à distance

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je remercie M. Christian Degache qui a accepté de me suivre dans la réalisation de ce mémoire sur l'éveil aux langues qui me tenait à cœur et m'a guidée de ses conseils pour son élaboration, ainsi que Mme Diane-Lee Simon pour les références bibliographiques qu'elle a eu la gentillesse de me communiquer. Je les remercie sincèrement tous deux de m'avoir fait découvrir dans leurs cours l'intercompréhension entre langues romanes et l'éveil aux langues, qui m'ont ouvert de nouvelles perspectives et m'ont permis de donner un nouvel élan à mes pratiques pédagogiques.

J'ai une pensée aussi pour les élèves de 6ème avec lesquels j'ai mené mon expérimentation, dont l'enthousiasme a certainement contribué à la réussite du projet.

Je tiens enfin à remercier de tout cœur mes enfants, Emmanuel et Marc, et mon mari Bernard pour leur compréhension, leur soutien et leur affection tout au long de cette année de Master particulièrement chargée.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PENCIOLELLI

PRENOM : Valérie

DATE : Le 31 mai 2014

SIGNATURE

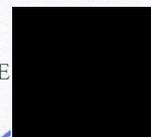


Table des matières

Remerciements.....	4
Table des matières.....	7
Introduction.....	10
PARTIE 1 – LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME, UNE APPROCHE INTÉRESSANTE MAIS INCONNUE EN COLLÈGE.....	14
CHAPITRE 1 – LES APPROCHES PLURIELLES ET L'ESPOIR QU'ELLES CONSTITUENT.....	15
I. Définition	15
II. Les différentes voies didactiques.....	16
A. La didactique intégrée des langues.....	16
B. L'approche interculturelle.....	17
C. L'intercompréhension entre langues romanes.....	17
D. L'éveil aux langues.....	18
III. Objectifs de ces approches et intérêt pour un professeur de français de collège.....	20
CHAPITRE 2 – L'ÉVEIL AUX LANGUES EST-IL EFFICACE ?.....	22
I. La recherche en didactique des langues.....	22
A. Les programmes de recherche européens.....	22
B. Les travaux de recherche universitaires.....	23
C. Les publications.....	23
II. Les résultats les plus intéressants par rapport à notre problématique.....	24
A. Motivation des élèves pour l'apprentissage de la langue.....	24
B. Décentration de la langue maternelle et développement d'une conscience métalinguistique.....	24
C. Développement de la confiance en soi.....	24
D. Curiosité et tolérance envers les langues-cultures.....	25
CHAPITRE 3 – COMMENT EXPLIQUER L'ABSENCE DE L'ÉVEIL AUX LANGUES AU COLLÈGE ?.....	26
I. Analyse des supports.....	26
A. Les supports français.....	26
B. Les supports québécois.....	27
C. Les supports suisses.....	27
II. Analyse des difficultés rencontrées.....	29
A. La prise en compte de la réalité du collège.....	29
B. La prise en compte des acteurs du collège.....	32
C. La question de l'efficacité de l'éveil aux langues.....	33
PARTIE 2 – COMMENT INTÉGRER L'ÉVEIL AUX LANGUES EN COLLÈGE: MÉTHODOLOGIE.....	36
CHAPITRE 4 – ÉVEIL AUX LANGUES ET LANGUE DE SCOLARISATION.....	38
I. Le professeur de français, un enseignant désigné.....	38
A. Un enseignant désigné par sa formation.....	38
B. Un enseignant désigné par les programmes.....	39
II. Le français entre lettres et langues.....	41
A. Reconsidérer le statut du professeur de Lettres.....	41
B. Quelle formation pour l'enseignant de Lettres-langue.....	41
C. Considérer le français comme une langue.....	42
CHAPITRE 5 – PRINCIPES DIRECTEURS	44
I. Le français matière d'intégration.....	44
A. Des activités au service des enseignements.....	44
B. L'éveil aux langues comme <i>captatio benevolentiae</i>	44
C. Conception des supports : pour une révolution copernicienne.....	46
D. Une pédagogie qui doit redonner de l'intérêt à la langue de scolarisation.....	46

E. Une nécessaire prise en compte du temps scolaire.....	47
II. Quelles langues pour l'éveil aux langues ?	48
A. Préambule.....	48
B. L'intérêt des langues éloignées.....	48
C. L'intérêt des langues indo-européennes.....	49
D. Les langues romanes au cœur de l'éveil aux langues.....	49
III. L'adaptation, maître-mot	51
A. Adapter les activités linguistiques au potentiel des enfants.....	51
B. Adapter les approches aux différentes dominantes du français.....	52
CHAPITRE 6 – L'EXPÉRIMENTATION.....	53
I. Présentation du dispositif.....	53
A. Le projet.....	53
B. Les résultats escomptés.....	53
C. La classe.....	54
D. Le programme.....	55
II. Déroulement.....	58
A. L'approche interculturelle et la fête de la francophonie	58
B. Les séances d'éveil aux langues et la maîtrise de la langue.....	61
C. Intercompréhension, transferts et confiance en soi.....	66
III. Outils d'évaluation du dispositif.....	70
A. L'enquête par questionnaire.....	70
B. Les dictées.....	73
PARTIE 3 – ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	75
CHAPITRE 7 – ANALYSE DES DIFFICULTÉS.....	77
I. Du côté institutionnel.....	77
A. Le problème du temps.....	77
B. Le hors-programme.....	77
II. Du point de vue de l'enseignant.....	79
A. La création des supports.....	79
B. Les langues de l'éveil.....	79
C. Le travail sur des langues inconnues.....	80
III. Du point de vue des élèves.....	82
A. La timidité des élèves plurilingues.....	82
B. Et l'anglais ?.....	82
C. Les compétences métalinguistiques en question.....	83
CHAPITRE 8 – L'IMPACT DE L'ÉVEIL AUX LANGUES SUR L'ACCEPTATION DE LA DIVERSITÉ.....	85
I. Résultats généraux.....	85
A. Aperçu global.....	85
B. Ressenti général face à la pédagogie de l'éveil aux langues.....	86
II. Attitudes par rapport aux langues-cultures étrangères.....	89
III. Attitudes par rapport aux variations du français.....	90
CHAPITRE 9 – APTITUDES PAR RAPPORT À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE.....	92
I. Le ressenti des élèves.....	92
A. La confiance en soi face à l'inconnu linguistique.....	92
B. L'éveil de la conscience métalinguistique.....	92
C. Un regain de motivation.....	93
II. Le ressenti de l'enseignant sur le développement d'une conscience métalinguistique.....	94
III. Analyse de 4 cours d'éveil aux langues et de leur efficacité sur l'orthographe.....	96
A. L'accord déterminant-nom.....	96
B. L'accord de l'adjectif épithète au sein du groupe nominal.....	97
C. L'accord sujet-attribut du sujet.....	99
D. Les doubles consonnes à l'articulation préfixe-radical.....	100

Conclusion.....	102
Bibliographie.....	104
Table des annexes.....	108
Table des illustrations (dans le texte).....	134
Sigles et abréviations utilisés.....	135

Introduction

Le dernier rapport PISA (OCDE, 2013) nous l'a encore cruellement rappelé : les résultats des élèves en français sont préoccupants et ce n'est pas nouveau. Certains comme Bertucci (2007) pensent que cet échec est dû au fait que l'Éducation Nationale ne prend pas suffisamment en compte les langues des migrants ; c'est ignorer les dizaines de milliers d'élèves monolingues et francophones de naissance qui entrent chaque année en 6ème avec un niveau de français très incorrect et parfois incompréhensible à l'écrit.

L'examen de quelques changements objectifs et chiffrés survenus à l'école ou au collège durant les quatre dernières décennies suffiraient peut-être à expliquer en partie la situation générale de l'enseignement du français, à commencer par la multiplication des matières enseignées en primaire qui s'est faite au détriment de la langue de scolarisation. On a prétendu qu'on apprenait le français sur un énoncé de SVT, un document d'histoire ou en tapant un texte sur un ordinateur; cela nous paraît relever d'une confusion entre utiliser le français fût-il fautif, et avoir une attitude réflexive et des connaissances sur sa propre langue. Mon expérience de professeur de Lettres depuis plus de vingt ans me fait dire qu'on peut même parler et écrire d'un point de vue syntaxique et lexical un français très correct parce qu'on a baigné dans un environnement familial favorable, mais que cela ne signifie pas pour autant qu'on orthographiera convenablement les mots et encore moins qu'on aura des bases grammaticales solides qui permettront des transferts vers les autres langues comme le prône justement l'ouverture au plurilinguisme. Cette multiplication des matières fait qu'actuellement, un professeur des écoles ne peut pas consacrer en moyenne plus de 5H00¹ par semaine à l'étude de la langue française, de la lecture et de l'écriture, soit une heure par jour, ce qui est évidemment très insuffisant. Cette chute vertigineuse des horaires de français en primaire s'est accompagnée de la même chute en collège : en 1972, chaque élève de 6ème avait 6h00 hebdomadaires en classe entière, plus une heure et demie en demi-groupe ; aujourd'hui les élèves de 6ème n'ont plus que 5 heures de cours en classe entière, les plus faibles – dont certains sont passés en 6ème sans avoir atteint le socle commun du cycle 3 - bénéficiant d'une heure de soutien ; et cette chute continue sur les autres niveaux au point que le site *Sauver les lettres*² estime que « c'est exactement une

¹ C'est ce qui ressort de différentes discussions que j'ai eues avec des professeurs d'école lors des réunions de bassins pour la liaison CM2-6ème qui ont lieu plusieurs fois par an.

² Cf. le site *Sauver les Lettres* disponible sur <http://www.sauv.net/horcoll.php>

année complète d'une scolarité normale en 1975 qu'un élève a perdue. C'est comme si les élèves d'aujourd'hui quittaient le collège des années 70 après trois années d'études ».

Ce problème est encore renforcé par une évolution de société, celle du rapport que les élèves entretiennent avec le langage, comme l'explique De Pietro (2003 : 163) :

On peut déceler divers grands changements qui ont précisément cette fonction sémiotique ... de transformer notre rapport au langage [comme] le développement des nouvelles technologies.

SMS, textos, internet ou télévision, ont envahi l'espace communicatif et détournent les élèves de l'apprentissage de la langue et d'un discours écrit doté d'une certaine formalité, en lui ôtant en quelque sorte sa légitimité. Au final, beaucoup d'élèves sont démotivés et leurs écrits très inquiétants.

Cette chute vertigineuse des résultats trouve un terrain de crispation dans l'orthographe, sans doute d'abord parce que la faute a un caractère objectif et irréfutable, mais aussi et surtout parce que la baisse du niveau d'orthographe est à la source de toutes les autres contre-performances en français et dans les autres disciplines, si l'on en croit le chercheur et formateur André Ouzoulias dont on nous autorisera à citer un peu longuement un extrait d'article sur l'acquisition de l'orthographe (2013 : 1) :

Les résultats de l'école française dans ce domaine sont alarmants. Les performances des élèves se sont littéralement effondrées dans les vingt dernières années. C'est ainsi que le niveau des élèves de 5e de collège en 2007 était similaire à celui des élèves de CM2 de 1987 ! Et le niveau des élèves de ZEP de 3^e marquait une baisse plus dramatique encore, de 4 années environ³! Or, l'orthographe est cruciale pour faciliter l'acquisition des connaissances dans toutes les disciplines qui recourent fortement à l'écrit et elle est déterminante pour l'ensemble de la scolarité au-delà du CM2. Mais il faut commencer par souligner que, si l'orthographe sert bien sûr à écrire, en fait, elle sert principalement à lire de manière vélocité et efficace et, pour le jeune lecteur, à enrichir plus aisément son vocabulaire à travers ses lectures. Contrairement à des affirmations très répandues, l'orthographe n'est pas un domaine d'apprentissage mineur à l'école. Elle constitue, notamment pour les enfants des milieux populaires, une compétence cruciale pour bénéficier pleinement de l'enseignement prodigué à l'école, au collège et au lycée.

Or comme l'explique L. Dabène (1992:16) citant Cummins (1978),

Il existe un seuil de maîtrise de langue maternelle en deçà duquel l'apprentissage de la langue étrangère risque de ne pas décoller [car] les compétences cognitives profondes acquises à travers la langue maternelle ne peuvent se transférer sur l'apprentissage d'une autre langue.

Cette carence sur la langue de scolarisation a donc des répercussions sur l'apprentissage de toutes les langues et on peut aussi dire de toutes les disciplines car plus personne ne nie aujourd'hui que la maîtrise de la langue est la clef de voûte de tous les apprentissages.

³ Ouzoulias s'appuie sur une étude de Manesse, en collaboration avec Begin, 2009 L'orthographe des adolescents : le cas des élèves en grande difficulté au collège », *Langage et pratiques* n° 43, p. 19-29. et sur Manesse D. & Cogis D., 2007, *Orthographe, A qui la faute ?* ESF. Il précise que la baisse des performances observée par ces deux chercheuses touche principalement la morphosyntaxe : marques du féminin, du pluriel (s,x, ent) et distinction er/é, etc.; elle n'affecte que légèrement l'orthographe lexicale.

Pour terminer de broser ce tableau, une certaine intolérance est de mise chez certains élèves. L'adolescence étant une période de construction identitaire, l'altérité est en effet perçue comme une menace. Or, comme le rappellent Byram et Zarate, « la langue est un symbole identitaire – aussi fort que le drapeau ou l'hymne national » (1996 : 13) si bien que les adolescents ont très souvent tendance à considérer des parlers différents du leur, dans le meilleur des cas comme « bizarres » sinon comme « nuls ». Il n'est donc pas rare en classe quand l'enseignant fait référence à quelques mots en espagnol ou en latin d'entendre un « mais c'est pas français ! » prononcé sur un ton dédaigneux. Cette intolérance qui se manifeste envers des langues et cultures étrangères se manifeste plus curieusement envers leur propre langue pour des passés simples un peu rares ou des tournures soutenues ; ils n'acceptent pas le fait que « toute langue est plurielle » : « même la plus normée des langues [...] s'avère n'être qu'un espace de pluralité se déclinant en variétés multiples : variations à travers le temps [...], variété dans l'espace [...], variété entre l'oral et l'écrit, etc » (Coste, 2009 : 5). L'intolérance des élèves se manifeste donc parfois aussi vis-à-vis du français dans ses variations.

Il est donc urgent d'endiguer cette chute du niveau d'une part et cette attitude d'intolérance d'autre part, en s'appuyant autant que faire se peut sur les goûts des élèves. Or, si la langue française souffre globalement d'un désamour et d'un effondrement du niveau, tout espoir ne semble pourtant pas interdit : certains cours intéressent malgré tout les élèves y compris ceux qui sont en difficulté. Ce sont les cours qui étudient le lexique, ce qui montre bien que la langue en soi est encore susceptible d'intéresser les élèves. On peut expliquer ce phénomène de plusieurs manières : certains cours comme ceux sur le sens propre et le sens figuré ou les niveaux de langue avec les expressions familières ont un côté ludique car on compare les façons de dire d'un niveau de langue à l'autre ou on s'amuse à prendre les mots aux pieds de la lettre dans certaines expressions figurées; d'autres démontent en quelque sorte des mécanismes de la langue comme les cours sur la formation des mots ce qui surprend toujours les élèves et donc les intéresse; mais ceux qui emportent une adhésion quasi générale, ce sont les cours où l'on étudie la langue dans une perspective historique depuis ses origines latines jusqu'aux apports des invasions germaniques en passant par les multiples emprunts aux langues étrangères, dans une perspective pour ainsi dire comparative et diachronique.

C'est parce qu'elles s'appuient, nous semble-t-il, sur les centres d'intérêts des élèves et qu'elles visent à développer des attitudes qui leur font défaut comme la tolérance et une

conscience métalinguistique capitale pour la maîtrise de la langue, que les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme nous semblent une approche intéressante pour un professeur de français de collège. Or, cette didactique est aujourd'hui complètement absente du secondaire en dépit des bons résultats qui ressortent d'études menées en primaire.

Hypothèse et question

À travers une recherche-action, je me suis donc interrogée dans ce mémoire sur les raisons de cette absence en collège et sur la possibilité d'y faire entrer l'éveil aux langues. Ma recherche aura donc pour but de proposer une piste pour l'intégration régulière et pérenne de l'éveil aux langues en collège.

Dans un premier temps, je présenterai les approches plurielles qui me paraissent susceptibles de constituer les bases d'une didactique du plurilinguisme en milieu scolaire, puis je m'appuierai sur les résultats de travaux de recherche réalisés pour expliquer pourquoi cette didactique bien qu'intéressante, n'a pas réussi à s'introduire au collège jusqu'ici.

Dans une deuxième partie, je proposerai une solution d'intégration et exposerai les principes méthodologiques sur lesquels je me suis appuyée pour intégrer l'éveil aux langues à mes cours de français, puis je présenterai le travail que j'ai mené avec ma classe de 6ème dans cette perspective.

Enfin, dans un troisième temps, j'analyserai les résultats de cette recherche-action, c'est-à-dire que je chercherai à voir

- si je n'ai pas trahi l'esprit de l'éveil aux langues, à savoir que mes élèves ont bien été sensibilisés à la diversité culturelle et linguistique malgré le rattachement de l'éveil aux langues à la matière *Français*.
- si cette tolérance a réussi à s'étendre au français dans ses variations.
- si cette pédagogie a développé une motivation pour l'apprentissage des langues étrangères mais surtout pour la langue de scolarisation.
- si la mise en place d'une conscience métalinguistique s'est accompagnée de progrès tangibles en orthographe.

Partie 1

-

**La didactique du plurilinguisme, une approche
intéressante mais inconnue en collège**

Chapitre 1 – Les approches plurielles et l'espoir qu'elles constituent

I. Définition

Candelier (2003 : 19-20) définit ainsi les approches plurielles :

Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il maîtrise dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues.

Les approches plurielles se déclinent selon plusieurs voies didactiques qui ont chacune leur spécificité. On peut en présenter quatre qui nous semblent particulièrement intéressantes en milieu scolaire.

II. Les différentes voies didactiques des approches plurielles

A. La didactique intégrée des langues

Partant du constat que des « compétences langagières solides dans la langue de l'école sont importantes pour la réussite scolaire » et que « les besoins langagiers dans une Europe plurilingue et pluriculturelle engagent l'école à soutenir le développement du plurilinguisme des élèves » ; partant également du fait que « la grille horaire des élèves [n'est] pas extensible » (Wokusch, 2008 : 12), la didactique intégrée des langues propose une approche décloisonnée de l'enseignement des langues, qui coordonne les activités pédagogiques et établit des liens entre la langue de scolarisation, la langue maternelle et les langues étrangères, de manière à faciliter l'accès au plurilinguisme. Cette pédagogie s'articule autour de six principes :

- une coordination du plan d'étude des langues tout au long de la scolarité avec définition de compétences pour chaque niveau.
- un enseignement des langues facilitant les contacts directs avec l'autre langue-culture.
- une harmonisation des terminologies, des démarches d'apprentissage et des modalités d'évaluation entre toutes les langues.
- une ouverture non-jugeante aux langues-cultures.
- un travail de prise de conscience des transferts de compétences ou des connaissances langagières.
- le développement de stratégies de communication et d'apprentissage chez les élèves.

La didactique intégrée des langues est la plus globalisante des approches plurielles car elle est curriculaire (Wokusch, 2008 : 12) :

Ce doit être une conception qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues. On visera une cohérence tant verticale (au niveau curriculaire) qu'horizontale (au niveau didactique et méthodologique des langues enseignées).

Elle présente évidemment un intérêt « économique » en ce sens qu'il y a mutualisation des apprentissages linguistiques et développement d'une conscience métalinguistique, et que les apprentissages dans chaque langue bénéficient à toutes les langues apprises, à commencer par la langue de scolarisation.

B. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle vise à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle, à développer leur capacité à comprendre les différences pour qu'ils se décentrent de leur propre culture et se montrent à la fois plus tolérants et plus ouverts. Elle s'inscrit dans la logique du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe qui, dans la section 5.3 intitulée « Apprendre et enseigner les compétences interculturelles », explique qu'on doit

encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures (2008 : 49)

et que l'appréciation des différentes formes d'expression de la créativité (artefacts, symboles, textes, objets, coutumes vestimentaires et cuisine) devrait être intégrée dans la découverte de l'autre (2008 : 50).

Cette approche plurielle, qui est la moins linguistique des quatre, a donc un rôle important à jouer dans l'acceptation de l'altérité et le développement de la tolérance.

C. L'intercompréhension entre langues romanes

L'intercompréhension entre langues parentes vise l'apprentissage de langues appartenant à une même famille linguistique : langues romanes, langues germaniques, langues slaves, etc. Elle repose sur deux principes : la dissociation temporelle des activités langagières et la mise en place de stratégies.

En accord pédagogique avec l'esprit du CECR qui admet la « différenciation des objectifs d'apprentissage » (CECR : 6) et reconnaît la légitimité de compétences partielles, l'intercompréhension entre langues romanes – qui nous intéresse plus spécifiquement pour la classe de français - privilégie dans un premier temps le développement de la compétence de réception écrite, en s'appuyant sur deux arguments : l'argument ontogénétique qui établit un parallèle entre l'enfant qui apprend sa langue maternelle et l'apprenant de langue étrangère qui comprend avant de pouvoir produire ; l'argument cognitif selon lequel il est plus facile de comprendre que de produire car on n'a pas besoin d'habiletés aussi complexes.

L'autre grande notion sur laquelle repose cette approche est celle de stratégies. Exposé à travers l'écrit à une langue de la même famille linguistique que sa langue de référence, l'apprenant va peu à peu mettre en place des stratégies de transfert de cette langue vers la langue cible et des stratégies d'associations pour structurer ses connaissances dans la langue cible. Bien que la première étape visée soit la compréhension écrite,

l'intercompréhension vise à terme le développement d'autres compétences définies par le CECR, en particulier la compréhension orale dans la L2, et l'interaction écrite et orale plurilingue dans la L1⁴ (Carrasco & al, 2008 : 6).

Les notions de stratégie et de travail sur les parentés linguistiques sont particulièrement intéressantes en milieu scolaire pour faire acquérir aux élèves des méthodes d'apprentissage linguistique, pour l'étude de la langue française dont on connaît les fortes attaches au latin que ce soit pour l'orthographe – étymologique -, le lexique ou la grammaire, mais aussi pour faire découvrir d'autres langues romanes que l'élève choisira peut-être en L3.

D. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est l'héritier du *Language Awareness* développé en Grande-Bretagne dans la première moitié des années 70 par le sociolinguiste Eric Hawkins. Devant les difficultés des enfants migrants mais aussi des petits anglais de milieux défavorisés à apprendre l'anglais standard et à réussir dans l'école anglaise (Hawkins : 1992), le sociolinguiste a réfléchi à la mise en place d'une « matière-pont » entre les disciplines de l'institution scolaire, basée sur une réflexion et des activités autour du langage. Pour ce faire, Hawkins proposa, indépendamment des matières scolaires, des activités linguistiques animées par des professeurs de différentes disciplines qui laisseraient une place aux langues maternelles des migrants à côté de la langue de scolarisation de manière que les élèves nouvellement arrivés ne se sentent pas en « exclusion linguistique » et qu'ils puissent confronter leur langue maternelle à l'anglais dans des activités d'éveil aux langues; cela leur permettrait d'acquérir une compétence métalinguistique qui les fasse progresser dans l'acquisition de l'anglais. Cette pédagogie a reçu un écho très favorable dans de nombreux pays d'Europe, parmi lesquels la France où Louise Dabène a conduit des expériences de type d'éveil aux langues à Grenoble dès 1992, et la Suisse avec Christiane Perregaux à Genève en 1995.

Quelles sont les caractéristiques de l'éveil aux langues ?

- L'éveil aux langues se pratique autour d'activités qui portent simultanément sur plusieurs langues, enseignées ou non à l'école :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peut être ou non des langues maternelles de certains élèves). On travaille donc dans cette approche sur plusieurs langues, qui peuvent être la langue de scolarisation, des

⁴ Elle peut aussi viser la production orale et écrite en L2 au cas où figure une langue cible dominante parmi plusieurs langues visées.

langues enseignées à l'école, des langues apportées par des enfants issus de la migration, d'autres langues encore, qui ont des statuts très divers (Candelier, 2003 : 20).

- Il ne s'agit pas d'enseigner ces langues - « cet éveil aux langues ne vise pas en premier lieu l'apprentissage de langues » - mais de développer l'envie d'apprendre les langues en « mettant en place des savoir-faire qui favorisent les apprentissages, y compris dans la langue de l'école » (De Pietro 2003 : 167).

- Elle repose sur « le mécanisme du détour » :

Le *détour* par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français (Perregaux & al, 2003 : 16).

- En posant comme point de départ la confrontation entre plusieurs langues, cette pédagogie part nécessairement de « situations-problèmes » que les élèves doivent résoudre (De Pietro, 2007 : 32) puisque les langues fonctionnent différemment. Cette démarche socio-constructiviste a pour but de stimuler la curiosité vis-à-vis des langues et de motiver les élèves dans leurs apprentissages.

- Les activités d'éveil aux langues « visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » (De Pietro, 2003 : 167). Comme l'indique l'accueil du site d'éveil aux langues ELODIL,

il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent.

III. Les objectifs communs à ces approches et l'intérêt qu'ils présentent pour un professeur de français de collège

Bien que les approches plurielles soient des modalités d'apprentissage distinctes, elles convergent toutes sur plusieurs points intéressants :

- dans leurs moyens, elles semblent correspondre aux goûts des élèves pour les comparaisons au sein de la langue par la convocation simultanée, lors des activités d'apprentissage, de plusieurs langues-cultures enseignées ou non par l'école.
- dans leurs finalités, elles correspondent aux ambitions de l'enseignant de français :
 - Redonner de l'intérêt à l'apprentissage des langues en éveillant la curiosité vis-à-vis des langues en général mais aussi vis-à-vis de la L1 grâce à une décentration par rapport à la langue maternelle.
 - Développer une conscience métalinguistique par la confrontation de la langue de scolarisation avec les langues étrangères en vue d'améliorer les résultats.
 - Développer la confiance en soi face à l'inconnu linguistique en s'appuyant sur les compétences déjà là.
 - Développer l'ouverture d'esprit et la tolérance car « **la variation** est posée comme constitutive de tout phénomène langagier » (Castellotti & al, 2008 : 13-14).

C'est pourquoi nous pensons que les approches plurielles peuvent constituer la base d'une didactique du plurilinguisme pour un renouvellement pédagogique de l'étude des langues en collège.

Néanmoins, dans la mesure où comme l'explique Wokusch, la didactique intégrée des langues relève d'une politique générale de l'enseignement des langues et demande de repenser l'articulation des apprentissages linguistiques sur l'ensemble de la scolarité et sur l'ensemble des langues enseignées, nous ne traiterons pas dans le cadre de ce mémoire de la didactique intégrée des langues malgré tout l'intérêt qu'elle présente. Quant aux trois autres approches plurielles, et qui nous semblent toutes intéressantes, c'est dans sa capacité à les englober que nous utiliserons la terminologie d'« éveil aux langues » suivant en cela un commentaire de Candelier :

L'éveil aux langues ne répugne pas à se laisser considérer, pour certaines de ses dimensions, comme une variante, attachée à la langue, de l'interculturel et ne déteste pas, à l'occasion, proposer pour la classe des activités qui relèvent de l'intercompréhension entre les langues parentes (2008 : 83).

C'est donc sur cette définition très large que nous nous appuyerons dans ce mémoire pour envisager l'éveil aux langues en collège, qui n'exclura donc ni l'approche interculturelle ni l'intercompréhension entre langues romanes.

Mais si les moyens que se donne l'éveil aux langues et les objectifs qu'il se fixe nous paraissent intéressants, il est temps de regarder maintenant si cette didactique a donné jusqu'ici des résultats probants qui légitimeraient son accès au collège.

Chapitre 2 – L'éveil aux langues est-il efficace ?

I. La recherche en didactique des langues

Depuis une vingtaine d'années, la recherche en didactique des langues étudie activement la didactique du plurilinguisme en milieu scolaire comme en témoignent programmes de recherche, recherches universitaires et publications qui tentent d'évaluer l'impact de cette didactique sur les attitudes et les aptitudes des élèves.

A. Les programmes de recherche européens

1. Le programme Eulang

Le programme Eulang - Éveil aux langues à l'école primaire - conduit dans le cadre des projets SOCRATES de la Communauté européenne entre 1997 et 2001, a été mené par trente chercheurs en didactique des langues à travers cinq pays d'Europe, Autriche, France, Espagne, Italie et Suisse. Il s'agissait de prouver que l'approche d'éveil aux langues était applicable et efficace à grande échelle. Le travail s'est orienté en direction de trois axes : la production d'une trentaine de supports didactiques⁵ destinés à alimenter un cursus d'un an à un an et demi à la fin de l'école primaire ; la formation d'enseignants susceptibles de mettre en oeuvre ces cursus dans leur classe grâce à des stages de formation continue de deux à trois jours; l'évaluation du projet avec en particulier des questionnaires adressés aux parents et surtout aux enseignants, qu'il conviendra d'analyser.

2. Janua linguarum

Entre 2000 et 2003, un groupe de recherche réuni autour de Candelier a établi un programme intitulé *Janua linguarum, la porte des langues* - abrégé en Ja-ling - pour élargir encore le champ d'investigation. Ce programme se proposait de tester la mise en place d'activités de type éveil aux langues en primaire mais aussi dans le secondaire, et à plus grande échelle encore puisque 16 pays européens étaient concernés, parmi lesquels la France. Pour chaque pays, l'étude passe en revue les langues et leur enseignement, l'intérêt pour l'éveil aux langues, les activités menées dans le cadre du projet mais aussi les difficultés rencontrées pour sa mise en oeuvre. Suit un bilan général qui s'appuie sur l'analyse de questionnaires diffusés auprès des enseignants et des parents dont les enfants ont suivi l'éveil aux langues. Nous regarderons évidemment de près le bilan concernant la France ainsi que le bilan général.

⁵ On peut les retrouver dans *Les langues du monde au quotidien*.

B. Les travaux de recherche universitaires

Quelques travaux de recherche universitaires assez récents ont tenté de mettre en place dans le secondaire, des activités relevant d'une didactique du plurilinguisme pour en mesurer les bénéfices. Certains y voient un moyen de modifier les représentations des enseignants et des élèves sur les langues-cultures de manière à mieux intégrer les élèves allophones (Champalle, 2013) ; d'autres se sont intéressés au plurilinguisme en contexte multilingue pour une valorisation de la compétence plurilingue au travers d'ateliers d'éveil aux langues (Camus, 2011) ou en SEGPA pour apporter des améliorations au plan scolaire et surtout comportemental (Hutin, 2014). Puisque nous avons pris l'éveil aux langues au sens large, il n'est pas inutile non plus de citer le travail de Collet (2011) qui a proposé une stratégie pour l'insertion de l'intercompréhension en langues romanes en lycée à travers les cours d'espagnol. Il semble cependant que personne ne se soit intéressé jusqu'ici à l'insertion de l'éveil aux langues dans un collège général⁶ et au bénéfice immédiat de la langue de scolarisation.

C. Les publications

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les bénéfices de l'éveil aux langues en milieu scolaire, essentiellement à partir d'observations de classe ou d'études de cas. La plupart concernent le primaire, un nombre beaucoup plus restreint le secondaire : un certain nombre de travaux de recherche comme ceux de Castelly sont orientés sur les bénéfices du plurilinguisme en cours de langue étrangère dans le secondaire; d'autres, plus sociolinguistiques, voient dans la didactique du plurilinguisme une manière d'apaiser les tensions dans des classes où se rencontrent des groupes d'origine ethnique différente (Billiez & al, 2006) ou comme moyen d'intégration d'élèves d'origine étrangère en situation de mutisme et de détresse psychologique (Maire-Sandoz & al, 2014) ; d'autres enfin comme De Pietro, L. Dabène ou Charmeux se sont davantage intéressés aux bénéfices de la didactique du plurilinguisme pour la langue de scolarisation ; bien que leurs travaux touchent le primaire, ils nous intéresseront tout particulièrement.

⁶ Dans le système éducatif français, au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté, les « SEGPA » dont il est question dans le mémoire de Hutin, accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables.

II. Évaluation de l'éveil aux langues : les résultats les plus intéressants par rapport à notre problématique

A. Motivation des élèves pour l'apprentissage de la langue

La démarche de l'éveil aux langues qui vise « à remotiver les élèves [...], à redonner sens à des activités qui partiraient de vraies questions, de vrais problèmes - pour lesquels le français offre certes une solution mais parmi d'autres possibles » (De Pietro, 2003 : 179), semble faire ses preuves pour motiver les élèves dans l'apprentissage des langues. Charmeux rapporte ainsi les propos d'élèves d'une école primaire de la région toulousaine pour lesquels « la grammaire est une activité non seulement admise, mais sollicitée et comprise: "C'est amusant de voir comment ça marche dans une langue étrangère ..." ont dit plusieurs enfants ». (Charmeux, 1992 : 164). Et dans le bilan de Ja-ling, les enseignants confirment qu'effectivement l'éveil aux langues favorise chez les élèves ce regain d'intérêt pour l'apprentissage de la langue puisque Candelier (2003 : 149) rapporte qu'ils attribuent la moyenne de 4,50 sur une échelle de 1 à 5 à l'item E5 – *Cette démarche permet de déclencher la curiosité et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage des langues.*

B. Décentration par rapport à la langue maternelle et développement d'une conscience métalinguistique

Le détour que propose l'éveil aux langues qui « permet aux élèves, tout à la fois de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir » (De Pietro, 2003:180) semble lui aussi atteindre son objectif en développant une conscience métalinguistique. C'est ce qui ressort des deux bilans : concernant Evlang, Candelier (2003 : 32) rapporte :

Les enseignants expérimentateurs pensent que l'éveil aux langues développe/renforce chez les élèves les aptitudes métalinguistiques

ce qui est confirmé par le bilan de Ja-ling :

Les représentations des enseignants par rapport aux effets que la démarche peut avoir pour améliorer la compétence métalinguistique des élèves [...] est aussi nettement positive (Candelier, 2003 : 155).

C. Développement de la confiance en soi

L'éveil aux langues vise également à développer la confiance en soi des enfants vis-à-vis des langues. Bien que cela soit difficilement quantifiable et donc mesurable de manière objective, on peut estimer que cet objectif est également atteint à la lecture de

publications relatant des observations de classe. Évoquant des élèves qui travaillent sur le problème du genre des substantifs variable d'une langue à l'autre, De Pietro évoque « les résistances de certains élèves (Yves), la perception et l'acceptation de l'arbitrarité du signe chez d'autres (Stéphane et Thomas) et leur capacité à argumenter en se basant sur des indices interlinguistiques formels (Théo) » (De Pietro, 2003 : 172). Le fait que certains élèves n'hésitent pas à prendre la parole et à expliquer à leurs camarades encore en difficulté des phénomènes linguistiques qu'ils ont compris - ici « oui parce que le *o* c'est comme *le* et le *a* c'est comme *la* » (De Pietro, 2003 : 172) – témoigne d'une prise de confiance puisque l'élève énonce la règle en lieu et place du maître.

D. Curiosité et tolérance envers les langues-cultures

La dimension éthique de l'éveil aux langues qui vise à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et culturelle et à les rendre plus curieux et plus ouverts à la différence, rencontre peut-être sur ce point son plus grand succès si l'on en croit les résultats de Ja-ling sur l'ensemble des 16 pays participant au programme de recherche :

[Les items] qui ont obtenu la moyenne la plus haute (autour de 4,5) se rapportent aux représentations des enseignants sur la motivation et les attitudes des élèves:

E1 – L'éveil aux langues favorise le développement d'attitudes positives des élèves envers d'autres langues et d'autres cultures (moyenne 4,48);

E4 – Cette démarche favorise chez des élèves de nouvelles attitudes envers les locuteurs d'autres langues (moyenne 4,48) (Candelier, 2003 : 149).

Cette ouverture d'esprit vis-à-vis de la différence peut-elle toucher la langue maternelle et de scolarisation ? Charmeux rapporte qu'en primaire l'éveil aux langues a développé aussi chez les élèves une plus grande tolérance des élèves vis-à-vis du français dans ses variantes :

On observe une attitude beaucoup plus ouverte face à la prononciation et aux accents du français : l'écoute de cassettes en français régionaux ou étrangers (Francophonie), ne provoque ni moqueries, ni étonnement, mais des comportements spontanés d'analyse fine des différences avec nos propres habitudes. On peut formuler l'hypothèse qu'il y a là une nette ouverture contre tous les dangers de l'intégrisme linguistique, et l'intolérance en tous domaines ... Où l'on voit que l'étude de la langue n'est pas seulement au coeur de la maîtrise du français, mais bien au coeur de l'éducation tout entière (Charmeux, 1992 : 170).

En conclusion, on peut dire que les bilans tirés d'expériences passées en primaire sont positifs et pourraient, semble-t-il, apporter des solutions aux professeurs de français de collège. Or, cette didactique est complètement absente du collège en France et il convient d'examiner pourquoi.

Chapitre 3 – Comment expliquer l'absence de l'éveil aux langues au collège ?

Ayant découvert l'éveil aux langues durant cette année de formation M2 FLE alors que je suis enseignante depuis plus de vingt ans en collège et que j'ai été formatrice IUFM pendant de nombreuses années, je me suis livrée à un sondage auprès de mes collègues professeurs de français (langue maternelle) et de langues vivantes pour savoir s'ils avaient connaissance de cette pédagogie. Or aucun, y compris la plus jeune fraîchement sortie de l'IUFM, n'a jamais entendu parler ni d'approches plurielles ni de didactique du plurilinguisme, ce qui signifie que cette pédagogie est non seulement absente de nos formations mais des documents officiels et des programmes de collège.

D'ailleurs, si l'on tape sur Google « Plurilinguisme » + « collège », la seule initiative qui apparaisse se situe au collège Alain-Fournier du Mans sous le patronage de Candelier. La page d'accueil du collège propose une entrée « plurilinguisme » avec des liens vers des sites pour allophones et quelques activités plurilingues qui se sont déroulées au collège uniquement dans des classes « à ouverture européenne ».

Enfin, dans le bilan de Ja-ling, Candelier (2003 : 39) explique au sujet de l'éveil aux langues dans le secondaire :

Une des conclusions des travaux précédents était que l'approche devait s'étendre, de façon plus ou moins intensive, sur plusieurs cycles d'enseignement. Nous avons souvent rencontré des difficultés à la mettre en place dans l'enseignement secondaire.

Il paraît donc nécessaire de se demander pourquoi. Pour ce faire, nous examinerons les supports d'activités qui existent, quelques principes fondateurs de l'éveil aux langues et les bilans issus de la recherche en didactique des langues.

I. Analyse des supports

On observe un grand dynamisme dans la création d'activités d'éveil aux langues d'origine francophone et qui sont accessibles en ligne. Examinons à qui ils s'adressent.

A. Les supports français

Le site de l'académie de Nantes propose des activités d'éveil aux langues sans préciser la tranche d'âge des enfants auxquels elles s'adressent. Cependant, si l'on observe les consignes⁷, on peut penser que les activités s'adressent aux professeurs des écoles, ce

⁷ Par exemple, dans l'unité 1 Kamo « Utiliser le planisphère de la classe pour évoquer et situer les différents pays dans lesquels sont déjà allés les élèves ».

que confirme le statut du coordonnateur du projet, un IEN, c'est-à-dire un inspecteur du primaire.

Le CRDP de Rennes a réédité en 2012 *Les langues du monde au quotidien*, deux volumes d'activités pédagogiques pour le cycle 2 et le cycle 3, qui avaient été coordonnées par Martine Kervran pour le programme Eulang.

B. Les supports québécois

En lien direct avec les approches d'éveil aux langues initialement développées en Europe, le projet ELODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) a pris naissance au Québec en septembre 2002. Compte tenu de la configuration linguistique du Canada, le rapport français-anglais y a une place de choix, mais comme le Québec est une province à forte immigration, le site propose aux enseignants un grand nombre d'activités, avec des langues très exotiques comme le persan, le japonais, etc. Le site ELODIL annonce que ses activités s'adressent à des « élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire » mais dans les faits, lorsqu'on clique sur l'onglet **secondaire**, on obtient le message suivante : « Cette catégorie est actuellement en construction ».

C. Les supports suisses romands

Acronyme d'Éducation et Ouverture aux Langues à l'École, EOLE est un site suisse romand qui comprend plusieurs volets : *EOLE volumes 1 et 2* propose aux enseignants des activités de découverte des langues et cultures du monde ; *EOLE et patois* propose « 35 activités d'éveil aux langues visant à faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales, de la famille gallo-romane essentiellement » avec de nombreuses activités autour du patois. Sur 47 activités proposées, 33 s'adressent à des élèves du primaire. Enfin, huit activités *EOLE en ligne*, dont la moitié s'adressent à des élèves de 12 – 15 ans offrent des « outils didactiques » pour connaître les accents, les alphabets ou expressions figurées françaises⁸. En tout donc, 18 activités sur 55 s'adressent aux adolescents et la plupart sont très typées puisqu'elles s'appuient sur des patois suisses.

Les supports et ressources sont donc massivement orientés vers le primaire et quand ils s'adressent au secondaire comme certains supports d'EOLE, ils sont un peu orientés vers

⁸ Au moment de mettre une touche finale à ce mémoire, nous avons découvert sur le site une nouvelle section EOLE, sans doute rajoutée au cours du premier trimestre 2014. *EOLE, textes et fonctionnement de la langue* qui propose 8 séquences didactiques « visant des objectifs liés au fonctionnement de la langue dans une perspective comparative – didactique du détour – articulés aux genres textuels ». Nous reviendrons sur cet ajout qui nous semble très intéressant mais ne s'adresse qu'au primaire.

le plurilinguisme en Suisse. C'est un premier constat mais ce n'est assurément pas la seule cause de l'absence de l'éveil aux langues en collège, et il convient d'observer les principes de l'éveil aux langues, les travaux de recherche et les difficultés rencontrées à l'occasion d'Evlang et Ja-ling pour mieux comprendre cette absence.

II. Analyse des difficultés rencontrées

Si l'on examine les bilans d'Evlang et Ja-ling, les travaux de recherche et publications et qu'on les confronte au collège d'aujourd'hui, il semble qu'on puisse regrouper autour de trois grandes questions le problème de l'éveil aux langues dans les collèges français: son adaptabilité aux réalités matérielles du collège, la prise en compte des acteurs du système, les résultats obtenus en terme d'aptitudes.

A. La prise en compte de la réalité du collège

Lorsqu'il présente la mise en place du projet pour chacun des pays expérimentateurs, Candelier explique pour la France:

Dans le primaire, la formation préalable des enseignants, ainsi que leur statut de généralistes, les rend généralement sensibles à l'approche et à ses modalités pédagogiques. Dans le secondaire, l'absence de culture pédagogique interdisciplinaire [...] a freiné la mise en œuvre d'activités Ja-ling (2003 : 89).

Il n'y a donc pas eu d'expérience possible en France. Candelier l'attribue à l' « absence de culture pédagogique interdisciplinaire ». De quoi peut-il s'agir exactement ?

1. Activité vs enseignement

Pour les didacticiens (De Pietro, 2003 : 167), l'éveil aux langues

[...] n'est pas une matière, ce sont des activités, elles ne visent pas un apprentissage, elles accompagnent, [...] elles complètent les apprentissages linguistiques en agissant sur les attitudes et la motivation, en mettant en place des capacités nécessaires à ces apprentissages.

Si cela peut ne pas poser de problèmes en primaire⁹ où le professeur enseigne toutes les matières en organisant librement son emploi du temps, la question se pose de façon cruciale dans l'enseignement cloisonné du collège. Et Candelier (2003 : 39) explique :

Nous avons souvent rencontré des difficultés à la [l'approche] mettre en place dans l'enseignement secondaire où l'on accorde généralement peu de place à des enseignements qui ne sont pas liés à une discipline particulière.

Pourtant à la fin du bilan (2003 : 200), Candelier persiste et signe :

La question se pose sans cesse de la place à prendre dans les emplois du temps, et la solution déjà formulée dans le cadre d'Evlang reste semble-t-il la meilleure: en tant que démarche interdisciplinaire, l'éveil aux langues doit s'inscrire simultanément dans plusieurs disciplines.

⁹ Je parle ici de problème a priori et non de ceux rencontrés par les professeurs des écoles évoqués par le rapport Ja-Ling : « Les difficultés rencontrées concernent surtout des problèmes matériels (qualité des documents sonores, nombre de photocopies, longueur des séances, manque de temps), mais certains enseignants relèvent aussi des problèmes de concentration ou de comportement des élèves (plus bruyants ou plus agités lors des activités d'éveil). Quelques enseignants notent aussi le découragement des élèves face à la difficulté de certaines activités, notamment dans le domaine de la discrimination auditive. (p.156)

Le problème, c'est que les enseignants des différentes matières ne peuvent pas toujours aborder les notions qui seraient communes au même moment de l'année si bien qu'il est extrêmement difficile de travailler en interdisciplinarité en collège. À condition d'en avoir les moyens financiers - ce qui est loin d'être acquis -, les enseignants pourraient le faire en dehors de leurs heures de cours, sous la forme de « clubs » ou d'« ateliers ». Or, comme le fait très justement remarquer Camus au sujet d'un atelier d'éveil aux langues qu'il a mis en place dans son collège à Mayotte, cela pose un problème :

Les approches plurielles ont d'autres finalités que de servir dans le cadre strict d'un atelier qui pourrait les faire ressembler à "un cours d'approches plurielles" (2011: 69).

Si effectivement l'éveil aux langues n'est pas une matière supplémentaire, il doit s'intégrer. Mais à quelle(s) matière(s) ?

2. Peut-on le rattacher à une discipline ?

Candelier explique dans *Janua Linguarum* (2003 : 22) :

Une telle approche des langues constitue aussi un moyen d'accès à des connaissances, savoir-faire et attitudes habituellement visés par d'autres disciplines: l'examen des lieux où sont parlées les langues que l'on rencontre mène à la géographie, la découverte des emprunts de langue à langue ou de la parenté entre langues renvoie à l'histoire, les écritures à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération aux mathématiques, les proverbes à l'étude du milieu naturel ... Sans oublier la part que prennent les attitudes d'ouverture dans l'éducation à la citoyenneté.

Aussi, rapporte-t-il, les enseignants de primaire « ont exprimé leur intérêt pour cette démarche, considérant qu'elle s'adresse à tous les élèves et qu'ils pourraient l'intégrer dans les disciplines scolaires existantes » (2003 : 33).

S'il est indéniable que l'éveil aux langues a bien « à voir » avec les disciplines du collège, cela suffit-il pour l'intégrer à une matière ? Et un professeur de géographie pourrait-il prendre en charge le support EOLE *Des animaux en nombre* juste parce qu'il situerait les pays où sont parlées les langues mises en œuvre dans l'activité ? La vraie question à se poser est si les contenus des supports d'éveil aux langues correspondent à ceux des programmes du collège.

3. Des contenus adaptés aux programmes ?

Pour s'en tenir aux supports d'activités EOLE existants qui s'adressent à des enfants de 10 à 12 ans, c'est loin d'être le cas : quel professeur, en cohérence avec son programme, pourrait par exemple introduire dans son cours les jeux de sensibilisation à la langue des sourds sur lequel repose exclusivement *Paroles en actes* ; examiner en de

multiples langues comment on se répond au téléphone de *Digame* ; « apprendre à compter jusqu'à 10 en patois et dans une langue régionale » avec *Un monde de chiffres* ? Cette question rejoint un autre problème, terminologique, celui d' « éveil » qui ne satisfait pas les didacticiens eux-mêmes :

Les démarches que nous allons présenter sont connues sous diverses dénominations [et] bien que cette dénomination soit peu satisfaisante et ambiguë, nous parlerons ici d' *éveil aux langues* car c'est la mieux connue (De Pietro, 2003 : 166).

La notion d'éveil suppose en effet que cette didactique n'intervienne qu'en tout début de formation et pas en secondaire. Lorsque De Pietro déclare qu'on ne fait pas de l'éveil aux langues « avant de passer aux choses sérieuses », on peut lui opposer que si la plupart des activités s'adressent au primaire, ce n'est peut-être pas un hasard : cela ne veut-il justement pas dire qu'en collège il ne s'agit plus d'éveil parce que « maintenant, c'est du sérieux » et qu'on doit maîtriser des savoirs disciplinaires ? Même un collège qui semble aussi volontariste que le collège *Alain-Fournier* du Mans ne mentionne que quelques activités ponctuelles d'éveil aux langues et encore réservées aux « classes à ouverture européenne » comme un *Trivial pursuit* trilingue sur l'Europe qui a eu lieu durant trois cours de langues différentes et la découverte des « fêtes de fin d'année au Royaume-Uni, en Allemagne et en Espagne », avec chants et dégustation de spécialités culinaires. Si les activités proposées ont donc bien « à voir » avec les différentes matières du collège et si de telles opérations font indéniablement progresser les élèves, elles semblent ne pouvoir être qu'occasionnelles en collège. Pour s'introduire au collège comme une modalité didactique régulière, l'éveil aux langues ne doit-il pas s'intégrer aux programmes du collège?

4. Des durées adaptées à la réalité du collège ?

Le problème du temps revient de manière récurrente lorsqu'on cherche à intégrer les approches plurielles¹⁰ ; c'est ce que disent aussi les enseignants du projet Ja-ling :

Les seuls points critiqués sont la qualité des matériaux proposés et un certain manque de temps par rapport au cursus (2003 : 130)

ou Les difficultés rencontrées concernent surtout des problèmes matériels [...] longueur des séances, manque de temps (2003 : 156)

et effectivement, les activités qu'on peut observer en ligne sont extrêmement longues car riches et ambitieuses. Si l'on s'en tient à des activités d'EOLE pour des élèves en âge d'être

¹⁰ Collet explique au sujet de l'intercompréhension en lycée que le temps « est un des obstacles les plus importants à l'insertion de l'intercompréhension en cours de langue en établissement scolaire » (2011:78).

au collège, elles demandent plus de trois heures et demie pour *La sagesse patoise*, près de 4 heures pour *Des animaux en nombre* et plus de trois heures pour la découverte du genre dans *Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune*. En ce qui concerne cette dernière activité, on pourrait dire que le problème du genre est un problème suffisamment important en français pour qu'on y passe du temps, mais sur les trois heures prévues une heure entière est passée à la découverte du Swahili qui propose une autre façon de classer les noms que le masculin, le féminin ou le neutre. Cela est assurément intéressant, mais observons les dotations horaires hebdomadaires du collège en français et en langues vivantes : le professeur de français, qui est le mieux loti, dispose de cinq heures en 6ème puis quatre heures à partir de la 5ème ; les collègues de langues vivantes n'ont que trois heures par semaine et même seulement deux heures si la classe est à petit effectif, comme c'est souvent le cas par exemple pour l'allemand. Comment dans ces conditions l'enseignant pourrait-il passer trois heures sur une activité d'accompagnement ?

B. La prise en compte des acteurs du collège

1. Une pédagogie à la portée des enseignants ?

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) (Candelier, 2003 : 20).

Mais si l'école ne les enseigne pas, il y a bien peu de chances que les enseignants, vraisemblablement sortis des lycées français, les aient eux-mêmes apprises. On peut donc légitimement se demander avec L. Dabène « jusqu'à quel point, pour mettre en œuvre des activités de ce type, l'enseignant ne doit pas être lui-même aussi multilingue » ? (1992 : 20). Sinon, les enseignants qu'ils soient professeurs de langue vivante ou professeurs de français sont-ils condamnés à utiliser sans comprendre des activités d'éveil élaborées par d'autres ? C'est ce qu'on peut lire dans Ja-ling sous la plume d'Oomen-Welke :

On ne leur [les enseignants] demande pas de dominer les langues, pas plus qu'aux élèves, mais d'en faire un objet d'étude [...] c'est justement parce que les enseignants ne peuvent ni ne doivent maîtriser les langues en présence dans les activités Ja-Ling qu'on a choisi de proposer des fascicules pour l'enseignant, comportant les « corrigés » des tâches proposées dans les supports didactiques et des informations sur les langues concernées (Candelier, 2003 : 54).

Mais dans ces conditions pourquoi confier l'éveil aux langues à un enseignant et pas à un animateur comme on en voit parfois dans les collèges pour le théâtre ? Et comment faire pour expliquer des fonctionnements langagiers précis, comme on a besoin de le faire dans le secondaire, si on ne maîtrise pas un minimum les langues auxquelles on fait référence ?

2. Les élèves et le plurilinguisme

Bien que les théoriciens de l'éveil aux langues déclarent que cette pédagogie s'adresse à tous les enfants, on voit bien que cette approche a d'abord été pensée soit pour des publics migrants de manière à faire entrer leur langue dans l'école, lui donner une certaine légitimité et que les enfants puissent se servir de leur langue source pour faire des transferts vers la langue cible de scolarisation ; soit pour des pays où le plurilinguisme est une réalité officielle et où l'éveil aux langues a d'ailleurs réussi à s'intégrer officiellement dans les écoles primaires : Canada, Suisse, Belgique et Luxembourg. C'est ce que montre bien le bilan de Ja-ling (2003 : 199) :

Nous avons vu aussi l'importance de la motivation que peut susciter un contexte national ou régional multilingue, et tout particulièrement la présence d'élèves migrants.

Et d'ailleurs, il est très souvent question dans les articles de s'appuyer sur les compétences des élèves en langue étrangère :

Les activités proposées dans ce cadre s'inscrivent généralement dans une pédagogie socio-constructiviste, en mettant l'accent à la fois sur les activités des élèves et sur la confrontation des points de vue apportés par exemple par les élèves monolingues vs plurilingues (De Pietro, 2003: 168).

Mais cette représentation des choses tient-elle compte de la réalité de tous les collègues français ? Y a-t-il beaucoup d'élèves migrants et/ou plurilingues dans toutes les classes françaises ? Par ailleurs, même dans des contextes multilingues comme à Mayotte où les élèves parlent français et Shimaoré, Camus – qui a mis en place un atelier d'éveil aux langues - pose la question : « la diversité langagière peut-elle être représentée par deux langues ? » (Camus, 2011 : 79).

3. Des activités adaptées aux capacités des élèves ?

Pour finir, beaucoup d'activités d'éveil aux langues sont jugées trop difficiles par un certain nombre d'enseignants interrogés (Candelier, 2003 : 156) :

Quelques enseignants notent aussi le découragement des élèves face à la difficulté de certaines activités, notamment dans le domaine de la discrimination auditive.

L'éveil aux langues n'a-t-il pas en effet tendance à surestimer les capacités métalinguistiques ou linguistiques des enfants ?

C. La question de l'efficacité de l'éveil aux langues

Même sans être un adepte forcené de la rentabilité, on est en droit d'attendre d'une pédagogie qu'elle soit efficace en termes de résultats, et c'est ce que réussit à faire l'éveil

aux langues dans le domaine de la sensibilisation à la diversité culturelle et linguistique et de la motivation, comme on l'a vu. À l'inverse, il ne semble pas qu'on ait prouvé son efficacité en terme d'aptitudes. Louise Dabène résumait ainsi dès 1992 ces incertitudes :

Rien ne nous permet, au point où en est notre approche empirique, d'affirmer que ces activités langagières ont eu des conséquences objectivement mesurables au niveau des performances langagières des élèves (1992 :19).

C'est ce que semble confirmer Candelier au fur et à mesure des bilans qu'il dresse. Déjà il explique pour Evlang (2003 : 31):

La seule déception, relative, concerne les effets sur les compétences en langues de l'école, qui ne sont pas constatés, même si les maîtres, dans les entretiens et questionnaires qui ont été menés, tendent à considérer qu'ils existent.

Même chose pour Ja-ling (Candelier, 2003 : 155) où il reconnaît un hiatus entre le ressenti des enseignants

Les représentations des enseignants par rapport aux effets que la démarche peut avoir pour améliorer la compétence métalinguistique des élèves [...] est aussi nettement positive.

et la réalité

Comme cela était déjà apparu dans l'évaluation d'Evlang [...], on constate que les enseignants sont plus convaincus des effets potentiels de la démarche sur les attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité des langues et des cultures que d'effets sur leurs aptitudes métalinguistiques (2003 : 200).

Un des moyens d'améliorer son efficacité ne serait-il pas de rattacher l'éveil aux langues à l'étude de la langue de scolarisation ?

Conclusion intermédiaire

Face à la chute du niveau en français et au mépris de certains élèves pour tout ce qui est différent, l'éveil aux langues est donc une voie didactique qui paraît intéressante pour un professeur de français de collège tant en raison de ses modalités d'enseignement - convocation simultanée de plusieurs langues-cultures dans une perspective comparative - que de ses finalités - développement de l'ouverture d'esprit et de la tolérance, motivation des élèves, développement de la confiance et d'une conscience métalinguistique. S'il n'a pas réussi à forcer les portes du collège jusqu'ici, c'est peut-être que l'éveil aux langues n'a pas suffisamment cherché à s'y adapter et n'a pas donné assez de preuves de son efficacité sur la maîtrise de la langue de scolarisation.

Dans leurs propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire, Castellotti & al définissent pourtant comme « une option fondamentale » (2008 : 11) que

la maîtrise de la langue majeure de scolarisation importe au premier chef [...] ; que l'école doit s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures [...] » et que « le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et inversement que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité (2008 : 12).

Nous formulons donc l'hypothèse qu'une des entrées possibles de la didactique du plurilinguisme au collège peut se faire par son intégration à la matière *Français*; qu'en s'adaptant au programme de cette discipline, l'éveil aux langues pourrait efficacement développer la conscience métalinguistique des élèves mais aussi et surtout les faire progresser de façon concrète en orthographe – puisque c'était notre point de départ –, sans pour autant trahir son objectif de sensibilisation à la diversité des langues et cultures.

Partie 2

-

Comment intégrer l'éveil aux langues aux cours de français ?

La didactique du plurilinguisme peut entrer au collège notamment sous la forme d'ateliers indépendants des cours ou de séances interdisciplinaires occasionnelles. Une introduction plus régulière pourrait se faire aussi en intégrant l'éveil aux langues à la matière *Français*.

Dans un premier temps, nous expliquerons pourquoi l'éveil aux langues doit plutôt s'intégrer à cette matière, même s'il peut plus ponctuellement être utilisé pendant les cours de langues étrangères ; puis nous proposerons un certain nombre de principes directeurs pour intégrer l'éveil aux langues aux cours de français sans trahir ses objectifs d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; enfin, nous présenterons l'expérimentation que nous avons mise en place pour mettre nos principes à l'épreuve des faits.

Chapitre 4 – Éveil aux langues et langue de scolarisation

Même si d'un point de vue historique le *Language Awareness* était une matière-pont indépendante, abordée en dehors des heures d'anglais, langue de scolarisation, Hawkins a initialement conçu sa pédagogie pour aider les enfants migrants et les petits anglais de milieux défavorisés à améliorer leurs performances en anglais standard. Or, on peut se demander si l'éveil aux langues, qui se présente comme son héritier, n'oublie pas trop souvent que les activités d'éveil aux langues doivent être conçues d'abord pour faire progresser les élèves dans la langue de scolarisation puisque c'est elle qui est la clef de voûte de tous les autres apprentissages.

Dans le système secondaire français, cloisonné sur le plan disciplinaire mais auquel on peut accepter de s'adapter par pragmatisme en dépit des défauts qu'il présente, nous pensons donc que c'est à la matière *Français* que l'éveil aux langues doit s'intégrer pour que le développement métalinguistique serve à la maîtrise de la langue de scolarisation puis des autres langues, et nous pensons que le professeur de français peut prendre en charge l'éveil aux langues.

I. Le professeur de français, un enseignant désigné

A. Un enseignant désigné par sa formation

La prise en charge d'une didactique du plurilinguisme ne va pas de soi comme l'expliquait L. Dabène (1992 : 14) :

Aucune place n'est faite, dans le cursus universitaire des futurs enseignants de français, ni, a fortiori, dans celui des futurs professeurs d'école, à la description raisonnée et comparative d'autres systèmes linguistiques. Les unités de valeur de langues étrangères généralement proposées ne sont d'aucune utilité dans cette perspective. On peut faire la même remarque, symétrique, en ce qui concerne les contenus de formation des futurs enseignants de langues, de sorte que ceux-ci, lorsqu'ils sont confrontés, en situation de classe, à la nécessité de faire référence à la grammaire du français, se trouvent contraints de convoquer péniblement leurs souvenirs de troisième.

Ce constat ne s'est malheureusement pas amélioré vingt ans plus tard. Pourtant, il semblerait malgré tout que les professeurs de français soient mieux armés que leurs collègues de langue. En effet, si l'on observe les épreuves du CAPES¹¹ d'anglais par exemple, on constate une chose qui peut paraître étonnante : les futurs enseignants d'anglais ne passent aucune épreuve de grammaire ou de linguistique. Cela ne signifie évidemment pas qu'ils n'aient pas de connaissances grammaticales, mais que ce n'est pas

¹¹ cf. <http://www.education.gouv.fr/cid51215/capes-externe-section-langues-vivantes-etrangeres.html>

un axe majeur de leur formation et peut-être donc aussi de leur approche de la langue. À l'inverse, l'enseignant de français, même s'il n'est pas formé à la grammaire comparée ce qu'on peut effectivement regretter, dispose de cette formation grammaticale dans son cursus universitaire, et doit passer parmi ses épreuves une « étude grammaticale de textes de langue française »¹².

Qu'en est-il au niveau des programmes ? Quel enseignant semble le plus officiellement désigné pour l'ouverture au plurilinguisme ?

B. Un enseignant désigné par les programmes

Les programmes de langue sont assez évasifs sur les rapprochements que l'enseignant doit établir avec le français. Ainsi le programme d'espagnol explique qu'il « participe aux côtés du français à la maîtrise globale de la langue » (2005 : 56), pendant que le programme d'italien préconise que « les parcours et les tâches proposés [...] contribuent au renforcement de la maîtrise de la langue par le biais de la réflexion sur le fonctionnement de l'italien » (2005 : 92). Concernant l'anglais, la seule évocation du français est que « l'anglais est contrairement aux idées reçues une langue difficile pour les francophones, en particulier à l'oral » (2005 : 3).

À l'inverse, les programmes officiels de français parus dans Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août (2008 : 1) assignent à l'enseignant de français des missions qui semblent le désigner pour prendre en charge une didactique du plurilinguisme :

- « *l'organisation des programmes de français vise ... à établir des correspondances avec d'autres disciplines* » : le professeur de français est donc clairement invité durant ses cours à favoriser le décloisonnement disciplinaire, et le lien avec les autres langues paraît tout à fait pertinent puisque comme le rappelle L. Dabène (1992 : 13) « épistémologiquement », professeur de français et professeur de langues étrangères

sont tous des enseignants de langage, c'est-à-dire ayant pour mission commune et essentielle d'amener l'élève à la maîtrise consciente d'un système de communication.

- « *enseigner la grammaire au collège c'est conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue ... La leçon de grammaire est fondamentale : elle permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensable aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les bases de la culture commune* » : le professeur de français a donc pour

¹² Épreuves du CAPES de Lettres modernes, disponibles sur : <http://www.education.gouv.fr/cid51219/capes-externe-section-lettres-modernes.html>

mission de conduire ses élèves à une réflexion métalinguistique en étudiant les mécanismes, le fonctionnement de la langue.

- « *Les connaissances grammaticales apprises en français servent aussi à l'apprentissage des autres langues* » : en dépit du fait que dans cette phrase c'est la L1 qui doit servir à l'apprentissage des L2 ou L3, la grammaire apparaît clairement comme ce qui fait le lien entre les apprentissages de toutes les langues. C'est reconnaître que l'apprentissage des langues doit se faire par comparaison, transfert ou autre mise en relation des différentes grammaires entre elles. Rien n'empêche donc que ce décloisonnement affiché en matière d'enseignements langagiers ne se fasse aussi dans l'autre sens et que le professeur de français se serve des grammaires des autres langues pour établir des comparaisons qui servent à l'apprentissage du français.

En raison de sa formation et des programmes du collège, nous pensons donc que l'enseignant de *Français* est tout désigné pour intégrer l'éveil aux langues à ses cours. Mais cela ne veut-il pas dire d'abord qu'on reconsidère son statut ?

II. Le français entre lettres et langue

A. Reconsidérer le statut du professeur de Lettres

Cela n'irait pas sans poser quelques difficultés aux professeurs de français qui, comme on l'a vu, ne sont nullement formés à cette didactique et qu'il faudrait également outiller en langues étrangères pour les aider à mettre en place un embryon de grammaire comparative.

Or, il est intéressant de constater un paradoxe : les didacticiens du plurilinguisme veulent que la langue maternelle soit considérée comme une langue comme les autres langues vivantes mais les professeurs de français ne sont considérés par personne comme des professeurs de langue, ni de par leur statut officiel - ils sont officiellement professeurs de Lettres Modernes ou Classiques -, ni même par les tenants du plurilinguisme. C'est ainsi par exemple que les professeurs de français n'ont pas été du tout concernés par la mise en place du CECR (2001) et notre ministère ne nous a pas demandé de le consulter pour infléchir notre pédagogie. De la même manière, dans un article intitulé *Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?*, Castellotti n'envisage la formation au plurilinguisme que pour « les enseignants de langues-cultures étrangères » (2001b : 366) :

Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture (2001b : 367).

Or c'est au moins autant aux professeurs de Lettres que cette formation devrait s'adresser.

B. Quelle formation pour l'enseignant de Lettres-langue?

Castellotti (2001b : 370) propose des pistes de formation qui placent les enseignants de langues-cultures étrangères dans la situation de leurs élèves face aux langues étrangères. Ces pistes pourraient être reprises dans leurs grandes lignes pour les professeurs de français mais en les infléchissant ponctuellement puisque les problèmes ne sont pas exactement les mêmes entre langue scolarisation - qui est très souvent la langue maternelle - et langues étrangères:

- « *mise en évidence de leur propre répertoire verbo-culturel plurilingue* », en particulier à travers des « *tâches individuelles et/ou collaboratives à partir de textes en europanto afin de travailler de manière concrète sur les questions d'emprunts, de mélanges, d'alternances et, plus généralement, aborder la question des contacts de langues* » : cela reste valable pour les professeurs de français ;

- « mise en évidence des relations entre les langues » en mettant particulièrement l'accent sur « une sensibilisation à des langues diverses sur le modèle des programmes d'éveil aux langues » : l'objectif ne serait pas tant comme pour les professeurs de langue de « clarifier l'importance des représentations ... dans l'approche et l'apprentissage d'une nouvelle langue » que de mettre en évidence « les activités métalinguistiques » à l'oeuvre.

- « mise en évidence du caractère pluriel, partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue » : ce dernier point reste valable puisque les enfants ne maîtrisent pas non plus leur langue maternelle de manière équilibrée et sont souvent bien plus avancés en production et compréhension orales qu'en compréhension et surtout production écrites.

J'ajoute que les enseignants de Lettres auraient tout à gagner à suivre une formation de FLE en complément de leur formation de FLM car la langue n'y est pas abordée de la même manière. Ainsi, en FLM, on ne parle pas de ce qui paraît aller de soi et en particulier de phonétique ce qui est pourtant capital en français tant est grande la différence entre l'écrit et l'oral. Aborder ponctuellement – et en particulier en orthographe-grammaire - le français sous l'angle du FLE permettrait donc aussi aux enseignants de Lettres de prendre du recul sur leur propre langue avant de l'enseigner à leurs élèves de la même manière.

C. Considérer le français comme une langue

Par conséquent, il paraît intéressant de faire compléter aux élèves *le portfolio européen des langues pour le collège* – désormais PEL - pour le français qui est la langue maternelle et de scolarisation de la majorité comme pour les autres langues. D'ailleurs, c'est dans cet esprit qu'il a été conçu comme l'expliquent Castellotti et Moore :

Le choix de présenter dans une même grille d'auto-évaluation, des descripteurs communs qui permettent de situer ses compétences dans les différentes langues considérées, y compris la langue de l'école et les langues de la famille [...] a conduit à décliner l'ensemble des six niveaux d'échelle contenus dans le CECR, les niveaux plus avancés (C1, C2), qui peuvent difficilement être atteints dans les langues enseignées uniquement à l'école à ce niveau d'étude, pouvant en revanche décrire des compétences acquises dans la langue de l'école ou dans celles des familles. (Castellotti & al, 2004 : 172).

Le PEL doit avoir selon elles (Castellotti & al, 2004 : 171)

une fonction pédagogique où l'évaluation participative joue un rôle de prise de conscience des critères pertinents d'apprentissage et de valorisation des savoirs et savoir-faire.

Ce serait le moyen pour les élèves de prendre conscience que le français est une langue dans laquelle ils ont déjà de grandes connaissances, où l'on va déjà très loin puisqu'on étudie la littérature en français dès la 6ème, mais où les compétences sont partielles.

Mais selon quelle méthodologie l'enseignant de français peut-il intégrer l'éveil aux langues à ses cours ?

Chapitre 5. Principes directeurs

I. Le français, matière d'intégration de l'éveil aux langues

A. Des activités au service des enseignements

Les théoriciens de l'éveil aux langues, on l'a vu, ont très souvent tendance à opposer les activités qu'ils proposent à l'enseignement scolaire. C'est ce qui ressort clairement d'un article de De Pietro au sujet d'une activité EOLE intitulée *Fruits et légumes en tous genres*, réalisée avec des élèves de primaire. Cette activité se propose de faire comparer à l'enfant le genre des noms de fruits et légumes dans différentes langues pour l'amener à découvrir l'arbitraire du genre. En conclusion, De Pietro critique clairement l'école qui ne se donne pas selon lui suffisamment la peine de faire réfléchir les enfants à certains problèmes linguistiques, « se contentant d'imposer aux élèves des listes à apprendre », contrairement à l'activité d'éveil aux langues (De Pietro, 2003: 169). On peut d'abord répondre que cette vision des choses est caricaturale tout au moins en France, et qu'il suffit d'ouvrir un manuel de français pour constater que les cours de grammaire partent toujours d'une observation de phrases ou de texte assortie de questions qui doivent conduire les élèves à énoncer eux-mêmes les règles qu'ils liront ensuite dans la leçon. On ne réfléchit peut-être pas à toutes les questions, mais l'enseignement du français part malgré tout d'une analyse.

Il est vrai qu'après, les élèves doivent apprendre des « listes par coeur ». Mais n'en va-t-il pas de même pour l'éveil aux langues ? Bien que la réflexion sur le genre proposée par la séance *Fruits et légumes en tous genres* soit en effet un préalable extrêmement intéressant pour l'élève, ce n'est pas cela qui lui permettra de savoir si en allemand « citron » est masculin ou féminin, et au bout du compte l'éveil aux langues n'épargnera pas à l'enfant le passage « rébarbatif » par l'apprentissage traditionnel.

L'éveil aux langues ne doit donc pas stigmatiser l'enseignement traditionnel contrairement à ce que semble faire De Pietro, car l'éveil seul ne suffit pas. Il paraît beaucoup plus intéressant de combiner les deux démarches à l'occasion du cours. Mais comment ?

B. L'éveil aux langues comme captatio benevolentiae

La démarche socio-constructiviste de l'éveil aux langues et la notion d' « activités » - on pourrait même aller jusqu'à dire de *jeu* - sur lesquelles reposent bon nombre de séances d'éveil aux langues doivent être conservées selon nous. Ainsi, si l'on observe les supports proposés sur le site de l'Académie de Nantes, on découvre des parties de dominos

dans *Des Racines et des mots*, une partie de jeu des 7 familles et de Memory dans la fiche *Les ani-mots*, la lecture d'extraits d'Astérix chez les Bretons pour *La magique potion*, qui toutes vont poser un problème. L'entrée pédagogique par le jeu nous paraît extrêmement pertinente pour les enfants et adolescents d'aujourd'hui qui n'ont plus le même rapport au savoir et à l'apprentissage que les générations passées.

Mais cette entrée doit être une sorte de *captatio*, d'appât intellectuel qui doit se mettre ensuite au service d'un enseignement de langue et déboucher sur une leçon de grammaire ou d'orthographe plus traditionnelle. Nécessairement théorique, celle-ci sera cependant beaucoup mieux acceptée pour deux raisons au moins : d'abord parce que les enfants auront été placés dans des conditions de réception favorables grâce au jeu ; ensuite parce que leur curiosité aura été éveillée par le « problème linguistique » que pose l'activité d'éveil aux langues, par la dimension socio-constructiviste donc de cette approche.

On peut ainsi imaginer de nombreuses séances qui commencent par une activité ludique mais pour ensuite déboucher sur un cours traditionnel. Par exemple :

- le découpage de vignettes suivi de reconstitution de phrases s'apparente à un puzzle mais peut déboucher sur une leçon sur les accords dans le groupe nominal;
- l'intercompréhension entre langues romanes se rapproche des casse-têtes et autres jeux d'énigme, mais peut amener un cours sur les familles de langues ou de mots ;
- la confrontation aux multiples graphies du monde avec éventuellement la reproduction d'idéogrammes, de caractères arabes ou de hiéroglyphes ressemble à du dessin et de la calligraphie mais elle doit aussi déboucher sur de l'orthographe ou de la grammaire : par exemple, quelles informations comporte un verbe chinois ? qu'en est-il en français ? à quoi faudra-t-il donc faire attention lorsqu'on conjuguera un verbe ?

La didactique du plurilinguisme doit donc conserver ses côtés réflexif et ludique mais pour mieux préparer la voie à l'apprentissage traditionnel en lui donnant du sens et en le faisant accepter comme nécessaire puisqu'il permet de faire émerger un problème dans la langue même de l'enfant.

En outre, ce rattachement des activités au cours de français serait certainement le moyen de régler les problèmes d'indiscipline mentionnés par certains enseignants lors des activités d'éveil aux langues :

Certains enseignants relèvent aussi des problèmes de concentration ou de comportement des élèves (plus bruyants ou plus agités lors des activités d'éveil) (Candelier, 2003 : 156).

C. Conception des supports : pour une révolution copernicienne

Il faut donc que les activités proposées collent au programme du collège, et en l'occurrence au programme de français. Il ne s'agit plus de partir à la découverte des langues étrangères autour d'un projet interculturel du type de *Digame* pour voir comment on se dit bonjour au téléphone dans de multiples langues, mais de partir des programmes officiels pour aller voir quelles langues étrangères fonctionnent différemment et peuvent apporter un éclairage intéressant pour la notion à étudier dans la langue de scolarisation. C'est un peu une révolution au sens étymologique du terme en matière de conception des supports car les concepteurs d'activités d'éveil aux langues devraient alors proposer des supports adaptés pour chaque niveau et chaque pays en fonction de ses programmes. Sinon, c'est à l'enseignant de le faire.

D. Une pédagogie qui doit redonner de l'intérêt à la langue de scolarisation

L'enseignement du français tel qu'il est pratiqué au collège essaie de faire décrire des mécanismes; il attire plutôt l'attention de l'élève sur « comment ça marche ». D'ailleurs, on ne peut pas dire que l'éveil aux langues s'en démarque véritablement de ce point de vue : il amène l'élève à constater des fonctionnements différents entre les langues.

Or il nous semble qu'une des réelles opportunités de l'éveil aux langues en collège, avec des élèves plus âgés, est d'essayer de faire découvrir **pourquoi** ça fonctionne comme cela dans notre langue en travaillant sur « la compréhension de la langue comme système » (Perregaux, 2004 : 159). Cette manière d'aborder le français relève davantage du FLE que du FLM où l'on ne parle jamais de ce qui semble aller de soi. Je pense par exemple à l'absence de prononciation des consonnes finales en français dont on ne parle jamais dans les classes et qui est pourtant à la source de nombreuses erreurs chez nos élèves. Si, par comparaison avec d'autres langues, on pointait cette particularité du français en expliquant les incidences qu'elle a sur tout le système de la langue, on pourrait aider les élèves à résoudre certaines de leurs difficultés. Pour reprendre le titre d'un article de De Pietro, si l'éveil aux langues veut vraiment être « une épice indispensable » pour donner envie d'apprendre les langues étrangères mais aussi pour que les élèves reprennent goût à l'apprentissage de leur propre langue, il faut lever le voile des évidences de la langue maternelle en expliquant quand cela est possible **pourquoi** elle fonctionne de telle manière, en considérant la langue comme un système.

E. Une nécessaire prise en compte du temps scolaire

Pour finir, nous citerons Candelier sur le problème du temps:

Faire réfléchir sur la langue, cela demande du temps, et il y a déjà tellement peu d'heures ! Certes mais il n'est certainement pas utile de réfléchir sur tout (Troncy & al, 2014 : 86).

Il faudra donc d'abord privilégier l'éveil aux langues sur des problèmes grammaticaux pertinents quand il s'agit de travailler l'orthographe-grammaire.

On peut rajouter aussi qu'en acceptant de devenir une introduction apéritive, une sorte de mise en bouche de l'enseignement ensuite dispensé, les activités d'éveil aux langues doivent également accepter de voir réduit le temps qu'on leur consacre, et partant les contenus de chaque leçon d'éveil par rapport à celles des supports de type EOLE. D'ailleurs, a-t-on vraiment besoin de 12 langues, patois et dialectes comme dans *Des animaux en nombre*¹³ pour faire comprendre aux élèves que patois et langue standard offrent des similitudes mais aussi des différences ?

On pourrait donc poser comme principe que dès que cela est pertinent du point de vue pédagogique, les leçons de langue traditionnelles partent d'une démarche d'éveil aux langues de 15 à 20 minutes sur un point de langue ciblé et à partir d'un nombre restreint de langues.

¹³ cf. Eole et Patois Volume 2

II. Quelles langues pour l'éveil aux langues?

A. Préambule

En préalable de toute réflexion, il nous semble nécessaire de nous arrêter quelques instants sur la phrase de Candelier selon lequel « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (Candelier 2003, 21). Cette définition appelle un commentaire : il semble que l'éveil aux langues doive mettre un peu de souplesse dans ses définitions car à force d'exigence, cette didactique n'arrive pas à s'imposer en France malgré tout l'intérêt qu'elle présente. Il nous semble qu'on peut plutôt partir du principe qu'en collège, toute langue contribue à un éveil aux langues du moment qu'elle est travaillée en relation avec d'autres. D'ailleurs, les activités de plurilinguisme proposées au collège Alain-Fournier du Mans dont nous avons parlé dans la première partie font intervenir anglais, allemand, espagnol et une fois seulement la langue des migrants. Bien évidemment la présence d'une langue « exotique » est tout à fait souhaitable mais sans supports adaptés aux programmes qui aident les enseignants, ce n'est pas si aisé.

B. L'intérêt des langues éloignées

Il est bien évident que partir d'une langue éloignée est souhaitable pour démarrer les leçons de langue. En effet, plus le mode de fonctionnement entre les langues comparées est différent plus cela présente un intérêt culturel pour l'enfant qui découvre des choses insoupçonnées, et plus les phénomènes linguistiques qui lui paraissaient évidents dans sa propre langue sont remis en question. Ainsi, par exemple, il ne fait aucun doute dans l'esprit des élèves monolingues qui arrivent en 6ème que le pluriel des noms ne peut se marquer autrement que par la présence devant le substantif d'un déterminant au pluriel et par la présence d'une marque de pluriel à la fin du nom en l'occurrence en français -s ou -x. Or, dans *Des animaux en nombre*, une fiche d'activités d'EOLE sur le pluriel des noms, les auteurs se servent entre autres de la langue aymara, une langue d'indiens du Pérou, pour montrer que le pluriel chez eux se marque par le doublement du mot, « Ikan » voulant dire « poisson », « Ikan-ikan » voulant dire « poissons ».

Ce genre de déclencheur nous paraît tout à fait intéressant pour de multiples raisons:

- c'est un vecteur culturel car il permet d'évoquer des langues parfois ignorées, parlées dans des pays qu'il convient de situer géographiquement sur des cartes ce qui replace l'éveil aux langues dans une perspective interdisciplinaire;

- cela redonne de l'importance à des langues souvent méprisées, ici la langue des indiens, peuple minoritaire souvent en position d'infériorité sociale et encore opprimé sur le plan linguistique¹⁴;

- il permet de mettre à la portée de tous les enfants y compris des plus faibles un embryon de réflexion métalinguistique dans la mesure où l'écart entre la langue de l'enfant et la langue étudiée est tellement important que les différences sautent aux yeux ;

- par là-même, il questionne l'enfant sur sa propre langue : ce qu'il pensait être une vérité absolue en terme de linguistique, se voit relativisé par cette langue si différente découverte pendant l'activité.

C. L'intérêt des langues indo-européennes

Néanmoins, les fortes différences peuvent plutôt être une introduction à un problème car c'est le plus souvent en se centrant sur des langues au moins indo-européennes qu'on peut vraiment avancer dans la réflexion métalinguistique et relier le cours aux problématiques de l'enseignement du français qu'il devient urgent de maîtriser au collège. Inutile d'aller chercher une langue très exotique pour faire comprendre aux enfants la rigidité de la syntaxe française avec l'ordre quasi canonique S V CObjet. Il suffit d'écrire au tableau quelques phrases en allemand où un GN changera de cas en changeant de fonction pour leur faire comprendre que le français, n'ayant pas de cas, est obligé de compenser cela par une extrême rigidité dans la place attribuée aux différents constituants de la phrase. Même chose pour le système du possessif qui marque le genre du possesseur en anglais mais pas celui du possédé (ex. *his/her sister*), à l'inverse de ce qui se passe en français (*son frère/sa soeur*). Un enseignant peut ainsi facilement en se servant de son répertoire langagier se référer aux langues qu'il a apprises durant ses années d'étude.

D. Les langues romanes au cœur de l'éveil aux langues

On pourrait même se demander si en collège, les langues romanes ne doivent pas se situer au cœur de la didactique du plurilinguisme, et ce pour au moins deux raisons.

La première raison consiste dans le fait que c'est souvent par comparaison avec des langues très proches qu'on peut faire ressortir et expliquer des points de langue précis en français. Par exemple en écrivant la même phrase en français, en espagnol et en latin vulgaire¹⁵, on peut faire aisément découvrir aux élèves que le futur des trois langues est

¹⁴ Au Pérou, j'ai personnellement assisté à l'université de Cuzco à une grève de la faim menée par des étudiants d'origine indienne pour défendre le maintien de la langue Quechua dans l'enseignement supérieur.

¹⁵ Les futurs français et espagnol ne sont en effet pas hérités du latin classique mais du latin vulgaire.

formé de la même manière sur l'infinitif du verbe suivi des formes de *avoir* au présent et qu'à ce titre il ne peut y avoir de -s à *je mangerai* ni de -t *il mangera*, fautes qu'ils font si souvent; c'est aussi en leur faisant écouter la même phrase en espagnol, en italien et en français, qu'on peut leur faire comprendre par exemple l'importance du déterminant pour signaler le pluriel dans notre langue puisque nous ne prononçons pas les consonnes finales.

La deuxième raison pour laquelle les langues romanes doivent être au cœur de l'éveil aux langues en collège est liée au point suivant, où elle sera développée.

III. L'adaptation, maître-mot

A. Adapter les activités au potentiel des adolescents

Notre formation de linguistes nous amène trop souvent à surestimer le potentiel métalinguistique des élèves, et ce d'autant plus que le collège unique est ouvert à des élèves de tous niveaux, y compris certains qui n'ont pas acquis le socle commun de connaissances et de compétences du palier 2. On se souvient d'ailleurs que des enseignants consultés pour Ja-ling évoquaient la difficulté de certains supports EOLE (Candelier, 2003 : 156). Je dois dire que je partage leur point de vue : d'abord parce que trop de langues sont convoquées pour chaque activité, ce qui ne peut qu'apporter de la confusion dans de jeunes esprits, et ensuite parce qu'on a l'impression sur certaines activités – comme *La sagesse patoise* - qu'on se trompe de cible : on dirait qu'il s'agit de former des spécialistes de la linguistique en faisant définir patois, dialectes, langues, alors que certains élèves ne savent pas écrire un texte compréhensible dans leur propre langue.

Or, le potentiel métalinguistique de certains élèves est parfois très faible, y compris sur des langues romanes. J'ai repris avec mes élèves de soutien mais en la simplifiant, une activité évoquée en ces termes par De Pietro : « Il s'agissait avec des élèves âgés d'environ 10 ans, d'une activité sur le fonctionnement de l'accord dans différentes langues (allemand, italien, espagnol, anglais, swahili et bien sûr français). Avant d'examiner le fonctionnement de l'accord, les élèves devaient déchiffrer des corpus de phrases appartenant à ces langues, afin d'en isoler les unités ». (De Pietro, 2004 : 186). Et il cite le corpus présenté pour l'italien¹⁶:

Loscolaroestudioso	L'élève (garçon) est studieux
Leziesonoamericane	Les tantes sont américaines
Liziisonostudiosi	Les oncles sont studieux
Lascolaraeamericana	L'élève (fille) est américaine

De Pietro note : « la tâche de segmentation est effectivement réalisée par la majorité des élèves, mais cela ne prouve toutefois pas qu'ils appliquent des procédures d'observation et d'analyse systématiques ni qu'ils procèdent aux comparaisons de façon contrôlée » car « on ne parvient pas toujours à comprendre comment les élèves aboutissent au résultat ». S'ils « repèrent parfois des ressemblances pertinentes » (De Pietro, 1999 : 187), parfois « c'est plutôt le hasard qui semble faire office de critère de segmentation » (De Pietro, 1999 :

¹⁶ L'article évoque « Liziisonostudiosi » même si on attendrait plutôt « Gliziisonostudiosi ».

186), tantôt c'est que « la signification des énoncés [...] vient en quelque sorte parasiter l'analyse formelle » (De Pietro, 1999 : 187).

J'ai donc réalisé cette expérience avec des élèves de soutien en travaillant seulement sur l'italien et en l'aménageant, c'est-à-dire sans donner la traduction car je ne voulais justement pas que les élèves cherchent à comparer le sens des mots comme le regrette De Pietro; je voulais plutôt faire porter leur attention sur la présence d'éléments morphologiques récurrents dans la phrase, les accords, qui les aideraient à segmenter. Et je dois dire que la segmentation a été très mal réalisée puisqu'au bout d'une demi-heure d'explications et d'exercices certains élèves, comme Shani, découpent encore ainsi : li/zii/sono/studi/osi et lo/sco/laro/estudio/so – ce qui montre qu'elle n'essaie pas de trouver du sens dans des mots pourtant parfois peu éloignés du français (scolaro, studioso) mais cherche indistinctement tous les -i ou les -o parce qu'on a dit que c'étaient des marques d'accord.

Les élèves qui ont le plus besoin de cette pédagogie du détour, les enfants en difficulté, ont donc des capacités métalinguistiques extrêmement réduites.

B. Adapter les approches aux différentes dominantes du français

Il faut donc rejeter tout dogmatisme et varier les langues et les approches selon les besoins et les capacités des élèves.

Pour l'orthographe, la grammaire et le lexique, même si on part d'une langue éloignée comme le préconise à juste titre l'éveil aux langues pour développer la sensibilité culturelle et éveiller la curiosité des élèves, le rétrécissement du champ vers les langues indo-européennes et même plutôt romanes paraît le plus propice pour conduire à une meilleure maîtrise de la langue française car les autres langues latines permettent d'entendre ce qu'on n'entend pas en français, d'expliquer l'étymologie, de développer les capacités de transfert et d'association.

À l'inverse, dans les activités liées à la lecture et à l'oral, on pourra favoriser l'approche interculturelle avec des cultures éloignées pour sensibiliser à la diversité et aux patrimoines culturels du monde entier, soit dans des démarches d'« éveil aux cultures » soit en rendant possible le « contact non avec un texte dans une langue parente mais avec une personne d'une culture différente » (De Pietro, 2014 : 230), ce qui selon moi peut se faire en présentiel mais aussi à travers des vidéos, des interviews, etc.

Chapitre 6 – L'expérimentation

Pour expérimenter ces propositions et leur efficacité, j'ai mis en place un dispositif durant 6 mois avec une classe de 6ème.

I. Présentation du dispositif

Les programmes de collège indiquent à l'enseignant les contenus disciplinaires qu'il devra dispenser à sa classe ; ils ne donnent en aucun cas une programmation et c'est à l'enseignant d'élaborer lui-même sa progression. Ma programmation annuelle était donc prête en septembre lorsque j'ai abordé le programme avec ma 6ème. Pourtant, fin octobre, lorsque j'ai découvert les cours de didactique du plurilinguisme en milieu scolaire de Mme Diana-Lee Simon, j'ai été aussitôt séduite et j'ai décidé de mettre en œuvre l'éveil aux langues dans mes cours dès novembre pour en tester l'efficacité.

A. Le projet

Durant six mois – du retour des vacances de la Toussaint aux vacances de Pâques, soit du 4 novembre 2013 au 18 avril 2014 –, j'ai donc modifié ma manière d'aborder certains problèmes de langue (orthographe, grammaire et lexique) par le biais de l'éveil aux langues. La seule séquence que j'ai rajoutée intégralement par rapport à ce qui était initialement prévu, est une séquence sur la francophonie plus axée sur l'interculturel, dont je reparlerai plus loin. Dans la mesure où je propose une méthodologie adaptée au collège, j'ai créé tous mes supports pour démarrer les cours d'orthographe-grammaire, mis à part quelques images et mots de langues éloignées¹⁷ que j'ai empruntés à EOLE. Pour un cours de lexique/lecture sur *Le Petit Chaperon rouge* et pour deux cours de lexique sur les familles de langues et l'évolution du français¹⁸, je me suis largement inspirée de séances d'ELODIL.

Si tous les cours ne peuvent ni ne doivent être envisagés selon la didactique du plurilinguisme, j'ai fait en sorte de réaliser des séances inspirées de l'éveil aux langues régulièrement, pour une meilleure appropriation par les élèves.

B. Les résultats escomptés

Comme dans toute démarche d'éveil aux langues, mon objectif est de faire naître chez mes élèves un intérêt pour les langues et cultures en général, une plus grande

¹⁷ cf. annexe 7

¹⁸ cf. respectivement annexes 6, 1 et 2

tolérance envers la différence culturelle et linguistique, une confiance en soi et une conscience métalinguistique qui permettent un apprentissage plus facile des langues. Mais j'espère en tirer un triple bénéfice plus ciblé sur le français:

- que cette ouverture aux langues et cultures rende les élèves plus tolérants au français dans ses variations temporelles et spatiales;
- que cette pédagogie leur fasse aimer leur langue et les motive pour les cours d'orthographe-grammaire;
- que l'éveil d'une conscience métalinguistique leur permette d'améliorer leurs résultats en orthographe, s'il est vrai comme on l'a dit en introduction que cette compétence est à la base de toutes les autres compétences.

C. La classe

Si j'ai choisi les 6èmes plutôt que mes élèves de 5ème pour tester cette méthodologie, c'est parce qu'il me paraît souhaitable d'initier les élèves à cette pédagogie dès le début pour la poursuivre ensuite et en tirer des bénéfices tout au long du collège, mais c'est aussi parce que j'ai la classe une heure de plus par semaine.

Le collège où j'enseigne est le collège Grande-Bastide à Marseille (9ème). Il s'agit d'un collège public de catégorie 5¹⁹, soit un « collège urbain favorisé ». Si l'on s'en tient aux « caractéristiques individuelles » énoncées sur le site de l'INSEE, ce type de collège compte en moyenne 34,4 % d'enfants issus de milieu favorisé, 21, 9 % d'origine défavorisée, 3 % d'enfants d'origine étrangère, 2 % d'élèves entrant en 6ème avec 2 ans de retard ou plus ; un score de 70 % en moyenne à l'évaluation d'entrée en 6ème (Thaurel-Richard & al, 2006 : 148-149). Il s'agit d'une moyenne et je ne me suis pas livrée à un questionnement précis dans ma classe qui aurait pu être mal interprété. En tous cas, tous les élèves ont la nationalité française comme j'ai pu le vérifier dans leurs dossiers, et ont toujours été scolarisés dans le système français comme ils me l'ont déclaré dans le questionnaire que je leur ai soumis.

En 6ème, tous nos élèves apprennent l'anglais à raison de 3 heures par semaine mais en ont déjà fait depuis le CE2 dans les écoles du quartier. En 5ème, une petite minorité fera du latin et en 4ème, ils auront le choix entre l'espagnol, l'italien ou l'allemand. Concernant le français, nous avons chaque semaine cinq heures en classe entière et, pour les plus faibles, une heure de soutien en petit effectif, soient huit élèves.

¹⁹ Depuis 2003 les collèges publics français sont classés en 5 catégories : collèges urbains favorisés, collèges urbains défavorisés, petits collèges, collèges mixtes plutôt défavorisés, collèges mixtes plutôt favorisés.

La classe comptait 26 élèves en début d'année mais une élève supplémentaire est arrivée début mars. Il s'agit d'une classe hétérogène dont voici le profil langagier :

Nombre d'élèves concernés	Langues parlées au quotidien		Langues apprises		Contacts réguliers avec d'autres langues
			dans le collège	hors du collège	
19	français	/	anglais	/	/
1		/		/	/
1		/		/	corse
1		créole		/	/
1		italien		/	/
1		gitan		/	espagnol
1		arabe		/	/
2		arabe		arabe	/

Figure 1 Profil langagier de la classe

Le tableau se lit par ligne et de gauche à droite . Ex. 1.4, 1 élève parle quotidiennement français et créole, apprend l'anglais au collège et n'a pas de contacts réguliers avec d'autres langues.

Une écrasante majorité d'enfants est monolingue au départ et cinq sur vingt-sept déclarent parler deux langues au quotidien. Interrogés, les élèves bi-plurilingues considèrent avoir deux langues maternelles mais maîtrisent mieux le français que l'autre langue, tout au moins en ce qui concerne l'écrit.

D. Le programme

Pour mieux comprendre le programme présenté ci-dessous sous forme de tableau, il faut savoir qu'en français, l'année se divise en séquences de 3 à 4 semaines. Les grandes dominantes que sont l'écriture, l'oral et l'étude de la langue - qui se scinde elle-même en grammaire, orthographe et lexique - s'y articulent autour de la dominante lecture. Celle-ci peut prendre deux formes, l'étude d'une oeuvre intégrale (O.I.) ou d'un groupement de textes (G.T.). Par ailleurs, on peut donner en lecture cursive des textes ou des œuvres intégrales, en guise d'accompagnement.

Bien que les deux premières séquences qui apparaissent dans le tableau ne fassent pas partie du projet, je les présente pour montrer dans quel cadre s'est inséré mon travail de recherche, d'autant que la première séquence s'apparente à de l'éveil aux langues dans la mesure où elle était centrée sur la découverte de différents modes d'écriture depuis l'Antiquité et l'origine de notre alphabet. Les élèves l'ont d'ailleurs ressentie comme telle

puisque dans le questionnaire que je leur ai soumis, ils l'ont souvent citée dans leurs réponses. On peut donc considérer qu'il s'agissait d'éveil aux langues.

Date	Approche plurielle mise en oeuvre	Dominante	Intitulé de la séquence
S E P T E M B R E - O C T O B R E	1. Le monde de l'écriture		
	<i>Éveil aux langues</i>	Lecture	<i>Les supports et les écritures selon les époques: écriture cunéiforme, hiéroglyphes, idéogrammes, écriture arabe. Les origines de l'alphabet. Alphabets grec et latin.</i>
		Langue	Lettres et sons Les liaisons et l'ajout d'une lettre euphonique Le découpage en syllabes
		Méthodo.	Maîtriser les codes du dictionnaire pour savoir s'en servir et choix de la bonne définition dans le dictionnaire
		Ecriture	Respecter les codes : ponctuation, orthographe et graphie
	2. Un roman d'aventures		
		Lecture	<i>La fiancée du Nil de Christian Jacq (O.I.)</i>
		Langue	La phrase simple/complexe Les groupes dans la phrase simple et les manipulations qu'on peut opérer sur elle
		Ecriture	Apprendre à rédiger une lettre
		Méthodo.	Apprendre à participer à une explication de texte
N O V E M B R E - D E C E M B R E	3. Fables de La Fontaine		
		Lecture	Choix de fables de La Fontaine
	<i>Éveil aux langues</i>	Langue	Formes et valeurs du présent Qq homonymes a/à ; on/ont ; et/est ; son/sont La périphrase <i>Les origines de notre langue</i> <i>Les familles de langues indo-européennes.</i>
		Ecriture	Ecrire une fable en faisant des vers libres mais qui riment sur le sujet : « on a souvent besoin d'un plus petit que soi »
		Oral	Règles de versifications et de métrique Récitation de <i>Le loup et l'agneau</i>
	4. La farce au temps de Molière		
		Lecture	<i>Le Médecin malgré lui</i>
	<i>Éveil aux langues</i>	Langue	<i>Le futur et le futur antérieur</i> Les types de phrases Passé composé et terminaison du participe passé <i>Les niveaux de langue.</i> <i>Français standard, patois, argot.</i>
	<i>Éveil aux langues</i>	Ecriture	Ecrire par deux un dialogue de comédie

Date	Approche plurielle mise en oeuvre	Dominante	Intitulé de la séquence
J A N V I E R - F E V R I E R	5. Les Contes de Perrault		
	<i>Approche interculturelle</i>	Lecture	<i>Le conte, un patrimoine qui exprime les peurs de l'humanité : le petit chaperon rouge (versions française, allemande, chinoise)</i> Le merveilleux Rôles des personnages
	<i>Intercompréhension entre langues romanes</i> <i>Éveil aux langues</i>	Langue	<i>La formation des mots dans différentes langues romanes en partant de la comparaison du titre « petit chaperon » avec la suffixation dans plusieurs langues pour exprimer « petit ».</i> Imparfait (formes) Les compléments circonstanciels <i>Les déterminants : articles</i> démonstratifs et possessifs
		Ecriture	Les schéma narratif (1) : la situation initiale Paragraphe et alinéas
	6. Le conte parodique		
		Lecture	GT bandes dessinées (Gottlieb) et textes parodiques
	<i>Éveil aux langues</i>	Langue	Le passé simple L'emploi passé simple/imparfait <i>L'épithète et l'accord dans le groupe nominal</i> Les paronymes
		Ecriture	Etre capable de rédiger un récit simple structuré en paragraphes reliés entre eux par des connecteurs temporels. Apprendre à corriger son brouillon
	Oral	Lecture de sa parodie de conte	
7. Fêtons la francophonie			
M A R S - A V R I L	<i>Approche interculturelle</i>	Lecture Ecriture	<i>Préparation d'exposés sur la francophonie : Pourquoi parlent-ils français ?</i>
		Oral	<i>Présenter un exposé sur un pays francophone</i>
		Langue & écriture	<i>Comment parlent-ils français ?</i> <i>1. Les expressions imagées (belges, suisses, africaines, québécoises)</i>
	<i>Approche interculturelle</i> <i>Éveil aux langues</i>	Langue	<i>2. Contes du monde francophone : accents et variantes lexicales.</i> <i>Ecoute d'interviews de belges et québécois : leur point de vue sur le français.</i> <i>L'accord sujet-verbe</i> <i>Le jeu des proverbes et l'attribut du sujet</i>
	8. Le mythe		
		Lecture	Métamorphoses d'Ovide : Narcisse, Daphné, Icare, Arachné et leur représentation dans d'autres arts.
<i>Intercompréhension entre langues romanes</i>	Langue	<i>Les morphèmes hérités du latin dans les langues romanes.</i> <i>Lecture de BD en langues romanes pour développer des aptitudes de compréhension du lexique en français</i>	
	Ecriture	Le schéma narratif (2) : rédiger un mythe qui explique de façon poétique un phénomène naturel	

Figure 2 Le programme de la classe de septembre 2013 à avril 2014

II. Déroulement

Il ne paraît ni possible ni souhaitable de présenter ici l'ensemble des séances réalisées sur une période de 6 mois, dont on pourra consulter plusieurs supports en annexe. À titre d'exemple, je vais m'attarder sur quelques unes qui jouent un rôle dans le protocole et sont emblématiques de la démarche adoptée. Chacune en effet se rattache à une approche plurielle différente :

- L'approche interculturelle durant la séquence sur la francophonie.
- L'éveil aux langues *stricto sensu* pour deux séances de langue qui s'y sont insérées et font partie des 4 séances qui m'ont servi à mesurer l'impact de l'éveil aux langues sur l'orthographe. Les deux autres pourront être consultées en annexe 7 et 8.
- L'intercompréhension entre langues romanes durant une séance sur les origines latines du français et de quelques langues romanes.

A. L'approche interculturelle et la fête de la francophonie

Il est bon de rappeler que pour sensibiliser les élèves aux variations temporelles et spatiales du français, j'ai mené deux actions cette année: à l'occasion de l'étude de *Médecin malgré lui* où Molière met en scène des paysans parlant un pseudo patois, j'ai greffé sur l'étude des niveaux de langue, la question du patois (provençal) et de l'argot, à laquelle mes élèves ont été sensibles²⁰; pour travailler cette fois sur les variations spatiales du français, j'ai décidé de fêter *La semaine de la langue française et de la Francophonie* en lui consacrant une séquence de presque 3 semaines, soit près de 10 % de mon année. Cet événement, qui se situait du 15 au 23 mars, passe généralement inaperçu dans les collèges qui en ignorent le plus souvent jusqu'à l'existence, et je l'ai moi-même découverte à l'occasion d'un stage que j'ai effectué à l'*Alliance Française* durant mon cursus de FLE. Pour les besoins de ce mémoire j'ai donc fêté cette année la francophonie.

Voici en quoi a consisté la séquence, sous forme de plan commenté :

Séance 1 : oral (1h00)

Support : Projection d'une carte du monde francophone

Question : *pourquoi parlent-ils français ?*

Repérage des pays ou régions du monde francophones, formulation d'hypothèses sur la cause de leur francophonie (immigration, colonisation, colonisation puis décolonisation, comptoirs commerciaux abandonnés, etc).

²⁰ cf. annexe 4

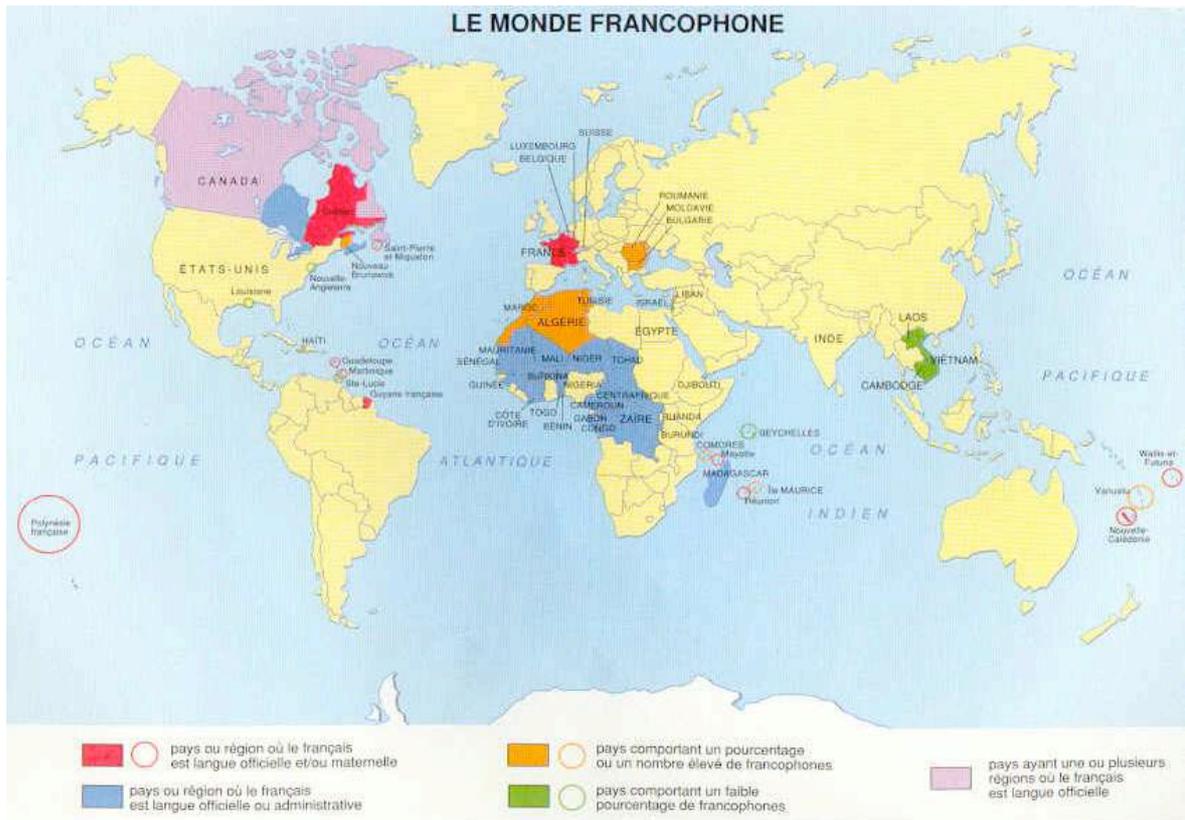


Figure 3 Carte du monde francophone

Image accessible sur <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/franconfonia.jpg>

Séance 2. Lecture-Ecriture (2h00)

Objectif : *pourquoi parlent-ils français ? (suite)*

Préparation par 2 ou 3 d'exposés sur :

- des pays où l'on parle français mais où le français a des statuts divers (langue officielle, administrative, maternelle, etc.): Luxembourg/Suisse/Belgique, Québec, Pondichéry, pays du Maghreb, etc.

Les élèves utilisent ce site : <http://www.linternaute.com/savoir/societe/dossier/journee-de-la-francophonie/2008/> comme point de départ, puis d'autres pour compléter librement leur travail. L'objectif est de présenter ces territoires, d'expliquer quelles langues on y parle, et pourquoi/à quelle occasion on y parle français.

- une équipe de 2 réalise un quizz sur les langues les plus parlées dans le monde et la francophonie.

- une équipe de 2 fait des recherches sur le rôle de l'organisation de la francophonie.

<http://www.francophonie.org> (onglet « actions »)

Séance 3. Oral (1h00)

Objectif : *Pourquoi parlent-ils français ? (fin)*

Support : Présentation des exposés devant la classe (quelques minutes chacun)

Réalisation du quizz.

Séance 4. Langue (2h00)

Objectif : *l'accord sujet-verbe*

Support : fiche à compléter en partant d'une comparaison du français avec deux autres langues, le chinois et l'anglais (développée ci-dessous)

Séance 5. Langue (1h00)

Objectif : *l'accord sujet-verbe*

Support : exercices sur l'accord sujet-verbe dans des cas difficiles

Séances 6 à 9.

Objectif : *Comment parlent-ils français ?*

Séance 6. 1) *Les accents francophones* (Oral -1h00):

Cette séance s'est articulée autour de deux moments :

- Écoute de deux vidéos où parlent des belges et des québécois

<http://chezjerome.over-blog.com/article-accents-francophones-50478891.html>.

La première est assez ludique alors que la deuxième, où sont interviewés des québécois, invite les élèves à une réflexion et à un débat sur :

- la variété des accents francophones, et nous interroge sur notre accent français.
- la relativité des accents: les québécois parlent de l'accent d'autres québécois qu'ils comprennent difficilement (québécois vs joul), et cela nous interroge sur notre accent marseillais et sur les accents régionaux en général.
- l'importance de défendre les langues et de ne pas laisser s'imposer seulement l'anglais : suit un exercice où les élèves doivent trouver chacun un équivalent français à des anglicismes que nous utilisons quotidiennement alors que les québécois utilisent des équivalents en français (ex. *week-end/fin de semaine; e-mail/courriel; faire du shopping/magasiner; etc.*).

- Écoute de contes : <http://www.conte-moi.net/contes-moi-francophonie>

Haïtien : *Comment les ânes ont peuplé Haïti*

Mauritanien : *Pourquoi Bouki l'hyène a peur du chameau*

Réflexion sur ce qui type ces contes :

- les accents haïtien et mauritanien des conteurs
- différences de contenu culturels et référentiels par rapport aux contes européens
- les mots francophones inconnus mais qu'on peut essayer de deviner, donc le potentiel de créativité du français, ce qui débouchera sur l'activité suivante.

Séance 7. 2) *Des expressions francophones inconnues* (Lecture/écriture puis oral - 2h00)

Support: *Les expressions imagées d'Archibald* <http://www.tv5.org>

Nous constituons 4 groupes qui se répartissent les expressions africaines, québécoises, belges et suisses : chaque élève doit découvrir les expressions de son groupe et en comprendre le sens; puis il doit rédiger un acrostiche sur celle qu'il préfère et qui devra aider les camarades qui ont travaillé sur les expressions d'autres pays à en deviner le sens. Une fois ce travail terminé, chaque élève indique à la classe l'expression imagée qu'il a choisie et lit son acrostiche pour que les autres élèves en devinent le sens.

Séance 8. 3) *Les proverbes francophones* (Lecture - langue - 2h00)

- a) une sagesse du monde avec des mots différents
- b) l'attribut du sujet et son accord : découverte des règles à partir de proverbes francophones (développée ci-dessous)
- c) exercices d'entraînement : accorder convenablement l'attribut du sujet

Séance 9. Évaluation des acquis en langue (1h00)

Séance 10. Correction de l'évaluation (1h00)

B. Les séances d'éveil et la maîtrise de l'orthographe

À travers deux exemples de cours de langue issus de cette séquence, nous allons maintenant montrer la manière dont nous avons procédé tout au long de la période d'expérimentation pour aborder les notions d'orthographe-grammaire au programme en partant de l'éveil aux langues. Les deux points sont liés et seront évalués par la même dictée.

1. L'accord sujet-verbe

Le premier cours porte sur l'accord sujet-verbe, et fonctionne différemment de ce que j'aurais fait habituellement en FLM, où j'aurais d'abord travaillé sur le nécessaire repérage du sujet puis sur l'accord du verbe. Pour piquer la curiosité des élèves, je pars d'une confrontation entre français et langues étrangères, ce qui me permet d'attirer

l'attention des élèves sur la quantité d'informations apportées par le verbe en français par rapport à deux autres langues, en l'occurrence l'anglais et le chinois.

L'accord sujet-verbe

1. Observe la conjugaison du verbe « attendre » en trois langues

	Pronom personnel sujet	Passé révolu	Présent	Futur
Anglais <i>to wait</i>	I You He we you they	waited	wait wait waits wait wait wait	will wait
Français <i>attendre</i>	J' tu il nous vous ils	ai attendu as attendu a attendu avons attendu avez attendu ont attendu	attends attends attend attendons attendez attendent	attendrai attendras attendra attendrons attendrez attendront
Chinois 等 <i>deng</i>	我 wǒ 你 / 妳 nǐ 他 / 她 tā 我们 wǒmen 你们 / 妳们 nǐmen 他们 / 她们 tāmen	等 了 deng le	等 着 deng zhe	要 等 yao deng

2. Coche les information(s) qu'apporte chaque forme verbale.

X	Sens du verbe		Indication du temps		Marque de personne	
	Passé	Futur	Passé	Futur	Passé	Futur
anglais						
chinois						
français						

Quelles langues fonctionnent de la manière la plus proche ?
 Quelle langue apporte le plus d'informations ?
 Qu'est-ce que tu ne devras pas oublier en français ?

Une fois constatée l'importance de vérifier que le verbe qu'on écrit en français porte bien chaque fois les trois informations, l'exercice 3 est une mise en application qui vise surtout à faire réfléchir les élèves sur l'information à sélectionner dans les autres langues et à leur faire dessiner les idéogrammes pour le plaisir de découvrir une autre écriture.

3. Conjugue

Aimer	to like	乐 (lè)
Tu ...	You liked	你 ...
Tu ...	You ...	你 要 乐

La séance débouche ensuite sur un cours traditionnel où nous apprenons à repérer le sujet y compris dans des cas difficiles (inversion du sujet, repérage de l'antécédent avec le sujet « qui », plusieurs sujets, etc).

Mes objectifs sont donc à la fois modestes et ambitieux: la séance ne fait intervenir que deux langues étrangères et la partie éveil aux langues ne dure pas très longtemps. En même temps, je cible un problème très précis : la formation du verbe. Le problème de l'accord S-V que j'ai raccroché sur cette notion n'est qu'une petite partie du problème et on pourrait même dire un prétexte qui ne sert qu'à faire découvrir un aspect beaucoup plus intéressant de la morphologie verbale, celui des langues avec auxiliaire de temps par opposition aux langues à formes synthétiques comme les langues romanes. On voit bien qu'à ce stade du cours, tout reste à faire car il va surtout falloir repérer le sujet dans des cas difficiles et il faudra encore rappeler des cas d'accords difficiles comme celui du participe passé, mais l'attention des élèves a été attirée sur l'originalité du français, la richesse du verbe dans notre langue et donc sur le soin qu'il nécessite. Je leur demanderai désormais de toujours vérifier qu'il y a bien les trois informations sur les verbes qu'ils écriront. La partie éveil aux langues du cours me sert aussi à combattre un préjugé culturel : bien que le français et l'anglais soient géographiquement et linguistiquement plus proches que le chinois, c'est bien l'anglais et le chinois qui se ressemblent le plus ici, et notre langue qui est la plus complexe des trois. Le fait d'insister sur la spécificité et la richesse du français a été l'une des constantes de mon travail.

2. L'attribut du sujet et son accord avec le sujet

Ce cours se distingue des autres cours d'éveil aux langues que j'ai faits en ce qu'il ne s'appuie que sur du français, mais du français du monde. À la différence du précédent, il commence de manière ludique par une sorte de puzzle puisque les élèves doivent reconstituer par deux des proverbes en se servant des indices sémantiques, lexicaux ou syntaxiques. Cette activité ne joue pas seulement le rôle de *captatio* : elle a pour but d'attirer l'attention des élèves sur les différences référentielles et linguistiques, et l'objectif final est de montrer aux élèves que même avec des mots différents, les proverbes francophones véhiculent une même sagesse « universelle », humaine.

Les proverbes du monde francophone

1. Par équipes de 2 reconstituez les proverbes francophones suivants

Elève 1 : Découpe les étiquettes et retrouve des proverbes du monde francophone avec ton voisin.

On ne prend pas les mouches ...	Faites le bien ...
Cila qui rit vendredi ...	La science est le tronc d'un baobab ...
On ne prend pas un hippopotame ...	Le criquet tient dans la main ...
Qui rit vendredi, ...	Rendé service (Rendre service)...
Au milieu des paralytiques, ...	Au pays des aveugles ...
Quand le vin est tiré, ...	Plus c'est petit...
Plus ça jase fort, ...	Quand patate tchuite (Quand la patate est cuite) ...

Elève 2 : Découpe tes étiquettes et retrouve des proverbes du monde francophone avec ton voisin

... vous ferez des ingrats	... avec du vinaigre
... avec un hameçon	... faut mangé li (il faut la manger)
... qu'une seule personne ne peut embrasser	... dimanche pleurera.
... il faut le boire	... va pleuré dimanche
... mais on l'entend dans toute la prairie	...le boiteux est une gazelle
... les borgnes sont rois.	... moins c'est vrai
... plus ça fait de bruit.	... baille chagrin (donne du chagrin)

2. Sur quoi vous êtes vous appuyés = quels sont les différents moyens de classer ces proverbes ?

3. Sens des proverbes (à l'oral) : Que signifie chaque proverbe ?
Y en a-t-il qui veulent dire la même chose ?

4. Pouvez-vous retrouver l'origine de ces proverbes ? Comment ?

5. Quel verbe retrouve-t-on souvent dans ces proverbes ? Pourquoi ?

Après avoir repéré la présence dans certains proverbes du verbe *être* suivi d'un mot ou d'un groupe de mots qui donnent une information sur le sujet, on arrive à notre objectif linguistique : l'attribut du sujet.

Le cours de langue qui suit commence par des proverbes à trous pour que les élèves remarquent que dans certains cas, l'attribut porte un accord (observation). Suit une leçon tout à fait traditionnelle où les élèves s'appuient sur les proverbes qu'ils ont reconstitués pour trouver les règles de fonctionnement de l'attribut et ses règles d'accords, avant qu'on n'énonce la liste des verbes attributifs.

Observation : reconstitue les proverbes francophones en plaçant : *tchuite - les meilleures - une gazelle - rois - le tronc d'un baobab - mourir - tiré*. Mais avant cela, lis-les tous et regarde ce qui peut parfois t'aider à les reconstruire :

- Français Au pays des aveugles les borgnes sont ...
 Les plaisanteries les plus courtes sont toujours ...
 Partir c'est ... un peu
 Quand le vin est ... il faut le boire
- Africain Au milieu des paralytiques le boiteux est ...
 La science est ... qu'une seule personne ne peut embrasser
- Cadien Quand patate est ... , faut mangé li.

1. Caractéristiques

Les mots ou groupes de mots que tu as placés sont des attributs du sujet.

- a) Dans chaque proverbe, souligne le verbe puis le sujet.
- b) En te servant de tes observations, raye ci-dessous la mauvaise réponse.

L'attribut du sujet indique / n'indique pas une qualité, un aspect du sujet
On peut/on ne peut pas mettre entre eux le signe =
Il est relié /il n'est pas relié au sujet par l'intermédiaire d'un verbe attributif
Il se place avant / après le verbe attributif
Il peut être / il ne peut pas être supprimé

2. Classe grammaticale et accords

- a) A quels genre et nombre sont les sujets ? Quand tu le peux, entoure les terminaisons au niveau du sujet.
- b) Entoure ces terminaisons si on les retrouve au niveau de l'attribut puis complète le tableau ci-dessous :

Si l'attribut du S est un	Cite des proverbes qui illustrent ce cas	Accord ou non ?
verbe à l'inf.	<i>ex. Partir c'est mourir un peu</i>	<i>Pas d'accord</i>
nom/GN, pronom		
adjectif ou Part. passé		

3. Place de l'attribut du sujet

On trouve l'attribut du sujet après certains verbes, dits verbes attributifs. Énonce la liste :

C. Intercompréhension, transferts et confiance en soi

À travers les séances d'orthographe-grammaire abordées sous l'angle de l'éveil aux langues comme celles présentées ci-dessus, j'ai tenté de développer chez les élèves une conscience métalinguistique qui leur donne du recul et une plus grande confiance face aux langues en général mais surtout face au français. Je voudrais présenter ici une séance plus tournée vers l'intercompréhension entre langues romanes que j'ai réalisée dans le même esprit : en développant chez eux des réflexes de linguistes pour traduire, je compte leur montrer qu'on doit procéder de la même manière en français face à des mots dont on ignore le sens et qu'il ne faut pas avoir peur de l'inconnu linguistique. Comme cette séance est très longue²¹ et que l'intercompréhension n'y apparaît que de manière ponctuelle, je la segmente pour les besoins de l'explication.

À l'occasion d'une longue séance de deux heures qui développait un point de langue au programme - les éléments latins en français - j'ai introduit à différents moments de la leçon des comparaisons entre le français, l'espagnol, l'italien et le portugais. L'objectif était de mettre en confiance les élèves en leur montrant la proximité des langues romanes. Les rapprochements portaient d'abord sur la reconnaissance d'éléments lexicaux:

²¹ On peut la voir en annexe 11

Exercice 1. Les mots latins dans les langues romanes

Consigne: sur le modèle de la ligne 1, pour chaque ligne

1. retrouve le mot français de la colonne de droite, en t'aidant du même mot dans des langues parentes.
2. puis, en puisant dans la liste située sous le tableau, explique quels éléments latins interviennent dans la formation des mots présents dans les différentes colonnes;
3. en t'aidant des éléments latins, retrouve le sens étymologique de ces mots.

Formation = éléments latins	Le sens de ces mots	Italien	Espagnol	Portugais	Mot français
<i>agri + cultor</i>	Celui qui soigne+ le champ	agricoltore	agricultor	agricultor	<i>agriculteur</i>
		febrile	febril	febril	
		ignifugo	ignífugo	ignífugo	
		carnivoro	carnívoro	carnívoro	
		equestre	ecuestre	equestre	
		X	cautivo	cativo	
		apicoltrice	apicultora	apicultora	
		retrospettivo	retrospectivo	retrospetivo	
		cavaliere	caballero	cavaleiro	
		oviparo	ovíparo	ovíparo	
		bipede	bípedo	bípede	
		sonnifero	somnífero	sonífero	
		occidente	occidente	ocidente	
		laboratorio	laboratorio	laboratório	

Éléments latins disponibles

ager, agri : le champ

apis, -is : l'abeille

bi : deux

caballus, -i : le cheval (fam.)

captare : chercher à prendre

carna, -ae : la viande

cultor, -oris : qui cultive, qui soigne

equus, equi : le cheval

ferre : porter, contenir

fugere: fuir, échapper à

febris, is : la fièvre

ignis, -is : le feu

labor, -oris : le travail

occidere: (faire) périr, tomber

ovis, -is : l'oeuf

parere : engendrer

pedis, -is : le pied

retro : en arrière

somnus, i : le sommeil

spectare : regarder

vorare : manger avidement

Puis nous avons présenté des rapprochements d'ordre morphologique entre les langues romanes : après avoir mis en évidence et expliqué la présence de doubles consonnes dans de nombreux mots français construits sur les préfixes latins *ad-*, *con-*, *in-*, *sub-*, nous avons observé que ces préfixes étaient aussi présents dans d'autres langues romanes mais pas toujours sous la même forme.

Exercice 2. Les préfixes latins dans les langues romanes

ab- : loin de	extra- : hors de, très	pro - : devant
ad- : vers	in-, im-, il-, ir- : dans, privé de	r-, re-: de nouveau
anté- : avant	infra- : en dessous	rétro- : en arrière
circon- : autour	inter- : entre	semi- : à demi
con- : avec	intra- : dedans	sub- : sous
contra- : contre	juxta- : à côté	super-, supra- : au-dessus
dis- : séparé, différent	per- : à travers	trans- : à travers
ex- : hors de	post- : après	ultra- : au-delà

a. **Lexique** : voici des mots français qui commencent par un de ces préfixes ; indique leurs sens en t'appuyant sur le sens du préfixe latin : *perforer, rapatrier, une intraveineuse, extraire, subaquatique, supersonique, transfrontalier, propulser, infrarouge, ultraviolet.*

b. **Orthographe** : Observe le tableau des préfixes

Ad + p = apposer + g = aggraver + r = arriver + l = allumer + f = affoler + c = acclamer	In + l = illisible + m, p, b = imbuvable, impossible, immobile + r = irresponsable	Con + l = collaborer + m, p, b = commettre, combattre, composer + r = correspondre	Sub + p = supposer + f = suffixe
---	---	---	-------------------------------------

Pour découvrir une règle d'orthographe, complète les phrases ci-dessous :

Les préfixes latins qui se terminaient par une consonne se sont modifiés au contact de radicaux commençant par une consonne. La consonne finale du préfixe a été le plus souvent ... ce qui explique de nombreuses consonnes ... au début des mots français.

c. Exercices

1. **Explique la formation des mots suivants** : *immoral - illogique - irresponsable - correspondre - approche - aggraver - acclamer - supposer.*

2. **Analyse comparative** : compare le même mot dans quatre langues romanes

Français	Espagnol	Portugais	Italien
illisible	ilegible	ilegível	illeggibile
acclamer	aclamar	X	acclamare
collaborer	colaborar	colaborar	collaborare
supposer	suponer	supor	supporre

1. Que signifie la croix ?
2. Quelles formes a pris le préfixe latin dans chaque langue?
3. Quelles langues ont suivi la même évolution de ce point de vue ?

Pour finir, j'ai proposé un exercice 4 d'intercompréhension sur une bande dessinée²² des *Profs* traduite en espagnol, italien et portugais. L'objectif était de voir si les élèves arrivaient à retrouver la syntaxe française dans les autres langues romanes et s'ils pouvaient opérer des transferts depuis le français pour deviner le sens des mots inconnus. À terme j'espère que cela développe chez eux l'habitude travailler autour des synonymes et des familles de mots pour deviner le sens de mots inconnus dans des textes en français.

La première heure, j'ai constitué des groupes de trois avec des élèves de niveaux différents et j'ai donné à chacun une traduction dans une langue différente. Chacun a eu la première BD vingt minutes avec pour consigne d'essayer de traduire les phrases présentes dans les bulles, puis pendant vingt ou vingt-cinq minutes, ils se sont échangés les supports de manière à les avoir au final dans les trois langues, pour voir si les deux autres langues pouvaient les aider à compléter leur première traduction. Ensuite ils ont travaillé à trois pour proposer une traduction commune qu'ils ont plus ou moins terminée selon les groupes en débordant un peu sur l'heure suivante. Puis, en nous servant d'exemples tirés des BD nous avons mis tous ensemble en évidence les stratégies à utiliser pour tenter de traduire et je leur ai expliqué qu'il devaient faire la même chose devant des mots inconnus en français. Cela a ensuite donné lieu à un exercice sur de petites phrases en français comportant chacune un mot compliqué, pour lesquels les élèves devaient trouver des mots de la même famille qui les mettent sur la voie :

1. Cette personne a un comportement *puéril*.
2. Mon voisin se comporte toujours de manière *servile*.
3. Les soldats guettent depuis le *mirador*.
4. Ce professeur parle toujours d'un ton *doctoral*.
5. Les gens *déambulent* dans les rues.

Cet exercice n'était pas noté. Il s'agissait plutôt pour les élèves de mettre en pratique ce qui avait été dit et pour moi de vérifier si l'intercompréhension peut contribuer à la mise en place de stratégies et renforcer la confiance des élèves face aux langues étrangères et par extension aux inconnus linguistiques du français.

²² Ces supports, qui sont visibles en annexe 11, ont été réalisés par le GT 6 auquel j'ai collaboré lors de la session 2014 de Galapro.

III. Outils d'évaluation du dispositif

Pour mesurer l'impact de cette didactique sur mes élèves, j'ai mis en place deux modalités d'évaluation:

- une enquête par questionnaire, qui porte sur les 6 mois d'expérimentation durant lesquels j'ai fait de l'éveil aux langues (novembre 2013 – avril 2014) et qui a été soumis à la classe le 18 avril 2014. Il doit me permettre d'évaluer si cette pédagogie:

- les sensibilise à la diversité interculturelle et aux variantes du français
- leur donne confiance en eux face aux langues
- les motive pour l'apprentissage de l'orthographe-grammaire et du lexique

- un protocole d'expérimentation qui s'est déroulé du 6 janvier au 18 avril 2014 et porte sur 4 points de langue étudiés selon l'éveil aux langues suivis chacun d'une dictée. Il doit me permettre d'évaluer l'impact de cette pédagogie sur l'orthographe.

A. L'enquête par questionnaire

Elle est constituée de questions et d'un questionnaire. On peut la voir en annexe sous sa forme intégrale²³; nous la segmentons ci-dessous pour l'analyser:

1. Présentation

Nom :

Langues parlées :

Dans ma famille, on se parle en ...

J'ai toujours été scolarisé(e) dans une école francophone : Oui Non

Sinon, dans quelle autre langue as-tu été scolarisé(e) ?

Ces questions m'ont permis de dresser le profil langagier de la classe que j'ai présenté plus haut.

2. Les questions

La première question doit me permettre de dégager une ou des tendances sur la classe,

1. En français, aimes-tu les cours de langue où, pour bâtir la leçon, on établit des comparaisons entre le français et d'autres langues ou entre différentes manières de parler français ?

Oui beaucoup

oui plutôt

plutôt non

non pas du tout

²³ cf. annexe 12

alors que les questions 2 et 3 doivent me permettre d'entrer plus directement dans la pensée des élèves que le questionnaire qui suit, car elles sont beaucoup moins directives :

La question 2 *Te souviens-tu d'un cours qui t'a particulièrement plu ? Lequel ? Pourquoi ?*

Les élèves de cet âge ont souvent du mal à s'exprimer de manière générale et passent souvent par le recours à l'exemple pour s'expliquer. J'espère donc avoir par le biais de cette question, des informations plus précises sur ce qui leur plaît dans l'éveil aux langues.

La question 3 *As-tu aimé la séquence sur la francophonie ? Qu'est-ce qui t'a plu/déplu ?*

Cette question à la fois fermée et ouverte en ce qu'elle demande une justification porte sur la séquence qui avait le plus pour but de changer les représentations des élèves concernant les variantes du français. Elle est donc importante pour mesurer l'efficacité de cette pédagogie sur l'éducation à l'acceptation et à la valorisation de la différence à l'intérieur de la langue maternelle.

3. Le questionnaire

Il compte 20 items auxquels les élèves doivent attribuer une note de 1 à 5 selon l'échelle de Lickert:

1. *Pas du tout d'accord*
2. *Pas vraiment d'accord*
3. *Moyennement d'accord*
4. *Plutôt d'accord*
5. *Tout à fait d'accord.*

S'il laisse moins de liberté que les questions, ce questionnaire présente l'avantage de permettre l'établissement de moyennes d'où se dégageront des tendances.

On peut voir en annexe le questionnaire²⁴ tel qu'il apparaissait aux élèves ; nous allons l'analyser en le segmentant. Il doit permettre de mesurer les thématiques qui apparaissent en gras dans les tableaux ci-dessous et qui concernent essentiellement des attitudes par rapport aux langues en général (I), par rapport à la différence (II) et par rapport à la pédagogie de l'éveil aux langues (IV), mais aussi sur le ressenti des élèves sur les aptitudes qui se mettent peu à peu en place chez eux (III).

²⁴ cf. annexe 12

I. Attitudes par rapport aux langues en général

	Questions	Justification
1	Cela m'a permis de découvrir des langues que je ne connais pas	Mesurer l'impact culturel
2	Cela éveille ma curiosité au sujet de la langue en général	Mesurer l'impact sur la motivation à prendre la langue comme objet d'étude
3	Cela me donne envie d'apprendre d'autres langues	Mesurer l'impact sur la motivation par rapport aux langues étrangères
4	Cela me permet de découvrir un peu le fonctionnement d'autres langues vivantes	Mesurer l'impact métalinguistique
5	Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à une langue inconnue	Mesurer l'impact sur la confiance en soi face à la langue
6	Cela me permet de comprendre que toutes les langues ne fonctionnent pas de la même manière	Mesurer l'impact culturel et métalinguistique

II. Attitudes par rapport à la différence

	Questions	Justification
7	Cela me permet de comprendre que toutes les langues se valent même si elles fonctionnent différemment	Mesurer l'impact de l'éveil aux langues sur la tolérance vis-à-vis des différences linguistiques.
8	Cela me permet de mieux accepter que d'autres ne parlent pas la même langue que moi	
9	Cela me permet de mieux accepter que dans le monde d'autres ne parlent pas le français comme moi	
10	Cela me permet de comprendre que, par le passé, on n'ait pas toujours parlé le français comme moi	

III. Aptitudes par rapport à la maîtrise du français

	Questions	Justification
11	Cela me permet de comprendre des choses sur le fonctionnement de la langue française dont je n'étais pas conscient avant	Mesurer l'impact métalinguistique
12	Cela m'aide à prendre un peu de recul face au français lorsque je dois réfléchir sur son fonctionnement en grammaire, en orthographe ou en vocabulaire	Mesurer l'impact métalinguistique

13	Cela m'aide à mieux comprendre les cours de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire	Mesurer l'impact pédagogique
14	Cela m'a appris à distinguer ce qui est écrit de ce qu'on entend en français	Mesurer l'impact métalinguistique
15	Cela m'a appris à reconnaître des éléments écrits dans des langues que je ne connais pas	Mesurer l'impact métalinguistique
16	Maintenant j'ai moins peur quand je dois analyser les mots en grammaire, en orthographe	Mesurer l'impact sur la confiance
17	Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à un mot français inconnu	Mesurer l'impact sur la confiance

IV. Ressenti face à cette pédagogie

	Questions	Justification
18	Travailler sur des langues inconnues c'est difficile	Cerner le ressenti général des élèves face à cette pédagogie
19	Travailler sur des langues inconnues c'est amusant	
20	Travailler sur des langues inconnues c'est intéressant	

B. Les dictées

Pour voir si l'éveil aux langues a aussi une influence mesurable sur les aptitudes de mes élèves, j'ai mis en place un protocole d'expérimentation qui s'est déroulé du 6 janvier au 18 avril 2014. Il porte sur 4 cours d'orthographe du type de ceux qui ont été présentés dans la partie précédente et se sont répartis sur les quatre séquences qui se sont déroulées durant cette période. On peut voir en annexe²⁵ les deux cours qui n'ont pas été présentés mais qui serviront à l'expérimentation.

Dans mon dispositif, j'ai varié orthographe grammaticale et lexicale :

- les deux premières séances sont liées puisqu'elles traitaient de l'accord dans le groupe nominal : l'article et l'accord déterminant-nom puis l'épithète et l'accord dans le groupe nominal ;
- pour rajouter une difficulté supplémentaire, la troisième séance porte sur l'attribut du sujet et son accord avec le sujet, de manière à faire intervenir le verbe dans l'accord ;
- la quatrième séance porte sur de l'orthographe lexicale, les doubles consonnes en début de

²⁵ cf. annexes 7 et 8

mot, pour tenter de mesurer si cette pédagogie a un effet variable selon qu'elle porte sur l'orthographe lexicale et grammaticale.

Les quatre points d'orthographe ont chacun été suivis d'une dictée centrée sur le point de langue traité de manière à évaluer l'efficacité chiffrée de cette pédagogie.

Figure 4 Tableau récapitulatif de la récupération et de l'analyse des données

	Enquête	Dictées
Tolérance et ouverture d'esprit	X	
Motivation	X	
Confiance en soi	X	
Développement d'une conscience métalinguistique	X	
Performances orthographiques		X

Partie 3

-

Analyse et discussion des résultats

Nous allons exposer dans cette partie les éléments d'information obtenus à partir de l'analyse de notre expérimentation. Notre analyse se déroulera en trois temps:

- L'analyse des difficultés que nous avons rencontrées pour la mise en œuvre de cette pédagogie.

- L'analyse des résultats sur les attitudes et représentations des élèves pour :

- Vérifier si on n'entrave pas l'objectif de sensibiliser les élèves aux langues et cultures étrangères en rattachant l'éveil aux langues à l'étude de la langue de scolarisation.
- Mesurer si l'éveil aux langues peut rendre les élèves plus tolérants vis-à-vis des variations du français aussi.
- Voir si l'éveil aux langues aide à remotiver les élèves pour l'apprentissage de la langue.

- L'analyse des résultats sur les aptitudes des élèves pour :

- Vérifier si l'éveil aux langues peut aider les élèves à mieux comprendre les cours de langue.
- Vérifier si cela leur donne une plus grande confiance en eux face aux langues.
- De facto voir si cette meilleure compréhension améliore leurs résultats en orthographe.

Chapitre 7 – Analyse des difficultés

Les difficultés ressenties pour mettre en œuvre nos propositions sont de trois ordres et doivent être envisagées du point de vue de l'institution, de l'enseignant et des élèves.

I. Du côté institutionnel

A. Le problème du temps

Le fait de partir de la comparaison de plusieurs langues pour faire émerger la spécificité du français prend plus de temps qu'un cours habituel. En effet, on aborde les notions plutôt sous l'angle du FLE qui soulève des questions qu'on ne se pose pas d'habitude en FLM où certains faits de langue sont considérés comme évidents. Le temps de mise en œuvre en classe est donc plus important et j'ai vraiment dû mener tambour battant les cours qui commençaient par de l'éveil au langage cette année pour tenir le rythme.

B. Le hors-programme

Comme l'éveil aux langues amène à traiter des points de langue parfois hors programme, il pose à l'enseignant le problème du regard que l'institution ou les parents d'élèves peuvent poser sur son travail. Je n'ai pas prévenu les parents en début d'année de la mise en place de ma démarche car la maîtrise du français est un sujet sensible à l'école et je craignais des réactions semblables à celle d'une institutrice qui refusait d'adopter une approche plurielle « parce qu'il y avait déjà "fort à faire à leur apprendre le français" » (Feunteun & al, 2007). Aussi, j'avoue n'avoir pas osé passer trop de temps sur l'intercompréhension en langues romanes des bandes dessinées, même si je suis persuadée qu'un entraînement régulier développerait chez eux des compétences qui bénéficieraient aussi au français. Les élèves ont eu environ une heure et quart pour découvrir seuls les planches et proposer une traduction par groupe de trois, puis pendant vingt minutes environ, nous avons énoncé ensemble un certain nombre de stratégies à mettre en place en nous appuyant sur des exemples des BD. J'aurais aimé plutôt leur faire traduire la planche à haute voix et qu'on confronte les traductions possibles pour ensuite énoncer des stratégies mais cela aurait pris beaucoup trop de temps. Nous avons donc sauté cette étape et sommes passés à un exercice d'application en français.

Je dois ajouter que c'est sur cette séance d'intercompréhension que j'ai eu le plus l'impression d'être hors-programme, sans doute parce que pendant plus d'1h30, nous n'avons travaillé que sur des supports en langues étrangères, alors que pour les autres cours de langue, les activités d'inspiration éveil aux langues n'étaient souvent qu'un point de départ

ou un détour dans la leçon qui permettait de soulever un problème. En outre la mise en place de stratégies est une opération beaucoup plus longue qui demanderait à être répétée plusieurs fois dans l'année pour porter ses fruits. Je pense revenir sur ces bandes dessinées en fin d'année s'il nous reste du temps et peut-être reproduire l'expérience sur d'autres planches de bandes dessinées traduites si je peux obtenir l'aide de mes collègues de langue, car les élèves ont adoré l'exercice.

II. Du point de vue de l'enseignant

A. La création des supports

1. Créer des supports attractifs

L'élaboration de supports plaisants et intéressants pour les enfants sur des problèmes de langue en lien avec notre programme m'a demandé parfois énormément de temps en terme de conception et de recherche de ressources, et j'ai parfois eu l'impression de bricoler comme le montre l'exemple de la séance sur l'article²⁶. Faute de connaissances dans des langues dont le fonctionnement est radicalement différent de celui du français, je me suis un peu inspirée du support d'une séance d'EOLE intitulée *Des animaux en nombre*, dont j'ai imprimé puis scanné quelques images avec le marquage du pluriel en langue aymara. J'ai ensuite récupéré et dessiné des images de grenouilles et d'éléphants car j'avais besoin du support de l'image pour faire réfléchir les élèves sans les mettre sur la voie par des explications.

2. Le problème des ressources

Par ailleurs, j'ai proposé que l'éveil aux langues se fasse en relation avec un point de langue précis, mais j'ai parfois eu du mal à adapter parfaitement le support à mon objectif linguistique faute de ressources. Ainsi pour le cours sur l'attribut du sujet²⁷, je suis partie de proverbes francophones. Pour une plus grande cohérence, j'aurais aimé trouver plus de proverbes francophones ayant le même sens, avec des variations lexicales ou phonétiques plus marquées que je ne l'ai fait et avec des verbes d'état pour les besoins de la leçon. Malheureusement il m'a été impossible d'en trouver plus de deux qui répondent à ces critères : *Quand patate est tchuite, faut mangé li* vs *Quand le vin est tiré, il faut le boire* et *Au pays des aveugles les borgnes sont rois* vs *Au milieu des paralytiques le boiteux est une gazelle*. Cela m'a obligée à commencer la séance par le jeu de recomposition des proverbes francophones pour avoir un éventail de proverbes plus large et pouvoir travailler sur leur sens avant de travailler sur l'attribut.

B. Les langues de l'éveil

1. La maîtrise des langues

Même sans aller chercher des langues aussi exotiques que la langue aymara, il est difficile de préparer des supports plurilingues à moins de l'être soi-même ou d'avoir dans

²⁶ cf. annexe 7

²⁷ cf. annexe 10

son entourage personnel ou professionnel des personnes capables de traduire. Aussi, pour l'exercice d'intercompréhension entre langues romanes, je me suis servie des traductions en portugais et en espagnol de deux étudiants qui ont travaillé sur le même projet que moi dans le cours d'*Intercompréhension entre langues romanes* animé par M. Degache, et j'ai demandé à mon père de me la traduire en italien car le collègue d'Italien qui devait le faire a mis trop de temps. Et c'est justement parce que je ne connaissais personne qui parle roumain que je n'ai pas pu étendre le projet à cette autre langue romane, ce qui est un peu dommage.

Je dirais que sans un gros travail d'équipe au sein des professeurs de langues, cet écueil est le problème majeur pour l'enseignant qui doit créer lui-même ses activités d'éveil en fonction du programme. Car il ne peut pas savoir non plus quelles langues étrangères sont les plus susceptibles d'apporter un éclairage intéressant. Au niveau 6ème, on pourrait récupérer quelques ressources EOLE ou ELODIL comme je l'ai fait pour le *Petit Chaperon rouge*²⁸ ou sur les origines de notre langue²⁹ en les raccrochant à des notions au programme de 6ème, mais comme elles n'ont généralement pas grand rapport avec nos programmes, il n'est pas facile de les utiliser.

2. L'éventail des langues utilisées et l'intérêt des élèves

Un effet pervers découle d'ailleurs de ce problème. Comme j'ai imaginé moi-même les supports pour adapter cette pédagogie au collège et à ses réalités, je ne suis pas partie aussi souvent que je l'aurais souhaité d'une langue très éloignée car je n'en connais pas et j'ai souvent fait référence aux langues que je connaissais, l'espagnol, l'anglais, l'allemand et le latin. L'éventail linguistique offert n'a donc pas été aussi large que je l'aurais voulu, et je crois pouvoir dire que par moments j'ai perçu une petite lassitude de la part des élèves due sans doute au fait qu'on utilisait toujours plus ou moins les mêmes langues. Cela me conforte dans l'idée exprimée dans les principes directeurs qu'il est souhaitable de partir, si cela s'y prête, d'une langue éloignée pour surprendre l'élève, attirer son attention par de l'inédit avant de revenir progressivement au français en passant par les langues romanes. Mais sans supports déjà conçus par des équipes de linguistes, cela ne va pas de soi.

C. Le travail sur des langues inconnues

1. Plurilinguisme et déontologie

Pour palier la lassitude des élèves, j'ai donc voulu préparer un support mêlant des conjugaisons en français, anglais et chinois pour étudier la morphologie du verbe en

²⁸ cf. annexe 6

²⁹ cf. annexes 1 et 2

français par opposition aux deux autres langues. Pour étudier le fonctionnement des verbes chinois et conjuguer ceux qui m'intéressaient, j'ai utilisé un site de grammaire chinoise en ligne mais je ne suis pas certaine de la justesse de mon travail. Sur le fond cela ne pose pas de problème aux élèves qui ont compris la différence entre la morphologie verbale du français d'une part, et celle du chinois et de l'anglais d'autre part, et sur la nécessité de ne pas oublier la marque de personne en français, mais sur la forme cela pose un problème déontologique à l'enseignant que je suis.

2. Une redistribution des rôles déstabilisante pour le professeur

Ne parlant pas un mot d'arabe mis à part les emprunts que le français en a fait, je suis incapable de confirmer ou infirmer les dires de mes élèves arabophones lorsqu'on compare le français avec cette langue et il est vrai que cela me déstabilise un peu tant je suis habituée à la posture de celui qui sait. Au fond, que ce soit vrai ou faux n'a pas grande importance pour les apprentissages de la classe à laquelle on cherche avant tout à faire comprendre de grands mécanismes linguistiques, mais l'enseignant qui met en œuvre l'éveil aux langues doit donc revoir sa posture.

3. Une situation pas toujours confortable

Enfin, quand on ne maîtrise pas les langues qu'on évoque, on sent bien qu'on est limité et pas vraiment à l'aise car il y a toujours des élèves curieux qui nous posent des questions pour en savoir plus et il est à la fois inconfortable et frustrant de ne pouvoir satisfaire leur curiosité.

III. Du point de vue des élèves

A. La timidité des élèves plurilingues

Pour utiliser l'éveil aux langues au collège, il convient aussi de bien préparer le terrain. Il me semblait l'avoir fait suffisamment en début d'année à la suite d'un cours sur les familles de langue où nous avons terminé en demandant à chacun de dire quelles langues il parlait et en invitant les bi-plurilingues à nous dire quelques mots dans leur autre langue. S'ils avaient eu des réticences à parler, ces élèves avaient été très fiers en revanche de dire qu'ils étaient plurilingues et contents que le travail mené en classe prenne en compte leur autre langue.

Pourtant, la première fois que nous avons fait un cours d'inspiration éveil aux langues et où j'ai demandé aux élèves plurilingues de nous expliquer comment cela fonctionnait dans leur autre langue, Flora a refusé de répondre. Ce n'est pourtant pas que le cours ne l'intéressait pas car à la fin de l'heure, j'ai demandé à chacun d'écrire sur une feuille ce qu'il avait pensé du cours, et Flora m'a écrit : « *Ce cours était trop bien. J'aimerai bien qu'en français on fait sa toute l'année. Avec vous le français, on comprend bien la grammaire et ... je n'ai pas voulu dire en arabe car j'avais honte de le dire, mais j'ai beaucoup aimé ce cours car on apprend plus de langues, de mots* ». Laura à qui j'ai demandé comment on disait en italien a accepté de traduire mais en murmurant, puis Neïla s'est lancée courageusement en arabe.

Du fait que notre pays est de tradition fortement monolingue et que dans notre région, le patois n'est plus du tout parlé, nous nous trouvons dans le cas de figure le plus défavorable pour la prise de parole en langue étrangère. Aussi la participation des élèves bi-plurilingues n'a pas été aussi dynamique que je l'aurais souhaité, même si j'ai pu noter une évolution positive au fil du temps, les élèves acceptant de plus en plus volontiers de comparer à haute voix avec leur autre langue lorsque je le leur demandais. Ces réticences sont certainement à mettre aussi sur le compte de l'adolescence qui cherche surtout à ne pas se démarquer des autres. Cela doit donc être pris en compte pour l'éveil aux langues au collège, et il convient de peut-être mieux préparer la classe que je ne l'ai fait en annonçant dès le départ la perspective dans laquelle sera travaillé le français durant l'année.

B. Et l'anglais ?

Pour enrichir le cours et valoriser leurs connaissances linguistiques, il m'est arrivé de demander à la classe au sujet de tel point de langue, ce qu'il en était en anglais puisque c'est leur L2 et que tous l'étudient depuis le CE2. Or, force est de constater que les élèves de

6ème connaissent très peu de choses en anglais et qu'on ne peut quasiment pas compter sur leur maîtrise partielle de cette langue pour établir des comparaisons.

Ayant travaillé en janvier sur le *Petit Chaperon rouge* dans sa version française, allemande et chinoise, j'aurais aimé également mettre en place une activité d'éveil aux langues en interdisciplinarité avec ma collègue d'anglais sur ce conte à propos de l'emploi des temps du récit, passé simple/imparfait. Malheureusement, elle n'aborde ce point de langue qu'en fin de 6ème et il a été impossible de réaliser cette action.

On peut donc regretter qu'après 3 ans et demi d'anglais les élèves ne soient pas plus avancés dans leurs apprentissages car je n'ai quasiment jamais pu m'appuyer sur leurs connaissances en anglais pour faire de la grammaire comparée.

C. Les compétences métalinguistiques en question

J'ai également eu confirmation que les capacités métalinguistiques des élèves sont parfois limitées même pour des choses qui nous paraissent évidentes, comme à travers ce jeu en espagnol³⁰ que j'ai imaginé pour amener le problème de l'accord dans le GN.

Après une manipulation sur une phrase en français pour rappeler que la phrase se segmente en groupes fonctionnels - parmi lesquels des GN -, j'ai soumis aux élèves deux petits jeux, un en espagnol puis un en anglais, où ils devaient découper des étiquettes pour reconstituer des phrases à la manière d'un puzzle. Il ne s'agissait pas de traduire mais de voir quels mots pouvaient aller ensemble en raison des accords. Le premier était en espagnol :

1) Dans sa classe à Madrid, Juan a renversé ses étiquettes. Il doit reconstruire une phrase dont tous les mots se sont mélangés, à part le sujet et le verbe. Découpe les étiquettes puis aide-le.

... , a la chica le gustaria tener ...

ajustada <i>adj</i>	amargada <i>adj</i>	camisa <i>nom</i>	chaleco <i>nom</i>	largo <i>adj</i>	plateadas <i>adj</i>	un <i>dét</i>	una <i>dét</i>	Y <i>conj</i>	zapatitas <i>nom</i>
------------------------	------------------------	----------------------	-----------------------	---------------------	-------------------------	------------------	-------------------	------------------	-------------------------

En dépit des précautions prises pour calquer la syntaxe espagnole sur la syntaxe française (par exemple l'épithète détachée en tête de phrase), la transparence de certains mots et les précisions fournies sur chaque étiquette sur la nature du mot, les élèves ont eu beaucoup de mal à trouver que les indices du puzzle se trouvaient au niveau des accords. Certains ont en effet associé des mots complètement au hasard, sans porter aucune attention aux

³⁰ cf. annexe 8

terminaisons. Il a vraiment fallu que j'insiste sur la notion d'indices pour qu'ils finissent par comprendre et on a passé beaucoup plus de temps que prévu sur cette reconstitution.

De la même manière, même si elle leur a vraiment beaucoup plu, l'expérience d'intercompréhension sur la bande dessinée des *Profs*³¹ a été difficile pour certains. Si quelques uns – et pas forcément les meilleurs en français ni les plurilingues - se sont parfois remarquablement approchés du sens du texte en essayant de traduire les phrases, un certain nombre s'est contenté de traduire les mots transparents de manière isolée, et certains ont complètement baissé les bras en particulier sur le portugais qui est le plus éloigné du français. Parfois, la réflexion métalinguistique a bien fonctionné : « floresta » / « floral » les ont mis sur la piste du mot « forêt », mais on trouve aussi dans leurs copies des rapprochements complètement improbables « esta sierra pantanosa » devenant « avec son pantalon étouffant » et les « mosquitos portadores de virus » « des masques anti-virus »... J'ai remarqué qu'ils ont en particulier beaucoup de mal à mesurer l'évolution phonétique possible d'une lettre ce qui les induit en erreur au lieu de les guider, et je pense qu'il y aurait un travail à mener dans cette direction dès le début de l'année.

Conclusion intermédiaire

On voit donc qu'intégrer l'éveil aux langues en classe de français présente quelques difficultés pour diverses raisons : d'abord pour l'élaboration des supports - difficulté à varier les langues de manière à soutenir l'intérêt des enfants, difficulté à élaborer des activités d'éveil en lien avec les points de langue à étudier par moments; ensuite parce que notre pays ne s'inscrit pas dans une tradition qui valorise les langues étrangères d'où les réticences encore plus fortes des adolescents à parler une autre langue devant leurs camarades, faible maîtrise de la L2 après 3 ans et demi d'apprentissage ; enfin parce que dès qu'on veut se servir de l'éveil aux langues pour analyser des phénomènes grammaticaux ou orthographiques précis, l'enseignant doit connaître un minimum les langues dont il parle et que les compétences métalinguistiques de certains enfants sont encore mal assurées et prennent beaucoup de temps.

Mais ces difficultés ne sont rien par rapport aux satisfactions que cette expérience m'a apportées, ce qu'on va voir d'abord avec les réactions des élèves.

³¹ cf. annexe 11

Chapitre 8 – L'impact de l'éveil aux langues sur l'acceptation de la diversité

Rappelons que l'objectif dont je vais évaluer ici le degré de réussite est

- de rendre les élèves curieux des langues en général et du français en particulier
- de les rendre plus tolérants face aux variantes du français
- de les remotiver dans leur apprentissage de l'orthographe-grammaire

tout en conservant la finalité intrinsèque de l'éveil aux langues qui est d'ouvrir les élèves aux autres langues-cultures étrangères.

Pour cela, je m'appuierai sur les réponses aux questions et sur le questionnaire distribué à la fin de la période d'expérimentation.

I. Résultats généraux

A. Aperçu global

Voici d'abord les moyennes qu'ont obtenues les différents items du questionnaire distribué:

	I. Attitudes par rapport aux langues	Sur une échelle de 1 à 5
1	Cela m'a permis de découvrir des langues que je ne connais pas	4,40
2	Cela éveille ma curiosité au sujet de la langue en général	4,16
3	Cela me donne envie d'apprendre d'autres langues	4,36
4	Cela me permet de découvrir un peu le fonctionnement d'autres langues vivantes	4,40
5	Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à une langue inconnue	3,57
6	Cela me permet de comprendre que toutes les langues ne fonctionnent pas de la même manière	4,40
	II. Attitudes par rapport à la différence	
7	Cela me permet de comprendre que toutes les langues se valent même si elles fonctionnent différemment	4,28
8	Cela me permet de mieux accepter que d'autres ne parlent pas la même langue que moi	4,16
9	Cela me permet de mieux accepter que dans le monde d'autres ne parlent pas le français comme moi	4,50
10	Cela me permet de comprendre que, par le passé, on n'ait pas toujours parlé le français comme moi	4,64

III. Aptitudes par rapport au français		
11	Cela me permet de comprendre des choses sur le fonctionnement de la langue française dont je n'étais pas conscient avant	3,92
12	Cela m'aide à prendre un peu de recul face au français lorsque je dois réfléchir sur son fonctionnement en grammaire, en orthographe ou en vocabulaire	3,92
13	Cela m'aide à mieux comprendre les cours de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire	4,08
14	Cela m'a appris à distinguer ce qui est écrit de ce qu'on entend en français	4,44
15	Cela m'a appris à reconnaître des éléments écrits dans des langues que je ne connais pas	4,28
16	Maintenant j'ai moins peur quand je dois analyser les mots en grammaire, en orthographe	3,64
17	Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à un mot français inconnu	3,68
IV. Ressenti général face au travail sur des langues étrangères		
18	Travailler sur des langues inconnues, c'est facile	3,56
19	Travailler sur des langues inconnues, c'est amusant	4,64
20	Travailler sur des langues inconnues, c'est intéressant	4,68

Figure 5 Tableau récapitulatif des moyennes obtenues aux différents items

Un rapide coup d'oeil fait apparaître que les moyennes sont toutes supérieures à 3, qui représente l'évaluation moyenne dans l'échelle de Lickert. Dans la mesure où le questionnaire énonce la mise en place d'aptitudes ou attitudes positives, que les élèves doivent valider ou non en attribuant une note de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord), ce premier constat est très encourageant.

B. Ressenti général face à la pédagogie de l'éveil aux langues

La première chose à mesurer pour envisager la viabilité d'un dispositif pédagogique est le ressenti global des élèves et l'intérêt qu'il suscite chez eux. Nous avons pris en compte pour évaluer cela les deux premières questions de l'enquête et les items 18 à 20 du questionnaire.

À la question 1 de l'enquête *En français, aimes-tu les cours de langue où, pour bâtir la leçon, on établit des comparaisons entre le français et d'autres langues ou entre différentes manières de parler français ?*, les élèves répondent :

<i>Oui beaucoup</i>	13
<i>oui plutôt</i>	14
<i>plutôt non</i>	0
<i>non pas du tout</i>	0

Ce « 100 % de satisfaits » conforte notre hypothèse initiale selon laquelle la pédagogie de l'éveil aux langues correspond bien à ce qui intéresse les élèves de collège, à savoir les démarches comparatives en langue.

Les items 18 à 20 du questionnaire permettent d'en affiner les raisons. Si l'item 18 - *Travailler sur des langues inconnues, c'est facile* -, obtient la moyenne de 3,56, cela signifie tout d'abord que la majorité des élèves ne se sent pas découragée par une tâche qui dépasserait ses capacités métalinguistiques, ce qui était malgré tout à envisager puisque mes élèves sont très majoritairement monolingues de par leur famille et encore peu rompus à l'anglais. Néanmoins, il s'agit du score le plus faible, ce qui confirme nos impressions sur les difficultés rencontrées par certains et sur le fait qu'il ne faut pas surestimer les capacités métalinguistiques des élèves lorsqu'on réalise des supports d'activité si l'on ne veut pas les décourager. Le fait de ne pas multiplier les langues étrangères pour chaque séance par exemple, de se référer rapidement aux langues romanes, de proposer des phrases courtes et de cibler l'observation sur un problème bien particulier sont des principes de conception qu'on peut donc valider.

Malgré cette difficulté inhérente à l'éveil aux langues qu'est la confrontation à des langues inconnues, les élèves semblent plébisciter cette pédagogie, considérant qu'elle présente à la fois un côté ludique et stimulant sur le plan intellectuel. En effet, l'item 19 - *Travailler sur des langues inconnues, c'est amusant* et l'item 20 - *Travailler sur des langues inconnues, c'est intéressant* recueillent respectivement 4,64 et 4,68, soit les deux moyennes les plus élevées du questionnaire. La combinaison d'un problème linguistique et d'un support ou d'une activité ludiques est donc là aussi une option pédagogique à conserver pour les élèves de 6ème.

La question 2 de l'enquête, en interrogeant les élèves sur le cours d'inspiration éveil aux langues qu'ils ont préféré, permet encore de mieux comprendre pourquoi ils aiment l'éveil aux langues. Bien qu'une seule réponse ait été demandée, certains en ont donné plusieurs, ce qui explique qu'on en ait plus de 27 :

- 6 ont préféré le cours de la séquence 1 sur les origines de l'écriture et de l'alphabet en général parce qu'ils ont appris des choses qu'ils ignoraient jusque là.

- Fanny et Pauline F. ont aimé, sans le dire en ces termes, l'approche interculturelle car elles citent les cours où il y avait des contes d'autres pays (« version chinoise » du Petit Chaperon rouge et contes haïtien et mauritanien de la semaine de la Francophonie). Fanny explique que « *c'est rigolo de lire des contes qui ne viennent pas de la France* ».

- 7 ont aimé les cours sur les origines de la langue et les familles de langue « *parce qu'on apprend des mots d'autres langues et chacun pouvait nous faire partager les langues qu'ils parlent* » (Jérémie)

- Tom a préféré le cours sur le français standard, patois, argot « *car c'est des langues nouvelles pour moi* ».

- 7 ont aimé les différents cours de la semaine de la francophonie car « *ça changeait à l'habitude* » (Pauline P.), « *ça m'a appris des choses* » (Neïla), « *c'était marrant* » (Vincent), « *j'ai découvert des accents* » (Flora) ;

- 6 ont préféré le fait de travailler sur des langues étrangères. Cela concerne l'intercompréhension sur les bandes dessinées (4) - « *les rapprochements entre les quatre langues romane m'a plu et c'était super* » (Néo), « *cela nous fait apprendre le rapprochement des langues et savoir des mots d'en d'autres langues* » (Alissia), « *j'aime parce qu'on a comparé chaque langue* » ou encore « *j'aime beaucoup travailler sur d'autres langues* » (Thomas) - ou la reconstitution de phrases en langue étrangère avec les vignettes pour mettre en évidence le problème des accords (2) : « *j'avais pas trop compris la feuille qu'on m'a donné mes après oui et j'avais l'impression d'une devinette* » (Alexandre) et « *j'ai bien aimé le découpage des vignettes de langue étrangère car on essayait de réfléchir* » (Clément).

Si l'on essaie de tirer les grandes lignes de tout cela, la pédagogie de l'éveil aux langues est donc appréciée :

- pour la découverte et le travail sur des langues-cultures étrangères ou variantes du français

- parce qu'elle enseigne autrement qu'on ne fait habituellement

- parce que chacun peut apporter ses connaissances

- parce que c'est amusant

- parce qu'il faut réfléchir

Si on pouvait suspecter le questionnaire d'influencer les réponses des élèves en imposant des critères, les réponses données spontanément par les élèves les confirment et valident le fait que cette pédagogie les motive réellement à travailler sur la langue.

II. Attitudes par rapport aux langues-cultures étrangères

On aurait pu craindre qu'en intégrant l'éveil aux langues au cours de français, la curiosité vis-à-vis des langues étrangères soit moins développée. Or il n'en est rien comme le montre le score élevé de 4,36 obtenu par l'item 3 - *Cela me donne envie d'apprendre d'autres langues*. D'ailleurs, lorsqu'on demande aux élèves quel cours ils ont préféré et pourquoi à la question 2, beaucoup ne semblent pas voir le bénéfice qu'ils peuvent en tirer pour le français et mettent en avant le fait qu'ils aiment apprendre des mots dans d'autres langues: « *car on apprenait du Grec ou du latin* » (Yan), « *car on a appris d'autres mots que notre langue* » (Carla), « *ça nous fait apprendre le rapprochement des langues et des mots d'en d'autres langue* » (Alissia). On voit donc que le fait d'articuler le cours d'éveil aux langues sur le programme de français n'est pas du tout pénalisant et développe tout autant l'intérêt pour les langues et cultures étrangères.

Je rajoute qu'à la fin de la séance d'intercompréhension sur les trois versions de la BD des *Profs*, des élèves sont venues spontanément me voir pour me dire quelles langues elles avaient préférées parmi les trois proposées et pour me demander s'il était possible de les étudier dans notre collège en 4ème. L'éveil aux langues au sens large a donc réellement un rôle à jouer pour la promotion des langues, et en ce qui concerne l'intercompréhension en langues romanes, on voit qu'elle pourrait facilement influencer le choix des élèves en les incitant à choisir plutôt une langue romane en L3, si elle parvenait à s'introduire dans les collèges.

L'aspect découverte et promotion des langues étrangères est donc indéniable, mais le score de 4,16 obtenu à l'item 2 - *Cela éveille ma curiosité au sujet de la langue en général* montre que la langue de scolarisation bénéficie aussi de ce regain d'intérêt. Les trois items qui cherchent à comprendre pourquoi l'éveil aux langues fait naître un tel intérêt :

- item 1 - *Cela m'a permis de découvrir des langues que je ne connaissais pas*

- item 6 - *Cela me permet de comprendre que toutes les langues ne fonctionnent pas de la même manière ;*

- item 4 - *Cela me permet de découvrir un peu le fonctionnement d'autres langues vivantes* obtiennent tous le même score assez élevé de 4,40, ce qui montre que les élèves apprécient au fond autant les découvertes culturelles qu'ils ont faites grâce à l'éveil aux langues et que sa capacité à les faire réfléchir sur la langue.

III. Attitudes par rapport aux variations du français

Les items 7 à 10 concernent la modification éventuelle des attitudes face à la différence interculturelle et interlinguistique mais également vis-à-vis du français dans ses variantes temporelles et spatiales grâce à l'éveil aux langues.

Les moyennes obtenues à ces quatre items sont globalement élevées puisque la plus basse, l'item 8, obtient malgré tout le score moyen de 4,16, ce qui confirme bien l'efficacité globale de cette pédagogie pour le développement de la tolérance linguistique et culturelle. Ainsi l'item 7- *Cela me permet de comprendre que toutes les langues se valent même si elles fonctionnent différemment* obtient le score de 4,28 et l'item 8- *Cela me permet de mieux accepter que d'autres ne parlent pas la même langue que moi* celui de 4,16.

Mais il semble que cette sensibilisation à la différence ait eu encore plus d'impact pour la langue maternelle que pour les langues étrangères. En effet, ce sont les items 9- *Cela me permet de mieux accepter que dans le monde d'autres ne parlent pas le français comme moi* et 10- *Cela me permet de comprendre que, par le passé, on n'ait pas toujours parlé le français comme moi*, qui recueillent les meilleures moyennes avec respectivement 4,50 et 4,64. C'est l'objectif que je visais en tant que professeur de français langue maternelle avec ma séance sur les patois et l'argot et surtout ma séquence sur la francophonie.

La question 3 de l'enquête apporte des informations complémentaires intéressantes sur l'impact de l'éveil aux langues sur les attitudes face aux variations dans la langue maternelle. À la question *As-tu aimé la séquence sur la francophonie ?*, 25 répondent que *oui* et seulement 2 répondent *non*, dont un parce qu'il l'avait déjà fait en CM2. Lorsqu'on leur demande d'expliquer *Qu'est-ce qui t'a plu/déplu ?*, voici les motifs qu'ils invoquent dans l'ordre croissant :

- jouer sur des proverbes francophones différents selon les régions du monde : 2
- réaliser des exposés sur des pays ou régions du monde dont ils ignoraient parfois l'existence : 3
- avoir appris des choses qu'ils ignoraient (qu'on parle français ailleurs, pourquoi on parle français ailleurs) : 6
- découvrir des expressions francophones inconnues (belges, suisses, québécoises, africaines) : 7
- écouter des accents différents : 9

Les deux dernières réponses portent sur la différence puisqu'elles renvoient aux différences lexicales et phonétiques au sein du monde francophone; or, ce sont précisément ces séances qui récoltent les plus gros scores et qui ont donc le plus intéressé les élèves.

On peut donc valider le fait que l'éveil aux langues est un moyen efficace en collège pour faire accepter aux adolescents en pleine construction identitaire que la variation dans leur propre langue est la norme, et espérer ainsi les rendre plus tolérants.

Chapitre 9 – Aptitudes par rapport à la maîtrise de la la langue

I. Le ressenti des élèves

Nous verrons plus loin à travers des résultats chiffrés, comment j'ai essayé de mesurer l'effet de l'éveil aux langues sur les apprentissages en mettant en place des dictées, mais je souhaitais aussi avoir le ressenti des élèves sur leurs propres capacités. En effet, les progrès ne sont pas toujours immédiats ni visibles et seul l'apprenant peut évaluer les progrès qui se font dans sa tête. L'item 5 et la partie III du questionnaire concernent cet aspect.

A. La confiance en soi face à l'inconnu linguistique

Le moins bon score de cette partie concerne le développement de la confiance en soi. Cela vaut pour la confiance face aux langues étrangères l'item 5 - *Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à une langue inconnue* obtient seulement 3, 57, comme pour le français puisque les items 16 et 17 tentent d'évaluer l'impact de l'éveil aux langues sur la confiance en soi vis-à-vis de la langue maternelle: l'item 16- *Maintenant j'ai moins peur quand je dois analyser les mots en grammaire, en orthographe* obtient 3,64 et l'item 16 - *Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à un mot français inconnu* 3,68.

C'est sur le développement de la confiance en soi que les moyennes sont donc le moins élevées et qu'il conviendrait de mettre l'accent: les résultats sont positifs mais moins satisfaisants que pour d'autres items. Une piste me semble être le travail d'intercompréhension avec d'autres langues romanes plusieurs fois dans l'année.

B. L'éveil de la conscience métalinguistique

Pourtant les élèves sentent que cette pédagogie les aide à développer une conscience métalinguistique, même si elle est encore embryonnaire. En effet, ils déclarent qu'elle les aide à :

- prendre du recul sur leur propre langue : item 11- *Cela me permet de comprendre des choses sur le fonctionnement de la langue française dont je n'étais pas conscient avant* : 3,92
- adopter une posture réflexive pour analyser : item 12 - *Cela m'aide à prendre un peu de recul face au français lorsque je dois réfléchir sur son fonctionnement en grammaire, en orthographe ou en vocabulaire* : 3,92.

- établir des stratégies face à une des grandes difficultés du français, à savoir la différence entre l'oral et l'écrit : item 14- *Cela m'a appris à distinguer ce qui est écrit de ce qu'on entend en français* : 4,44
- développer des stratégies de transfert et d'association qu'on peut réutiliser en français puisque je leur ai montré qu'il devaient procéder de la même manière face à un mot inconnu en français : item 15- *Cela m'a appris à reconnaître des éléments écrits dans des langues que je ne connais pas* : 4,28.
- mieux comprendre les cours de langue française en général : item 13- *Cela m'aide à mieux comprendre les cours de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire* : 4,08.

Les résultats sont donc très encourageants là aussi. Si ce ne sont pas des résultats chiffrés qui mesurent des aptitudes, il semble donc bien que l'éveil aux langues développe chez les élèves une conscience métalinguistique qu'il reste à confirmer par l'examen des dictées, mais avant de passer à cela, je voudrais laisser une dernière fois la parole aux élèves.

C. Un regain de motivation

À la fin du questionnaire distribué, il restait une ligne que j'ai proposée aux élèves de compléter en rajoutant l'item qu'ils voulaient et de l'évaluer de 1 à 5. La plupart n'ont rien écrit, mais six ont répondu et noté 5:

- Ryad : « maintenant que j'ai appris les langues, c'est facile », Laura : « cela m'a permis de mieux comprendre/apprendre ma langue » et Tom : « le professeur explique bien »
- Alissia : « travailler sur le français c'est sympa », Néo « cela m'a appris à aimer le français » ou Flora « le français me plaît ».

Les deux tendances qui se dégagent des commentaires spontanés sont donc que l'éveil aux langues permet de mieux comprendre et de mieux apprécier les cours d'étude de la langue pourtant jugés rébarbatifs habituellement. Cette didactique est donc bien un outil de remotivation et on peut espérer que cette disposition d'esprit favorable les aura aidés à progresser.

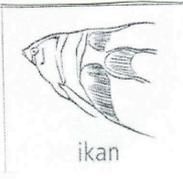
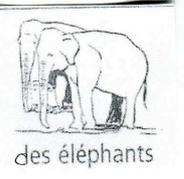
II. Le ressenti de l'enseignant sur le développement d'une conscience métalinguistique

Je voudrais faire part ici de ce que j'ai pu constater au niveau de la mise en place d'aptitudes métalinguistiques au fur et à mesure des séances de langue s'appuyant sur de l'éveil aux langues en me référant à une séance précise, celle sur l'article.³²

Comme toujours lorsque nous faisons un cours de langue, nous partons d'une observation. Je distribue aux élèves le document qui suit :

I. Article indéfini

A. Observe les images et leur sous-titre en langue aymara (langue d'indiens du Pérou), en espagnol et en français.

 ikan	 ikan-ikan	<p>1. Quelle remarque peux-tu faire concernant l'article dans ces trois langues ?</p>
 una rana	 ranas	
 un éléphant	 des éléphants	

Après avoir laissé du temps aux élèves pour répondre aux deux questions, je ramasse leur travail que je vais analyser ici. De cet examen, il ressort que les 23 élèves présents ce jour-là sont tous capables d'évoquer la présence ou l'absence de déterminant dans chaque langue mais qu'aucun ne formule de phrase du type « le déterminant article n'est pas indispensable dans toutes les langues » ou « les langues n'ont pas forcément besoin d'article pour exprimer le singulier ou le pluriel », ce qui montrerait une vraie compréhension de l'enjeu.

Pour la deuxième question, on obtient trois cas de figure :

- 10 élèves ne donnent aucune réponse.

³² cf. annexe 7

- 5 élèves donnent une réponse qui n'en est pas une et qui montre qu'ils n'ont pas compris la démarche linguistique : c'est une réponse qui se résume à quelque chose comme « on est obligé d'avoir un article en français car sinon ça n'a pas de sens ».

- 8 élèves ont compris que la seule prononciation du mot ne permet pas de distinguer le singulier du pluriel. Dans la discussion qui a suivi, ces élèves m'ont expliqué qu'ils se sont servis de ce que nous avions fait quelques mois plus tôt dans un cours sur le futur où nous avions expliqué que le français ne pouvait se passer de pronom personnel sujet alors que c'était possible en espagnol car on entend la différence aux personnes 2 et 3 en espagnol (ex. *hablaras* vs *hablara*) alors qu'on ne l'entend pas en français (ex. *parleras* vs *parlera*). Et nous avons fait ensemble le constat que c'était encore pire au présent de l'indicatif. Par exemple *hablo, hablas, habla, hablamos, hablais, hablan* ne prêtent en effet à aucune confusion alors qu'en français, pour les verbes du 1^{er} groupe, 4 personnes se prononcent de la même manière: *parle, parles, parle, parlent*. Ces élèves ont donc transposé sur l'article ce que nous avions expliqué au sujet du pronom personnel sujet.

Cette démarche intellectuelle qui consiste à opérer des glissements montre qu'un tiers de la classe environ a été capable en très peu de temps de mettre en place des réflexes de linguistes. Ce résultat me satisfait pleinement ; néanmoins, il faut noter que seuls les meilleurs élèves y sont parvenus.

III. Analyse de 4 séances d'éveil aux langues et de leur efficacité sur l'orthographe

A. L'accord déterminant-nom

1. L'évaluation

Suite à un cours sur les déterminants³³, où nous avons beaucoup insisté sur l'importance du déterminant pluriel qui doit déclencher le réflexe de mettre un -s ou un -x au nom qui suit, l'évaluation a consisté en une petite dictée à trous suivie de la rédaction d'un paragraphe, la situation initiale d'un conte, dont j'impose le début. En effet, comme le point de langue n'est pas très compliqué à leur niveau, j'ai cherché à avoir confirmation des résultats en situation de production d'écrit :

1. Remplis les trous qui doivent l'être à ton avis. Attention le récit est à l'imparfait.

Les profond____ ravin____ deven____ plus étroits, bordés par des buisson____ épineu____. Les mouton____ au____ toison____ épais____ laiss____ sur leur passage des touffe____ de poil____ noir____; Gaspard déchir____ ses vêtement____ aux branche____. Ses main____ saign____, mais le vent chaud arrêta____ le sang tout de suite. Les enfants escalad____ les collines sans fatigue, mais Gaspard tomba plusieurs fois sur les cailloux.

2. Ecriture (7 lignes): imagine la situation initiale d'un conte qui commencerait ainsi :

Au temps où les grenouilles parlaient, deux pauvres filles ...

2. Résultats de la dictée

La dictée introduit également des adjectifs épithètes qui n'ont pas vocation à être analysés ici mais qui serviront pour comparer les progrès éventuels réalisés entre cette étape et l'évaluation qui suivra l'activité 2. Je ne tiens donc pas compte de l'accord ou non de l'épithète ici. 20 élèves étaient présents ce jour-là, dont voici les résultats.

Nombre de fautes sur l'accord déterminant/nom	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre d'élèves concernés	17	0	1	1	0	1	0	0	0	0

Figure 6 Tableau des résultats à la dictée n°1

³³ cf. annexe 7

3. Résultats sur la rédaction d'une situation initiale

Je cherche maintenant à vérifier si, lorsqu'ils sont en situation de production d'écrit, les élèves pensent à accorder le nom avec son déterminant. C'est pour les forcer à utiliser le plus grand nombre d'accords possible que je choisis un sujet au féminin pluriel comme phrase d'ouverture, « deux pauvres filles ». Voici sur 7 lignes demandées, la quantité de fautes effectuées sur l'accord déterminant-nom :

Nombre de fautes sur l'accord déterminant - nom	0	1	2	3	4	5
Nbr d'élèves concernés	11	4	3	0	1	1

Figure 7 Tableau des résultats au travail d'écriture n°1

3. Analyse

Globalement, même si le problème linguistique n'est pas très compliqué, les résultats semblent satisfaisants puisque 85 % des élèves font 0 faute en dictée et 55 % font 0 faute en production d'écrit. Ils demandent cependant à être confirmés car ce point de langue n'est pas très compliqué.

B. L'accord de l'adjectif épithète au sein du groupe nominal

Dans le prolongement du travail sur l'accord déterminant-nom, nous avons travaillé sur la présence dans le groupe nominal de l'adjectif, épithète liée et détachée, et sur la chaîne d'accord du GN³⁴, indispensable pour aider le lecteur à comprendre le texte.

1. La dictée

La dictée compte plusieurs groupes nominaux majoritairement au pluriel et pour lesquels j'ai fait en sorte qu'on entende le moins possible l'accord de manière à vraiment évaluer le travail réflexif de l'élève. Voici le texte que j'ai dicté dans son intégralité à la suite de cette séance :

Les maisons accroupies au bord de l'eau étaient à peine éclairées par les étoiles dorées. Pas un bruit ne sortait des vieux murs ; dans les grands arbres pas le moindre souffle n'agitait les feuilles immobiles. Martin écarta les ronces épineuses, escalada les pierres croulantes et s'arrêta soudain : deux hommes immobiles se tenaient près du sureau. Dans la nuit maintenant obscure, le fauconnier du château s'avança : « je t'attendais ».

³⁴ cf. annexe 8

2. Les résultats

Le tableau ci-dessous fait apparaître toutes les fautes d'accords commises à l'intérieur du GN qu'il s'agisse du déterminant, de l'adjectif ou du nom 24 élèves sur 26 étaient présents ce jour-là, dont voici les résultats :

Nombre de fautes sur l'accord Déterminant /épithète / nom	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre d'élèves déjà présents lors de la dictée à trous	7	7	4	1						1
Nombre d'élèves absents lors de la dictée à trous		1		1	1			1		
Total	7	8	4	2	1			1		1

Figure 8 Tableau des résultats à la dictée n°2

3. Comparaison avec la première dictée

Nous allons maintenant observer les accords du déterminant, de l'épithète et du nom dans les deux dictées (la première à trous et la deuxième ci-dessus) pour mesurer s'il y a eu un progrès après la séance inspirée de l'éveil aux langues avec les étiquettes en espagnol et les accords. Pour comparer ce qui est comparable, je ne considère les copies que des 20 élèves présents aux deux évaluations.

Nbr de fautes sur l'accord déterminant/épithète / nom	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dictée 1 (à trous)	8	5	3	1		2		1		
% par rapport aux 20 élèves présents	40	25	15	5		10		5		
Dictée 2	9	6	3	1		0		0	1	
% par rapport aux 20 élèves présents	45	30	15	5		0		0	5	

Figure 9 Évolution des fautes sur l'accord déterminant-épithète-nom entre les dictées 1 & 2

4. Analyse des résultats

Les résultats de la dictée à trous prenant en compte cette fois l'accord de l'épithète et sont déjà bons car il y a très peu de fautes sur les accords dans le GN : 65 % des élèves font une faute au plus. A l'issue du cours sur l'accord de l'épithète, 10 % d'élèves supplémentaires font 1 faute au plus, et ce malgré une difficulté beaucoup plus importante

dans la deuxième dictée : en effet, la dictée 1 à trous permet de concentrer son attention sur les seuls points manquants ce qui n'est pas le cas de la dictée n°2 qui est une vraie dictée.

Notons en outre que l'examen précis des copies montre que sur cette leçon, la didactique de l'éveil aux langues a bénéficié efficacement aux élèves dyslexiques de la classe. Voici le nombre de fautes de ceux qui étaient présents aux deux dictées:

	Dictée à trous 1	Dictée 2
Anaïs	7	1
Cannelle	2	0
Vincent	4	1

Figure 10 Évolution des fautes des élèves dyslexiques sur l'accord déterminant-épithète-nom entre les dictées 1 & 2

Ces résultats me paraissent intéressants et ne sont pas sans rappeler le constat dressé par De Pietro et Matthey (2001 : 32) concernant le rapport entre éveil aux langues et logopédie :

Même si elles n'ont pas été conçues dans un but thérapeutique et qu'elles concernent l'ensemble des élèves, certaines finalités des activités d'éveil aux langues rejoignent en effet celles de la logopédie, par exemple dans l'importance donnée à la prise de conscience des phénomènes langagiers, ... à la mise en place des conditions qui favorisent les apprentissages (capacités d'observation, d'analyse, de discrimination, etc.), l'ouverture à l'autre, à ce qui est étranger, non familier, et contribuent à une meilleure compréhension de ce qui est en jeu dans le langage, dans les langues et la communication.

C. L'accord sujet - attribut du sujet

Suite à ces cours de langues sur le GN, nous nous sommes centrés sur le groupe verbal selon une pédagogie d'éveil dans les deux séances de langue que nous avons présentées : une sur l'accord SV³⁵, l'autre sur l'attribut du sujet et son accord³⁶

1. La dictée

Voici la dictée que nous avons ensuite réalisée :

Les deux hommes semblent **étonnés** et **troublés** par ce tumulte. Ils demandent : « Que veulent ces gens qui s'écartent de la rive alors que les autres rament sur le fleuve ? » Mais les femmes interrogées restent **silencieuses** et passent sans répondre. Les deux hommes deviennent alors **méfiant**s. En s'approchant du champ, ils rencontrent plusieurs femmes qui ont l'air de **fantômes**. Parmi elles, certaines sont **célèbres**.

³⁵ cf. annexe 9

³⁶ cf. annexe 10

C'est une dictée très difficile en 6ème car elle compte de nombreux accords parmi lesquels six attributs du sujet qui apparaissent en gras. L'accord de l'attribut du sujet est le plus difficile de tous, car l'attribut est éloigné du mot auquel il doit s'accorder.

2. Résultats

Voici les résultats des 25 élèves présents ce jour-là, dans un tableau qui ne fait apparaître que les fautes sur l'accord sujet/attribut du sujet :

Nombre de fautes sur l'accord S /V/attribut	0	1	2	3	4	5	6
Nombre d'élèves concernés	8	7	5	0	2	1	2
% par rapport aux élèves présents	32	28	20	0	8	4	8

Figure 11 Tableau des résultats à la dictée n°3

3. Analyse

Ces résultats sont très surprenants et extrêmement satisfaisants. En effet, à l'exception de « silencieuses » dont on entendait une partie de l'accord (l'accord en genre), j'avais volontairement choisi des accords qui ne s'entendaient pas et la difficulté était donc entière. J'ajoute que parmi les 7 qui ont fait une seule faute, 3 ont oublié d'accorder le GN en fonction d'attribut « fantômes » qui est un accord auquel on pense beaucoup moins qu'à celui de l'adjectif et sur lequel beaucoup d'adultes font également la faute. On peut donc dire que l'expérience sur ce point de langue est tout à fait concluante.

D. Les doubles consonnes à l'articulation préfixe-radical

La dernière séance de langue³⁷ dont nous avons observé les effets se situe dans une séquence sur les *Métamorphoses* d'Ovide et concerne les doubles consonnes présentes dans de nombreux mots français construits sur les préfixes latins *ad-*, *con-*, *in-*, *sub-*, que nous présentée plus haut.

1. La dictée

Pour évaluer l'efficacité du cours, nous avons procédé à une dictée de phrases, qui compte 10 difficultés qui apparaissent en gras ci-dessous:

³⁷ cf. annexe 11

1. L'**acrobate** a réalisé un numéro extraordinaire avec la **collaboration** des clowns. Les spectateurs ont **acclamé** l'équipe jusqu'à en devenir **aphones**.
2. Le prédateur carnivore s'**approche** de la gazelle qui s'**affole** en la voyant.
3. Grâce à un **correspondant** sur place, l'entreprise a **accru** ses bénéfices.
4. Je **suppose** que le quidam qui n'avait pas d'alibi a été **accusé** du meurtre.

2. Les résultats

Voici les résultats des 27 élèves présents ce jour-là :

Nombre de fautes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre d'élèves concernés	1	7	6	4	2	2	2	2	1	0	0
% par rapport aux élèves présents	3,7	25,9	22,2	14,8	7,4	7,4	7,4	7,4	3,7	0	0

Figure 12 Tableau des résultats à la dictée n°4

Les résultats sont donc là-aussi satisfaisants puisque 51,8 % des élèves font moins de deux fautes sur dix mais sont moins probants que pour l'orthographe grammaticale puisque près de 50 % fait encore plus de trois fautes.

Conclusion sur le bilan en orthographe

En conclusion, les résultats que les élèves obtiennent en orthographe sont plutôt bons et il semble donc que l'éveil aux langues intégré au cours de français fasse vraiment progresser les élèves. Néanmoins, il semble que cette pédagogie soit plus efficace pour l'orthographe grammaticale que lexicale, ce qui est compréhensible puisque la nécessité de recul sur la langue y est supérieure.

Cette pédagogie a en fait pour effet de marquer les esprits des élèves et du fait qu'elle part d'une question-problème, elle a pour ainsi dire la force d'une démonstration. Les élèves sont ensuite beaucoup plus attentifs aux problèmes orthographiques qu'ils rencontrent.

Conclusion

La conclusion à laquelle nous arrivons à la fin de ce travail de recherche, est que l'éveil aux langues a une place tout à fait légitime en collège et que son rattachement à la matière *Français* est une option intéressante, qui pourrait installer l'éveil aux langues en collège de façon pérenne. Comme a pu le voir, le professeur de français semble tout désigné pour assurer cette prise en charge tant en raison de sa formation universitaire que du contenu des programmes de collège qui l'invitent à s'ouvrir aux autres disciplines notamment linguistiques à travers les apprentissages grammaticaux et la lecture de textes d'autres cultures.

Même intégré à la matière *Français*, l'éveil aux langues peut jouer un rôle efficace pour donner envie aux élèves d'apprendre d'autres langues vivantes, pour les sensibiliser à la différence et les rendre plus tolérants aussi bien aux différences entre cultures qu'aux variations du français dans le temps et l'espace. Moyennant un certain nombre de compromis - comme une moindre durée, une recentration sur les notions du programme de français, l'utilisation fréquente des langues romanes par exemple - l'éveil aux langues peut fonctionner pour de nombreux cours d'orthographe-grammaire ou de lexique comme une *captatio* qui redonne du sens et de l'intérêt à un cours plus traditionnel. Par sa démarche comparative entre les langues, il fait apparaître des problématiques qu'on n'aborde jamais en FLM, et apparaît bien comme un outil pédagogique susceptible de redonner goût à l'apprentissage de la langue de scolarisation, qui est aussi pour mes élèves leur langue maternelle.

Le fait de rattacher l'éveil aux langues au programme de français remotive les élèves sur l'apprentissage de leur langue et favorise d'autant plus l'émergence d'une conscience métalinguistique qui bénéficie immédiatement à la langue de scolarisation. Les résultats obtenus en orthographe à travers les dictées d'expérimentation nous semblent tout à fait probants, surtout pour l'orthographe grammaticale qui est celle qui demande le plus d'analyse et de recul. Néanmoins, il est impossible de prouver que les élèves n'auraient pas fait les mêmes progrès sans passer par l'éveil aux langues, et c'est surtout plus de vingt ans d'expérience en collège qui nous font dire que cette didactique est efficace. Il faudrait mener pour le vérifier un programme de recherche à plus large échelle de type Ja-ling, sur de nombreuses classes avec et sans éveil aux langues pour en tirer des statistiques, ce qui nous paraît un piste intéressante pour la recherche.

Il semble en outre que notre proposition de relier l'éveil aux langues à la langue de scolarisation trouvent un écho dans les toutes dernières propositions d'EOLE. Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, une nouvelle section *Eole et séquences didactiques* est apparue à la fin du premier trimestre 2014 sur le site EOLE. Or, les cours suivent une logique assez comparable à celle que nous avons proposée c'est-à-dire que les séances sont souvent bâties autour de notions grammaticales comme le genre ou le nombre et les langues étrangères sont là pour faire apparaître ce qui est important en français. Ainsi on peut lire au sujet du support *La chenille qui fait des trous* :

Quel est l'intérêt pour comprendre le nombre dans le groupe nominal en français de faire un détour par d'autres langues ? En français, contrairement à d'autres langues, le passage par l'oral n'est pas d'une grande aide pour marquer le pluriel. Souvent seul le déterminant permet de distinguer le nombre du groupe nominal. Le détour par l'observation d'autres langues devrait aider les élèves à comprendre l'importance de cette marque morphologique [le -s] qu'ils ont si souvent tendance à oublier dans leurs écrits.

On peut mesurer le chemin parcouru par EOLE en comparant cette séance à une plus ancienne sur un problème similaire puisqu'il s'agissait du marquage du genre. Ainsi, dans *Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune*, le but de l'activité n'était pas orienté vers le traitement d'un problème purement grammatical – le marquage du genre et le problème de l'accord - mais un problème très abstrait sur l'arbitrarité du genre, qui est certes intéressant mais ne fait pas progresser les élèves dans la langue de scolarisation. On constate aussi dans les nouveaux supports comme *Le cirque Champion*, *Bienvenue au zoo*, *La chenille qui fait des trous* que le plus souvent les langues sollicitées sont moins nombreuses et plus centrées sur quelques langues germaniques ce qui est normal pour la Suisse (l'anglais, l'allemand) et surtout sur les langues romanes.

L'orientation que nous avons proposée semble donc en accord avec les toutes dernières évolutions de l'éveil aux langues. Dans la mesure où ces séquences didactiques s'adressent au primaire, le problème de l'intégration à une matière donnée ne se pose pas, mais il est bien évident que le fait d'aborder l'éveil aux langues à travers des genres textuels ou des problèmes grammaticaux, désigne tout naturellement son rattachement à l'enseignement de la langue de scolarisation. On attend donc avec impatience la production de supports raccrochés aux programmes de français du secondaire.

Bibliographie

- Académie de Nantes. *Introduction aux langues*. Consulté le 15 novembre 2013 sur <http://appli-etna.ac-nantes.fr:8080/ia44/400EspPedago/55OLV/LV07/Accueil/Accueil/Units-v3.html>
- BALSIGER, C. , BÉTRIX KÖHLER D., DE PIETRO, J-F. & PERREGAUX, C. (Eds). (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris, France : L'Harmattan.
- BERTUCCI, M-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le Français aujourd'hui*, 156, 1/2007, 49-56.
- BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. (2008). Autour de 'savoirs' sur les langues dans une classe de seconde professionnelle. In Candelier M., Ioannitou G., Omer D. & Vasseur M.T. (dir.), *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*, Rennes, France : PUR.
- BYRAM, M. et ZARATE, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence: des propositions de formation*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- CAMUS, A. (2011). Aider les élèves plurilingues à conscientiser leurs atouts plurilingues et pluriculturels en milieu multilingue. Mémoire de M2 FLE. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, France.
- CANDELIER, M. (2003). *Janua linguarum - la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Centre Européen des Langues Vivantes. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. Consulté le 20 janvier 2014 sur <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- CANDELIER, M. (2014). La « réflexion sur la langue » d'où vient-elle est qu'en ferons-nous ? In Troncy (dir.) *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes, France : PUR.
- CARRASCO, E., DEGACHE, C. & PISHVA, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université, *L'intercompréhension, Les Langues modernes*. 1/2008.
- CASTELLOTTI, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues - Quelle place pour le plurilinguisme ? *Etudes de linguistique appliquée*, n°123/124, 365-372.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D, MOORE, D. & TAGLIANTE ,C. (2004), *Portfolio européen des langues-collège*, Paris, France : Didier.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2004), Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, 29, 167-183.

- CASTELLOTTI V., COSTE D. & DUVERGER J. (dir.) (2008) *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. ADEB/DYNAVIV. Disponible sur http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf.
- CASTELLY C. Approche plurilingue en collège et lycée : un défi à relever, disponible en ligne sur <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/295.pdf>
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES: apprendre, enseigner, évaluer : guide pour les utilisateurs. (2001). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe. Consulté le 15 décembre 2013, sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- CHAMPALLE, A. (2013). L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. Mémoire de M2 FLE. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, France.
- CHARMEUX, E. (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. *Repères*, 6, 155-172.
- COE (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Consulté le 13 février 2014 sur http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf.
- COLLET, M. (2011). *L'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire : recherche-action sur l'insertion curriculaire de cette discipline au lycée Europole de Grenoble*. Mémoire de M2 recherche Dilipem, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble : France.
- COSTE, D., MOORE, D. & et ZARATE., G. (1997, révisée en 2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg, France : COE
- CUMMINS, J. (1978a) : Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of cross-cultural psychology* (N°9)
- CUMMINS J. (1978b) : Implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *Revue Canadienne des langues vivantes*, 34, n°3
- DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-22
- DE PIETRO, J-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique) 31, 179-202.
- DE PIETRO, J-F. & MATTHEY, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langages et pratiques*, 28, 31-44.

- DE PIETRO, J-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- DE PIETRO, J-F. (Dir), PERREGAUX, C., DE GOUMOENS, C.& JEANNOT (D.) (2003) *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, Vol. 1 et 2. Neuchâtel, CIIP. Consulté en ligne le 20 avril 2014.
- DE PIETRO, J-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable... Politiques de l'éducation et innovations : *Bulletin CIIP*, 21, 32-35
- DE PIETRO, J-F. (2014). Des approches plurielles, oui mais combien ? in Troncy (dir). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes, France : PUR.
- Éducation et diversité linguistique et culturelle. EDILIC. (2013). Disponible sur <http://www.edilic.org>
- EDUSCOL (2005). Programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège. *Bulletin Officiel hors-série* n°6 du 25 août 2005, consulté le 12 mai sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/default.htm>.
- EDUSCOL (2008). Programmes de français. *Bulletin Officiel*. Consulté le 16 janvier sur http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf
- Éducation et ouverture aux langues à l'école. (EOLE). *Activités*. Consulté le 20 décembre 2013 sur <http://www.irdp.ch/eole/index.html>
- Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ELODIL). (2013). *Activités*. Consulté le 20 décembre 2013, sur <http://www.elodil.com>
- FEUNTEUN, A. & SIMON, D-L. (2009). Négociation perceptuelle et altérité en classe de langues. *Lidil* 39, 57-71. Grenoble, France : Ellug.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire dans *Repères* 6, 41-56.
- HUTIN, O. (2014). Valoriser la compétence plurilingue en SEGPA à la Réunion : identification de problèmes et tentatives de remédiation. Mémoire de M2 FLE. Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, France.
- LEXILOGOS. (2014). Disponible sur http://www.lexilogos.com/dictionnaire_langues.htm
- MAIRE-SANDOZ, M-O., SIMON, D-L. (2013). Un projet éducatif socialement inclusif : étude de cas. In Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M. *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans plus tard*. 309-317. Paris, France : Édition des archives contemporaines.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2013). *Programme international pour le suivi des acquisitions des élèves (PISA)*.

- Résultats du PISA 2012. France.* Consulté le 22 avril 2014 sur <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>
- OUZOULIAS, A. (2013). Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture. Quatrième domaine : l'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial. *Le café pédagogique*. Consulté le 10 décembre 2013 sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/15112013Article635200997379561591.aspx>
- PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29. 147-168.
- PICA & ERROC.(2006). *Les Profs. Lotos et colles*. Tome 2. Charnay-lès-Macon, France: Bamboo éditions.
- SÉNAT (2014). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Consulté le 26 mai 2014 sur <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html>
- THAUREL-RICHARD, M. & THOMAS, F. (2006) La Typologie des collèges publics. Données sociales, la société française, 147-156, consulté le 18 avril 2013 sur http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06p.pdf
- TRONCY, C. (Dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Rennes, France : PUR.
- WOKUSCH, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1/08, 12-14.

Table des annexes

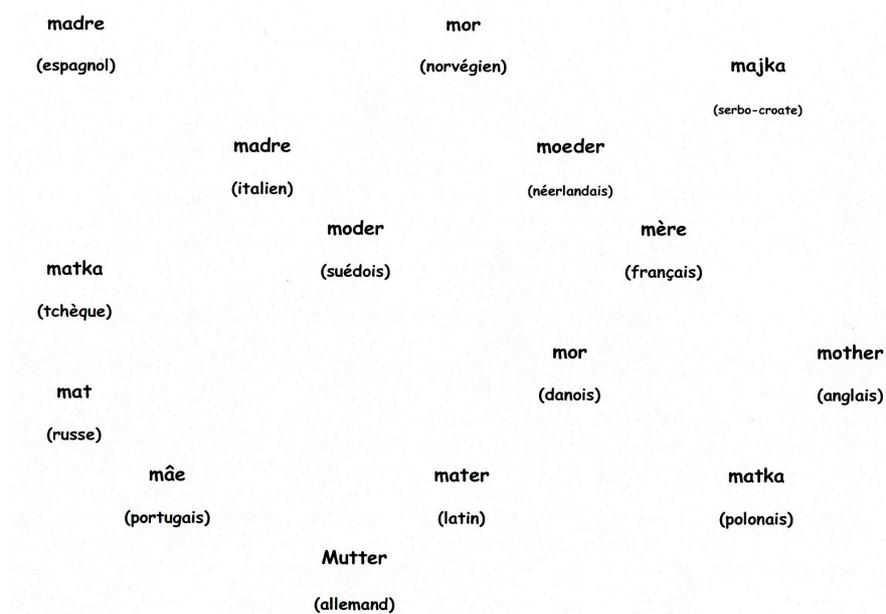
Annexe 1 Les familles de langues.....	109
Annexe 2 L'évolution du français.....	112
Annexe 3 Futur et futur antérieur.....	114
Annexe 4 Français standard, patois, argot.....	115
Annexe 5 Cours sur la formation des mots.....	117
Annexe 6 Suivons le Petit chaperon rouge ... à travers le monde !.....	119
Annexe 7 Les articles.....	121
Annexe 8 Cours sur les accords dans le groupe nominal.....	123
Annexe 9 L'accord sujet-verbe.....	124
Annexe 10 L'attribut du sujet et son accord avec le sujet.....	125
Annexe 11 Les éléments latins dans notre langue et quelques langues parentes.....	127
Annexe 12 L'enquête	132

Annexe 1

Les familles de langue

Mise en route : connaissez-vous des langues qui se ressemblent un peu ? Lesquelles ? Si vous le pouvez, donnez des exemples de mots qui se ressemblent.

I. Observation : projection de la fiche « mère »



Quel point commun ont ces mots ? Quelles hypothèses peux-tu faire pour l'expliquer ?

II. Les familles de langue

a. A partir de la fiche « pain » distribuée, reconstitue les familles de langues.

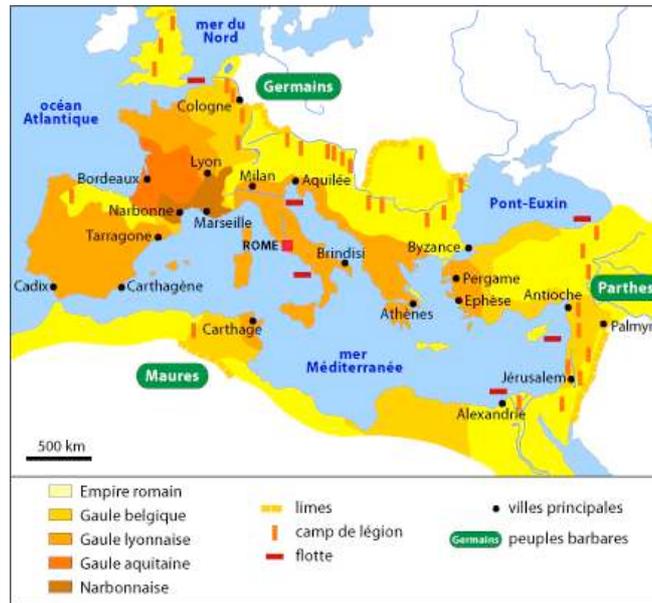
Mot	Langue
Famille des langues ...	
Famille des langues ...	
Famille des langues ...	

b. Pourquoi y a-t-il des « familles de langues ». A quoi cela est-il dû ?

III. Le cas des langues romanes

A. L'influence du latin

A cause de l'invasion romaine, le latin se répand.



Mais le latin rentre en contact avec différentes langues parlées par les peuples autochtones qui le prononcent différemment selon les régions et lui ajoute certains mots de vocabulaire, ce qui donne naissance à différentes langues romanes.

B. Les langues romanes, c'est facile !

1. En te servant de la carte ci-contre, nomme les pays/régions en couleur où sont parlées aujourd'hui des langues romanes.



2. Exercice : Retrouve dans la liste les mots français issus de panem - hominem - arborem - noctem, puis associez-les à chacun des mots des autres langues romanes. Quelles sont les lettres qui se sont conservées ?

- Français : nuit - pain - homme - arbre
- Espagnol : pan - hombre - árbol - noche
- Portugais : homem - noite - pão - árvore
- Roumain : noapte - arbore - om - pâine
- Italien : uomo - notte - albero - pane -
- Catalan : arbre - pa - home - nit

3. Traduis les phrases suivantes en te servant de tes connaissances en français :

1. Il maestro è in la scuola.
2. Vienes con tu madre ?
3. Como se diz « bom dia » ?

IV. Le cas du français

A. La double origine latine

Les mots français issus du latin ne sont pas restés tels quels car ils ont subi au fil des siècles une évolution phonétique. Pourtant on trouve des mots qui ressemblent beaucoup au latin. Observe :

Potionem	<i>un poison</i>	<i>une potion</i>
Gustare	<i>goûter</i>	<i>déguster, gustatif, dégustation</i>

Formule des hypothèses pour expliquer ce phénomène.

Exercice : complète

Mots latins	Mots français de formation populaire	Mots français de formation savante
Florem	fleur	
Securum	sûr	
spatium	espace	
masticare	mâcher	

B. Le rôle du grec

Le grec ancien a servi et sert encore à la formation savante de très nombreux mots en particulier dans le vocabulaire technique ou scientifique

ex. *gyro (tour) + phare (phare) = gyrophare*
chrono (temps) + mètre (mesure) = chronomètre.

Généralement les mots contenant ch- prononcé [k], th, ph ou y sont d'origine grecque. Trouve des exemples :

Annexe 2

L'évolution du français

Les langues modernes évoluent-elles ? Si oui, comment ?

I. Pour le savoir, choisis la bonne réponse dans les exercices 1 à 3:

- 1) Chaque soir je vérifie mes courriels
Mon père a oublié son mobile en partant
En 1972, la société Télésat a lancé le premier satellite de communication

Les mots soulignés sont-ils - des mots empruntés à d'autres langues
- des mots inventés récemment
- des variétés régionales de la langue française ?

- 2) Pour se brosser les dents, il faut utiliser de la pâte à dents
Je suis arrivé en retard au travail ce matin car j'ai loupé le car postal
Il a couru le marathon : il est complètement escagassé

Les mots soulignés sont-ils - des mots empruntés à d'autres langues
- des mots inventés récemment
- des variétés régionales de la langue française ?

3) Complétez les phrases suivantes :

a- Je tire mon origine de l'Amérique, où en nahuatl on m'appelle *tomalt*. Quand les Espagnols m'ont découverte, ils m'ont appelée *tomate*. En 1598, j'ai été importée en France où j'ai pris le nom de ...

b- Je suis née en Inde, où en langue tamoule on m'appelle *man-kay*, qui veut dire « fruit du manguier ». Ensuite, j'ai voyagé au Portugal, où on m'a appelée *manga*. Depuis mon arrivée en France, on m'appelle ...

c- C'est en Syrie que j'ai été cultivé dès le XII^{ème} siècle. Lors des conquêtes arabes, j'ai ensuite été cultivé en Andalousie et en Sicile, où mon nom arabe « qutun » a été latinisé en ...

Les mots trouvés sont-ils - des mots empruntés à d'autres langues
- des mots inventés récemment
- des variétés régionales de la langue française?

Synthèse : qu'est-ce qui fait qu'une langue évolue ?

II. Un cas intéressant : l'anglais

1) Français et anglais font-ils partie de la même famille de langue ?

2) Observez : *People are intelligent*

The student is interested by the teacher

The problem is important

a) Peux-tu deviner le sens de beaucoup de mots ?

b) Qu'en déduis-tu sur l'origine de l'anglais ?

3) Observe : dans les phrases suivantes, souligne les mots empruntés à l'anglais.

Ce tennisman très fair-play joue dans le même club que moi.

Pour faire du sport, je porte un t-shirt et un sweat shirt.

Mon frère adore faire du skate.

a) Qu'est-ce qui t'a permis de les reconnaître ?

b) Est-ce que ces mots désignent des choses anciennes ou récentes ?

c) Qu'en déduis-tu sur les rapports entre français et anglais ?

Annexe 3

Futur et futur antérieur

LE FUTUR

I. Formation et conjugaison

Observe : Latin vulgaire	*ecce ista nocte dormire habes (= cette nuit tu as à dormir)
Espagnol	esta noche dormirás
Français	cette nuit tu dormirás

1. Dans ces 3 phrases, au moyen de couleurs, mets en correspondance les différents constituants.

2. Où retrouve-t-on le latin habes = « tu as », dans le futur français « dormirás » ?

3. Règle générale : qu'en déduis-tu sur la formation du futur en espagnol et en français ?

4. Quelles seront donc les terminaisons du futur en français ?

5. Qu'est-ce qui est apparu en français devant le verbe ? Pour savoir pourquoi, prononce les phrases en espagnol et en français. Que constates-tu ?

6. Quelques verbes irréguliers :

Être :	Avoir :	Vouloir :
Devoir :	Faire :	Voir :
Pouvoir :	Savoir :	Valoir :
Tenir et ses dérivés :	Venir et ses dérivés :	Falloir :

+ les verbes en -re perdent le -e final : ex. je perdrai

II. Valeurs et emplois

Le futur a 2 valeurs essentielles :

- a) ce qui s'accomplira dans un avenir prochain ex. Martine se vengera de son mari
b) une valeur d'ordre ou de conseil ex. tu prendras ton parapluie pour sortir.

LE FUTUR ANTÉRIEUR

1. Formation

Les temps simples et les temps composés de l'indicatif se correspondent deux à deux. Le passé composé, qui correspond au présent, est formé avec un auxiliaire au présent suivi du participe passé du verbe. Dans ces conditions, comment se forme le futur antérieur ?
Passé composé = auxiliaire au présent + participe passé
Futur antérieur = auxiliaire au ...

2. Valeur

Place les verbes de la phrase suivante sur un axe temporel : « je sais que Martine sera heureuse quand elle se sera vengée ».

_____ / _____ / _____ / _____

Annexe 4

Français standard, patois et argot

I. Les niveaux de langue

A travers *Le Médecin malgré lui* I, 4, compare le français de chacun des personnages. Regarde sur quoi portent les différences et fais-en des titres de colonnes.

LUCAS .- *Parguenne, j'avons pris là, tous deux, une gueble de commission : et je ne sais pas moi, ce que je pensons attraper.[...] Mais quelle fantaisie s'est-il boutée là dans la tête, puisque les médecins y avont tous perdu leur latin ?*

VALÈRE .- *Que veux-tu mon pauvre nourricier ? il faut bien obéir à notre maître : et puis, nous avons intérêt, l'un et l'autre, à la santé de sa fille, notre maîtresse, et, sans doute, son mariage différé par sa maladie, nous vaudrait [16] quelque récompense. Horace qui est libéral, a bonne part aux prétentions qu'on peut avoir sur sa personne : et quoiqu'elle ait fait voir de l'amitié pour un certain Léandre, tu sais bien que son père n'a jamais voulu consentir à le recevoir pour son gendre.*

MARTINE.- *Oui, il faut que je m'en venge à quelque prix que ce soit : ces coups de bâton me reviennent au cœur, je ne les saurais digérer, et... Ah ! Messieurs, je vous demande pardon, je ne vous voyais pas : et cherchais dans ma tête quelque chose qui m'embarrasse.*

/			
1. Niveau soutenu =			
2. Niveau courant =			
3. Niveau familier =			

II. Le patois

Le texte suivant est écrit en patois provençal. Il s'agit d'un extrait de *La Pastorale Maurel*, qu'on joue encore en Provence au moment de Noël. Créée en 1844, elle est l'héritière des *Mystères du Moyen-Âge*, pièces de théâtre qui racontaient la vie du Christ. Son sous-titre est d'ailleurs «Le Mystère de la naissance de N.-S. Jésus Christ». Elle mêle textes et chansons et raconte la crèche, avec la naissance du Christ et les personnages (les santons) qui lui apportent des cadeaux.

1) Essaie de traduire cet extrait (III, 1).

PISTACCHIÉ

Leissas mi, leissas-mi ! faguès pas tant de brut ...
Secous, secous !... d'ajudo ! ... siéu perdu.
Ah ! Moun Diéu, lei vaqui! Sèmblo que viéu lou diable
Emè sei det fourcu que m'espeio lou rable !
Au mitan dóu sabat m'aurien-ti descendu ?
Tremouéli talamen que siéu tout mourfoundu !...
Ah !... m'a sembla d'ausi quaucun que boulegavo :
Se'n coup lou mèstre vèn m'esplicara la cavo
Que fa qu'au mendre brut sàuti coumo un uiau ...
Escouden-si d'en proumié.

2) Qu'est-ce qui ressemble au français ?

3) Est-ce que tu reconnais des mots qu'on utilise encore aujourd'hui à Marseille ?

III. L'argot

A partir des phrases suivantes, dégage les procédés d'élaboration de l'argot puis transcris-les dans un langage soutenu.

1. Même que mon père il a halluciné grave en voyant la note de ma sœur !
2. Le loueur nous a refilé une moto pourrave.
3. Y a un blème avec mon scooter.
4. Amène-toi v'la les keufs ! T'as pas vu ma rem ?
5. Hé, si t'es pas jouasse, faut pas venir.
6. T'inquiète, elle est maboul.

Conclusion : Pourquoi peut-on dire que « le français est un patois qui a réussi ? » (H. Walter)

Annexe 5

Cours sur la formation des mots

Mise en route

a) Nous allons étudier un conte : *Le petit chaperon rouge*. Qu'est-ce qu'un chaperon ? Ce mot est-il usuel dans notre langue ?

b) Connaissez des mots qui s'en rapprochent et qui pourraient vous aider à en deviner le sens ?

c) Quelle partie du mot vous a aidé à trouver un mot de la même famille ? Comment l'appelle-t-on ?

Tr. On va essayer de voir si on peut comprendre de quel chapeau il s'agit précisément en s'aidant des autres langues romanes.

Manipulation

Nous avons 4 mots en français pour le titre. Observez les titres suivants.

<i>Cappuccetto Rosso</i>	Italien
<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Portugais du Brésil
<i>Caperucita Roja</i>	Espagnol
<i>La Caputxeta Vermella</i>	Catalan
<i>Era Capucheta Vermelha</i>	Occitan
<i>O Capuchinho Vermelho</i>	Portugais

a) Avec des couleurs différentes, établissez les rapprochements entre le français et d'autres langues pour voir quels mots ou parties de mots se correspondent.

b) Est-ce que certains mots comme « cappuccetto » et « vermelho » vous rappellent des mots français ?

c) Qu'en déduisez-vous pour les mots qui n'apparaissent pas dans toutes les langues romanes ?

- l'article
- petit

Conclusion :

En partant d'un même radical on a donc créé des mots nouveaux grâce à des suffixes et préfixes. C'est un procédé de formation des mots qui se nomme *la dérivation*.

Leçon : la formation des mots (voir page suivante)

La formation des mots

La langue française est une langue vivante : des mots apparaissent et d'autres disparaissent. Comment les mots sont-ils créés ?

I. Mots simples et mots complexes

On distingue deux sortes de mots

Les mots simples

Ce sont des mots radicaux,
ils ne sont constitués que d'un radical
ex. *une fleur*

Les mots complexes

Ce sont des mots dérivés ou composés :
le radical du mot n'est plus seul
ex. *capuche, capuchon, encapuchonné*

Les mots qui sont formés sur le même radical sont des mots de la même famille.

II. Caractéristiques des mots complexes

Les mots complexes peuvent être formés par *dérivation* ou *composition*.

1. Les mots dérivés

Ils sont formés par l'ajout d'affixes au radical :

- préfixe :
- suffixe :
- à la fois un préfixe et un suffixe :

2. Les mots composés

Ils sont formés de plusieurs radicaux : *longtemps/ arrière-grand-mère*

Les radicaux des mots composés peuvent être reliés par un tiret, collés ou juxtaposés

ex. *un garde champêtre* *un thermomètre*

3. Autres cas

- un mot nouveau peut se former par changement de classe grammaticale

il va dîner > le dîner

- un nom propre peut donner un nom commun

La béchamel est une sauce mise au point par le maître d'hôtel Louis Béchamel

Annexe 6

Suivons le Petit chaperon rouge ... à travers le monde !

Mise en route

a) « Le Petit Chaperon rouge » est donc une histoire racontée dans de nombreuses langues. Croyez-vous que le conte est nécessairement pareil dans tous ces pays où il est raconté ?

b) Que peut-on changer ?

I. Compare les versions française et allemande

a) Remplis les deux colonnes du tableau.

b) Peut-on dire qu'il s'agisse du même conte ?

II. Comparons avec la version chinoise

a) Remplis les deux colonnes du tableau.

b) Peut-on dire qu'il s'agisse du même conte ?

c) Qu'y a-t-il en commun pourtant ?

Conclusion

a) Qu'en déduis-tu sur le genre du conte ?

b) Qui pourrait-être le méchant loup à notre époque ?

c) A quoi nous invite donc de manière générale ce conte ?

Tableau comparatif

	Questions	Version française	Version allemande	Version chinoise
P E R S O N N A G E S	1. Qui est l'héroïne ?			
	2. Qui sont les personnages secondaires ?			
	3. Quelle nourriture apporte l'héroïne ?			
É V É N E M E N T S	4. Comment se déroule la rencontre avec le loup ?			
	5. Que se passe-t-il lorsque l'héroïne poursuit son chemin après sa rencontre avec le loup ?			
C H E Z L A G R A N D - M È R E	6. Quelle phrase est prononcée pour indiquer comment ouvrir la porte ?			
	7. Comment se déroule la scène chez la grand-mère ?			
F I N de L' H I S T O I R E	8. Quels personnages sont dévorés par le loup ?			
	9. La fin de l'histoire est-elle triste ou joyeuse ? Pourquoi ?			

Annexe 7

Les articles

I. Article indéfini

A. Observe les images et leur sous-titre en langue aymara (langue d'indiens du Pérou), en espagnol et en français.



1. Quelle remarque peux-tu faire concernant l'article dans ces trois langues?

2. Lis à haute voix le singulier puis le pluriel de chaque mot : pour quelle raison le français ne peut-il se passer d'article ?

B. Vérifions nos hypothèses : dans les phrases suivantes , entoure les articles indéfinis :
un espagnol et une française parlent des langues différentes.

un español y una francesa hablan varias lenguas.

Entends-tu les -s de pluriel en français ?

Et en espagnol ?

Quelles sont les formes de l'article indéfini en français ?

Attention !

Observe : *Il y a des livres dans ce magasin > il n'y a pas de livres dans ce magasin.*
Des hivers longs > de longs hivers

L'article indéfini **des** prend parfois la forme ... en particulier dans des phrases ...
 ou lorsqu'un ... est placé devant le nom.

II. L'article défini

Complète

		Forme simple	Forme contractée
Singulier	Masc.		(à + le) (de + le)
	Féminin		
Pluriel			(à + les) (de + les)

Attention ! L'article défini s'élide devant une voyelle ou h muet. Ex. L'orange/l'horizon.

III. L'article partitif

1. L'article partitif s'emploie devant un nom dont on ne peut déterminer la quantité. On peut le remplacer par « un peu de » ou « quelques ».

2. Souligne les articles partitifs: Je veux du pain, de l'eau, de la confiture et des oranges.

3. L'article partitif s'utilise devant des noms concrets ou abstraits. ex.

4. Observe la même phrase en français et en espagnol. Sur le modèle présenté, établis des correspondances et dis ce qu'il se passe au niveau des articles partitifs en espagnol.

[Je veux] du pain, de l'eau, de la confiture et des oranges.

[Quiero] pan, agua, marmelada y naranjas.

Attention, il ne faut pas confondre

1. Des (défini contracté) et des (indéfini pluriel)

Ex. Revenir des champs = revenir champs =>

Posséder des champs (pluriel de un) =>

2. Du (défini contracté) et du (partitif)

EX. Descendre du train = descendre train =>

Acheter du sel (= de sel)

IV. Le choix de l'article en écriture : article défini ou indéfini ?

Soit la phrase : Il était une fois, une princesse qui vivait dans un beau château. La princesse était très belle.

L'article indéfini s'emploie pour désigner un être ou une chose qui ...

L'article défini s'emploie pour désigner un être ou une chose ...

=> L'article est bien un déterminant : il détermine c'est-à-dire précise de quel nom on parle.

NB L'article défini et l'article indéfini peuvent tous les deux s'employer pour exprimer une généralité:

Ex. un boulanger doit se lever tôt pour préparer la pâte

Ex. la boulangerie est un métier difficile.

Conclusion

L'article est un mot variable qui appartient à la classe grammaticale des ...

Il se place .. le nom dont il indique le ... et le En

français l'article est indispensable surtout au pluriel car on n'entend pas le -s final du nom qu'il détermine. Et surtout, ce doit être automatique : chaque fois que l'article est au pluriel,

il faut vérifier tout de suite qu'on n'oublie pas de mettre un ... ou un ... final au nom.

Annexe 8

Cours sur l'accord dans le groupe nominal

Après une manipulation sur une phrase en français pour rappeler que la phrase se segmente en groupes fonctionnels - parmi lesquels des GN - qui peuvent être «extraits » par les présentatifs *c'est ... qui* ou *c'est ... que*, je soumetts successivement aux élèves deux petits jeux d'inspiration éveil aux langues, où ils doivent découper des étiquettes pour reconstituer des phrases à la manière d'un puzzle. Une en espagnol que les élèves arriveront finalement à reconstituer comme ils le découvriront, grâce aux accords.

1) Dans sa classe à Madrid, Juan a renversé ses étiquettes. Il doit reconstruire une phrase dont tous les mots se sont mélangés, à part le sujet et le verbe. Découpe les étiquettes puis aide-le en utilisant les indices.

... , a la chica le gustaria tener ...

ajustada <i>adj</i>	amargada <i>adj</i>	camisa <i>nom</i>	chaleco <i>nom</i>	largo <i>adj</i>	plateadas <i>adj</i>	un <i>dét</i>	una <i>dét</i>	Y <i>conj</i>	zapatas <i>nom</i>
------------------------	------------------------	----------------------	-----------------------	---------------------	-------------------------	------------------	-------------------	------------------	-----------------------

Puis la même phrase en anglais que les élèves ne pourront pas reconstituer alors qu'ils la connaissent un peu déjà car on ne trouve pas de marques d'accords.

2) A New York, John a fait la même chose. Aide-le aussi.

... , the girl would like to have ...

a <i>dét</i>	a <i>dét</i>	and <i>conj</i>	bitter <i>adj</i>	close-fitting <i>adj</i>	long <i>adj</i>	shirt <i>nom</i>	shoes <i>nom</i>	silvered <i>adj</i>	waist-coat <i>nom</i>
-----------------	-----------------	--------------------	----------------------	-----------------------------	--------------------	---------------------	---------------------	------------------------	--------------------------

Ces deux activités débouchent sur une interrogation : et en français ? Qui doit déboucher sur l'énoncé de la règle et une question : pour qui et pourquoi les accords sont-ils utiles ?

3. L'énoncé de la règle : et en français, qu'en est-il?

ajustée	amère	argentées	chaussures	chemise	des	e †	gilet	long	un	une
---------	-------	-----------	------------	---------	-----	--------	-------	------	----	-----

... **la fille aimerait avoir** ...

a. Qu'est-ce qui vous aide? Quelles catégories grammaticales sont concernées par l'accord dans le GN ?

b. Pourquoi est-ce important d'accorder ?

Comparez : L'homme apparut dans l'aube, froid et gris comme toujours

L'homme apparut dans l'aube, froide et grise comme toujours

Annexe 9

L'accord sujet-verbe

1. Observe la conjugaison du verbe « attendre » en trois langues

	Pronom personnel sujet	Passé révolu	Présent	Futur
Anglais <i>to wait</i>	I You He we you they	waited	wait wait waits wait wait wait	will wait
Français <i>attendre</i>	J' tu il nous vous ils	ai attendu as attendu a attendu avons attendu avez attendu ont attendu	attends attends attend attendons attendez attendent	attendrai attendras attendra attendrons attendrez attendront
Chinois <i>deng</i>	我 wǒ 你 / 妳 nǐ 他 / 她 tā 我们 wǒmen 你们 / 妳们 nǐmen 他们 / 她们 tāmen	等 了 deng le	等 着 deng zhe	要 等 yao deng

2. Coche les information(s) qu'apporte chaque forme verbale ?

X	Sens du verbe		Indication du temps		Marque de personne	
	Passé	Futur	Passé	Futur	Passé	Futur
anglais						
chinois						
français						

Quelles langues fonctionnent de la manière la plus proche ?

Quelle langue apporte le plus d'informations ?

Qu'est-ce que tu ne devras pas oublier en français ?

Aimer	to like	乐 (lè)
Tu ...	You liked	你
Tu ...	You ...	你 要 乐

Annexe 10

L'attribut du sujet et son accord avec le sujet

I. Les proverbes francophones

1. Par équipes de 2 reconstituez les proverbes francophones suivants

Elève 1 : Découpe les étiquettes et retrouve des proverbes du monde francophone avec ton voisin.

On ne prend pas les mouches ...	Faites le bien ...
Cila qui rit vendredi ...	La science est le tronc d'un baobab ...
On ne prend pas un hippopotame ...	Le criquet tient dans la main ...
Qui rit vendredi, ...	Rendé service (Rendre service)...
Au milieu des paralytiques, ...	Au pays des aveugles ...
Quand le vin est tiré, ...	Plus c'est petit...
Plus ça jase fort, ...	Quand patate tchuite (Quand la patate est cuite) ...

Elève 2 : Découpe tes étiquettes et retrouve des proverbes du monde francophone avec ton voisin

... vous ferez des ingrats	... avec du vinaigre
... avec un hameçon	... faut mangé li (il faut la manger)
... qu'une seule personne ne peut embrasser	... dimanche pleurera.
... il faut le boire	... va pleuré dimanche
... mais on l'entend dans toute la prairie	...le boiteux est une gazelle
... les borgnes sont rois.	... moins c'est vrai
... plus ça fait de bruit.	... baille chagrin (donne du chagrin)

2. Sur quoi vous êtes vous appuyés = quels sont les différents moyens de classer ces proverbes ?

3. Sens des proverbes (à l'oral)

Que signifie chaque proverbe ?

Y en a-t-il qui veulent dire la même chose ?

4. Pouvez-vous retrouver l'origine de ces proverbes ? Comment ?

5. Quel verbe retrouve-t-on souvent dans ces proverbes ? Pourquoi ?

II. L'attribut du sujet

Observation : reconstitue les proverbes francophones en plaçant : *tchuite - les meilleures - une gazelle - rois - le tronc d'un baobab - mourir - tiré*. Mais avant cela, lis-les tous et regarde ce qui peut parfois t'aider à les reconstruire :

Français	Au pays des aveugles les borgnes sont ...	
	Les plaisanteries les plus courtes sont toujours ...	
	Partir c'est ...	un peu
	Quand le vin est ...	il faut le boire
Africain	Au milieu des paralytiques le boiteux est ...	
	La science est ...	qu'une seule personne ne peut embrasser
Cadien	Quand patate est ...	, faut mangé li.

1. Caractéristiques : les mots ou groupes de mots que tu as placés sont des attributs du sujet. a) Dans chaque proverbe, souligne le verbe puis le sujet.

b) En te servant de tes observations, raye ci-dessous la mauvaise réponse.

L'attribut du sujet indique / n'indique pas une qualité, un aspect du sujet
On peut/on ne peut pas mettre entre eux le signe =
Il est relié /il n'est pas relié au sujet par l'intermédiaire d'un verbe attributif
Il se place avant / après le verbe attributif
Il peut être / il ne peut pas être supprimé

2. Classe grammaticale et accords

a) A quels genre et nombre sont les sujets ? Quand tu le peux, entoure les terminaisons au niveau du sujet.

b) Entoure ces terminaisons si on les retrouve au niveau de l'attribut puis complète le tableau ci-dessous :

Si l'attribut du S est un	Cite des proverbes qui illustrent ce cas	Accord ou non ?
verbe à l'inf.	<i>ex. Partir c'est mourir un peu</i>	<i>Pas d'accord</i>
nom/GN, pronom		
adjectif ou Part. passé		

3. Place de l'attribut du sujet : on trouve l'attribut du sujet après certains verbes, dits verbes attributifs. Énonce la liste :

Annexe 11

Les éléments latins dans notre langue et quelques langues romanes

Exercice 1. Les mots latins dans les langues romanes

Consigne: sur le modèle de la ligne 1, pour chaque ligne

1. retrouve le mot français de la colonne de droite, en t'aidant du même mot dans des langues parentes.
2. puis, en puisant dans la liste située sous le tableau, explique quels éléments latins interviennent dans la formation des mots présents dans les différentes colonnes;
3. en t'aidant des éléments latins, retrouve le sens étymologique de ces mots.

Formation = éléments latins	Le sens de ces mots	Italien	Espagnol	Portugais	Mot français
<i>agri + cultor</i>	Celui qui soigne + le champ	agricoltore	agricultor	agricultor	<i>agriculteur</i>
		febrile	febril	febril	
		ignifugo	ignífugo	ignífugo	
		carnivoro	carnívoro	carnívoro	
		equestre	ecuestre	equestre	
		X	cautivo	cativo	
		apicoltrice	apicultora	apicultora	
		retrospettivo	retrospectivo	retrospetivo	
		cavaliere	caballero	cavaleiro	
		oviparo	ovíparo	ovíparo	
		bipede	bípedo	bípede	
		sonnifero	somnífero	sonífero	
		occidente	occidente	ocidente	
		laboratorio	laboratorio	laboratório	

Eléments latins disponibles

ager, agri : le champ
 apis, -is : l'abeille
 bi : deux
 caballus, -i : le cheval (fam.)
 captare : chercher à prendre
 carna, -ae : la viande

equus, equi : le cheval
 ferre : porter, contenir
 fugere: fuir, échapper à
 febris, is : la fièvre
 ignis, -is : le feu
 labor, -oris : le travail

ovis, -is : l'oeuf
 parere : engendrer
 pedis, -is : le pied
 retro : en arrière
 somnus, i : le sommeil
 spectare : regarder

Exercice 2. Les préfixes latins dans les langues romanes

ab- : loin de	extra- : hors de, très	pro - : devant
ad- : vers	in-, im-, il-, ir- : dans, privé de	r-, re-: de nouveau
anté- : avant	infra- : en dessous	rétro- : en arrière
circon- : autour	inter- : entre	semi- : à demi
con- : avec	intra- : dedans	sub- : sous
contra- : contre	juxta- : à côté	super-, supra- : au-dessus
dis- : séparé, différent	per- : à travers	trans- : à travers
ex- : hors de	post- : après	ultra- : au-delà

a. **Lexique** : voici des mots français qui commencent par un de ces préfixes ; indique leurs sens en t'appuyant sur le sens du préfixe latin : *perforer, rapatrier, une intraveineuse, extraire, subaquatique, supersonique, transfrontalier, propulser, infrarouge, ultraviolet.*

b. **Orthographe** : Observe le tableau des préfixes

Ad + p = apposer + g = aggraver + r = arriver + l = allumer + f = affoler + c = acclamer	In + l = illisible + m, p, b = imbuvable, impossible, immobile + r = irresponsable	Con + l = collaborer + m, p, b = commettre, combattre, composer + r = correspondre	Sub + p = supposer + f = suffixe
---	---	---	-------------------------------------

Pour découvrir une règle d'orthographe, complète les phrases ci-dessous :

Les préfixes latins qui se terminaient par une consonne se sont modifiés au contact de radicaux commençant par une consonne. La consonne finale du préfixe a été le plus souvent ...
ce qui explique de nombreuses consonnes ...
au début des mots français.

c. **Exercices**

1. Explique la formation des mots suivants : *immoral - illogique - irresponsable - correspondre - approche - aggraver - acclamer - supposer.*

2. **Analyse comparative** : compare le même mot dans quatre langues romanes

Français	Espagnol	Portugais	Italien
illisible	ilegible	ilegível	illeggibile
acclamer	aclamar	X	acclamare
collaborer	colaborar	colaborar	collaborare
supposer	suponer	supor	supporre

1. Que signifie la croix selon toi?
2. Quelles formes a pris le préfixe latin dans chaque langue?
3. Quelles langues ont suivi la même évolution de ce point de vue ?

4. **Intercompréhension entre langues romanes**

Version en portugais



Version en español



Version en italien



Annexe 12

L'enquête

I. Présentation

Nom :

Langues parlées :

Dans ma famille, on se parle en ...

J'ai toujours été scolarisé(e) dans une école francophone : Oui Non

Sinon, dans quelle autre langue as-tu été scolarisé(e) ?

II. Questions

1. En français, aimes-tu les cours de langue où, pour bâtir la leçon, on établit des comparaisons entre le français et d'autres langues ou entre différentes manières de parler français ?

Oui beaucoup

oui plutôt

plutôt non

non pas du tout

2. Te souviens-tu d'un cours qui t'a particulièrement plu ? Lequel ? Pourquoi ?

3. As-tu aimé la séquence sur la francophonie ? Qu'est-ce qui t'a plu/déplu ?

III. Questionnaire

Selon l'échelle suivante :

1. Pas du tout d'accord

2. Pas vraiment d'accord

3. Moyennement d'accord

4. Plutôt d'accord

5. Tout à fait d'accord.

attribue un note de 1 à 5 aux affirmations du tableau :

Faire de l'éveil aux langues pendant les cours de français						
1	Cela m'a permis de découvrir des langues que je ne connais pas	1	2	3	4	5
2	Cela éveille ma curiosité au sujet de la langue en général	1	2	3	4	5
3	Cela me donne envie d'apprendre d'autres langues	1	2	3	4	5
4	Cela me permet de découvrir un peu le fonctionnement d'autres langues vivantes	1	2	3	4	5
5	Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à une langue inconnue	1	2	3	4	5
6	Cela me permet de comprendre que toutes les langues ne fonctionnent pas de la même manière	1	2	3	4	5
7	Cela me permet de comprendre que toutes les langues se valent même si elles fonctionnent différemment	1	2	3	4	5
8	Cela me permet de mieux accepter que d'autres ne parlent pas la même langue que moi	1	2	3	4	5
9	Cela me permet de mieux accepter que dans le monde d'autres ne parlent pas le français comme moi	1	2	3	4	5
10	Cela me permet de comprendre que, par le passé, on n'ait pas toujours parlé le français comme moi	1	2	3	4	5
11	Cela me permet de comprendre des choses sur le fonctionnement de la langue française dont je n'étais pas conscient avant	1	2	3	4	5
12	Cela m'aide à prendre un peu de recul face au français lorsque je dois réfléchir sur son fonctionnement en grammaire, en orthographe ou en vocabulaire	1	2	3	4	5
13	Cela m'aide à mieux comprendre les cours de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire	1	2	3	4	5
14	Cela m'a appris à distinguer ce qui est écrit de ce qu'on entend en français	1	2	3	4	5
15	Cela m'a appris à reconnaître des éléments écrits dans des langues que je ne connais pas	1	2	3	4	5
16	Maintenant j'ai moins peur quand je dois analyser les mots en grammaire, en orthographe	1	2	3	4	5
17	Maintenant j'ai moins peur quand je me trouve face à un mot français inconnu	1	2	3	4	5
18	Travailler sur des langues inconnues, c'est facile	1	2	3	4	5
19	Travailler sur des langues inconnues, c'est amusant	1	2	3	4	5
20	Travailler sur des langues inconnues, c'est intéressant	1	2	3	4	5

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1	Profil langagier de la classe.....	55
Figure 2	Le programme de la classe de septembre 2013 à avril 2014.....	57
Figure 3	Carte du monde francophone.....	59
Figure 4	Récapitulatif sur la récupération et l'analyse des données.....	74
Figure 5	Tableau récapitulatif des moyennes obtenues aux différents items.....	86
Figure 6	Tableau des résultats à la dictée n°1.....	97
Figure 7	Tableau des résultats au travail d'écriture n°1.....	98
Figure 8	Tableau des résultats à la dictée n°2.....	99
Figure 9	Évolution des fautes sur l'accord déterminant-épithète-nom entre les dictées 1&2.....	99
Figure 10	Évolution des fautes des élèves dyslexiques sur l'accord dans le GN entre les dictées 1&2.....	100
Figure 11	Tableau des résultats à la dictée n°3.....	101
Figure 12	Tableau des résultats à la dictée n°4.....	102

Sigles et abréviations utilisés

Abréviations

etc	Et caetera
L1, 2, 3	Langue 1, 2, 3

Sigles

CAPES	Certificat d'Aptitude professionnelle à l'Enseignement Secondaire
EOLE	Éducation et ouverture aux langues à l'école
ELODIL	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
FLE	Français Langue étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
PEL	Portfolio Européen des Langues
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SVT	Science et vie de la Terre

MOTS-CLÉS : approche interculturelle, approches plurielles, collège, didactique du plurilinguisme, didactique du français, éveil aux langues, intercompréhension en langues romanes, langue de scolarisation, recherche action, secondaire.

RÉSUMÉ

Ce mémoire est une recherche-action qui explique pourquoi les trois approches plurielles que sont l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre langues romanes et l'éveil aux langues – regroupées sous le terme inclusif d'éveil aux langues - pourraient constituer la base d'un renouvellement didactique du FLM en collège. Après avoir expliqué pourquoi l'éveil aux langues ne réussit pas à intégrer le collège français tel qu'il est malgré les bénéfices qu'il apporte en primaire, il fait des propositions méthodologiques pour qu'il soit pris en charge par le professeur de Français, expose des principes directeurs pour intégrer l'éveil aux langues au sens large aux cours de français et présente le dispositif d'expérimentation qui a été mis en place avec une classe de 6ème. Dans un dernier temps, il analyse les résultats de ce dispositif.

KEYWORDS : action research, plural approaches, didactic of plurilingualism, didactic of french, intercomprehension in romance languages, intercultural approaches, language awareness, language of instruction, secondary school

SUMMARY

This thesis is an action research explaining why the three plural approaches also known as intercultural approach, intercomprehension in Romance languages and language awareness- grouped together under the term language awareness- could constitute the basis for a didactic replacement of French taught as a native language in secondary school, and attempts to understand why language awareness does not manage to integrate French secondary school as it is, despite the benefits it provides in primary school. Then it explains why language awareness should be taught by the French teacher, suggests leading principles to integrate language awareness in the broad sense to French classes and presents the experimental project tested on pupils in Year 7. Finally, it analyses the experimental project that has been tested.

