



Enseigner la grammaire dans une perspective bilingue

Justine Biotteau

► **To cite this version:**

Justine Biotteau. Enseigner la grammaire dans une perspective bilingue. Education. 2019. dumas-02350778

HAL Id: dumas-02350778

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02350778>

Submitted on 6 Nov 2019

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.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Enseigner la grammaire dans une perspective bilingue

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Justine Biotteau

le vendredi 5 juillet 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Joël Thibeault et Heather Phipps, directeurs de mémoire

Lionel Audion, membre de la commission

Remerciements

La rédaction de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien et l'accompagnement de plusieurs personnes.

Je tiens à remercier Joël Thibeault et Heather Phipps, mes directeurs de mémoire. Je les remercie pour leurs précieux conseils, leur patience et leur disponibilité lors de la rédaction de mon mémoire.

Je remercie l'enseignante coopérante avec qui j'ai passé onze semaines de stage pour m'avoir fait découvrir la réalité du métier et pour m'avoir montré comment on peut utiliser la langue première des élèves à bon escient dans la salle de classe. Je remercie tous les élèves de deuxième année pour leur participation lors de la collecte de données.

Je remercie ma famille pour leurs encouragements et leur soutien pendant la rédaction de mon mémoire.

Enfin, je remercie mes camarades, Anaïs, Elodie, Juliana, Orane et Pierre-Titouan avec lesquels je suis partie au Canada pour leur présence et leur soutien moral tout au long de l'année.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	6
Cadre théorique	9
1. L'immersion au Canada	9
1.1 Le Canada, un pays bilingue	9
1.2 Le programme d'immersion au Canada	9
2. La place de la langue maternelle dans une classe d'immersion française	10
3. L'alternance codique et les transferts linguistiques.....	11
3.1 L'alternance codique ou « <i>code switching</i> »	11
3.2 Le <i>translanguaging</i>	12
3.3 L'influence translinguistique	14
4. Les déterminants possessifs.....	15
4.1 Le déterminant possessif en anglais	15
4.2 Le déterminant possessif en français	16
5. Le féminin et le masculin des noms communs : défi pour les anglophones ...	18
Méthodologie	19
1. Déroulement de la mini-unité en grammaire	19
2. Présentation des instruments	22
Présentation des résultats	27
1. Le pré-test et le post-test	27
2. Les exercices d'application	30
2.1 Texte 1	30
2.2 Texte 2	31

3.	La traduction des phrases.....	32
4.	Les cas des élèves I, B et E.....	33
	Discussion	39
1.	La présence de la langue maternelle des élèves dans la classe d’immersion	40
2.	Le genre des noms communs en français	41
	Limites	42
	Conclusion	43
	Bibliographie	44
	Les annexes	47
1.	Annexe 1 : Certificat d’approbation de recherche	47
2.	Annexe 2 : Lettre de consentement pour les représentants légaux des élèves 48	
3.	Annexe 3 : Plans de leçon de la mini-unité en grammaire	50
4.	Annexe 4 : Le pré-test et le post-test	52
5.	Annexe 5 : Les exercices d’application	54
	4^{ème} de couverture	57

Introduction

Pendant l'année scolaire 2016/2017, je suis partie en tant qu'assistante de français dans une école d'immersion aux Etats-Unis, Saint Louis Language Immersion School. Cette année a été déterminante pour la construction de mes projets professionnels. Voir les élèves de cette école parler en français avec autant de facilité m'a fait me poser une question : comment le simple fait d'avoir les leçons dispensées en français pouvait permettre aux élèves d'atteindre ce niveau d'aisance à l'oral en français ? J'ai vu les progrès des élèves de troisième année avec qui je travaillais, mais également ceux de maternelle. Dans la famille d'accueil chez qui j'ai passé l'année, la plus jeune enfant de la famille était en maternelle. Il a été impressionnant de constater ses progrès en français, et surtout en compréhension orale. Elle comprenait très bien ce que je lui disais.

En rentrant en France, j'ai décidé de m'intéresser à l'éducation immersive. J'ai fait quelques recherches dans le cadre de notre UE Recherche et je suis tombée sur un article qui parlait de « *monolingual solitude assumption* » (l'hypothèse de solitude monolingue) : assumer qu'il faut entendre et parler une langue étrangère pour devenir bilingue (Howatt, 1984 cité dans l'article de Cummins, 2007) On peut retrouver cette croyance dans certaines salles de classe d'écoles d'immersion puisque l'utilisation de la première langue des élèves est vu d'un mauvais œil. Pour Cook (2001), la non-utilisation de la langue première des élèves dans la classe est tellement évidente qu'elle n'est même pas mentionnée dans les manuels pour les enseignants. Cummins (2007) explique que, dans le contexte du Canada, il n'y a pas eu de discussion sur les politiques de l'hypothèse des « deux solitudes » (traduction libre) dans les programmes d'immersion française. Cela veut dire que rien n'impose la séparation de la langue première de la langue seconde mais qu'il est simplement présumé que les deux langues doivent être séparées.

Mon année de master 2 MEEF à l'Université de Regina au Canada m'a permis d'effectuer des stages dans des écoles d'immersion française. Le Canada est un pays bilingue. *La loi sur les langues officielles* (1969) reconnaît que l'anglais et le français sont les deux langues officielles du Canada. L'anglais prédomine dans neuf des dix

provinces du Canada. Le Québec est la seule province dont la langue dominante est le français. De nombreux parents décident pour leur enfant qu'il devienne bilingue grâce au programme d'immersion. Dans un programme d'immersion, les matières sont enseignées dans la langue seconde (Rebuffot, 1993 cité dans l'article de l'ACPI). La langue seconde n'est pas étudiée à proprement parler, excepté dans les cours de français, mais elle est étudiée et apprise aux travers des différentes matières, comme les mathématiques, les sciences humaines ou les arts, par exemple (Rebuffot, 1993 cité dans l'article de l'ACPI).

Dans les régions anglophones, comme la Saskatchewan, l'immersion se fait en français. L'école commence à la maternelle et se finit en douzième année, c'est-à-dire à partir de la grande section jusqu'à la terminale. Pendant les trois premières années de la scolarité des élèves, tous les enseignements se font en français. À partir de la troisième année, les élèves ont un cours d'anglais par jour. Il existe plusieurs sortes d'immersion. « L'immersion précoce » commence à partir de la maternelle, c'est-à-dire quand les élèves ont cinq ans. Tous les enseignements se font en français jusqu'à la deuxième ou troisième année où un cours d'anglais est par la suite introduit. « L'immersion tardive » commence à partir du premier cycle du secondaire c'est-à-dire la sixième année (ACPI, 2012).

Le contexte du programme d'immersion auquel je m'intéresse est celui de la Saskatchewan, car c'est dans celui-ci que se passe ma collecte de données. En Saskatchewan, les écoles d'immersion accueillent de plus en plus d'élèves : en 2012-2013, ils étaient 11 518 et en 2016-2017, ils étaient 14 550 (CPF, 2018). La part d'élèves en école d'immersion a augmenté de 1,2 point. Les écoles d'immersion sont de plus en plus prisées par les parents qui souhaitent voir leur enfant devenir bilingue. Le modèle de l'école d'immersion, dans la plupart des cas, n'encourage pas l'utilisation de la première langue dans la salle de classe (au Canada, c'est souvent l'anglais) (Littlewood et Yu 2009). Les élèves en école d'immersion française viennent d'un environnement anglophone et il est donc estimé qu'il ne faut pas utiliser l'anglais dans la salle de classe, car les élèves sont suffisamment entourés par l'anglais en dehors de l'école. De ce fait, dans la salle de classe, on va prôner l'usage de la langue seconde en minimisant au maximum l'usage de la première langue (Littlewood et Yu 2009). Cela revient à « l'hypothèse de solitude monolingue » mentionnée plus haut

puisque l'enseignant va éviter d'utiliser la première langue des élèves pour ne s'exprimer que dans la langue seconde qui est la langue d'apprentissage.

Grâce à mes expériences professionnelles au sein de différentes écoles d'immersion, j'ai constaté que les élèves en école d'immersion française savent s'exprimer dans leur langue seconde à l'oral. Ils ont plus de difficultés à l'écrit, mais ils se débrouillent en écrivant phonétiquement pour se faire comprendre. Un des défis que les apprenants doivent relever quand ils apprennent le français est le genre des noms. En français, un nom commun est masculin ou féminin. En fonction du genre du nom, le déterminant qui précède le nom ne sera pas le même. Les anglophones ne rencontrent pas ce problème dans leur langue car les noms n'ont pas de genre, excepté pour les noms qui désignent des personnes. Dans la salle de classe, il est important de toujours préciser le genre du nom en français. Je me suis interrogée sur le genre des noms et plus particulièrement sur l'usage des déterminants possessifs en français (p. ex., son, sa) et comment cela peut être un défi pour les apprenants anglophones. Dans quelle mesure les connaissances des élèves dans leur langue première (ici l'anglais) peuvent les aider à comprendre un phénomène grammatical, ici les déterminants possessifs, dans leur langue seconde (ici le français)?

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, je tenterai de montrer que l'utilisation de la langue première des élèves dans le cadre d'un cours de grammaire peut les aider à mieux comprendre et apprendre la notion de déterminant possessif en français.

Cadre théorique

1. L'immersion au Canada

1.1 Le Canada, un pays bilingue

Le Canada est un pays bilingue, c'est-à-dire qu'il a deux langues officielles qui sont l'anglais et le français. *La loi sur les langues officielles* de 1969 permet de mettre sur un pied d'égalité le français et l'anglais dans les institutions fédérales. Les services sont proposés en français et en anglais. « La Loi sur les langues officielles vise à :

- assurer le respect du français et de l'anglais, leur égalité de statut et l'égalité de droits et de privilèges quant à leur usage dans les institutions fédérales;
- appuyer le développement des communautés francophones et anglophones en situation minoritaire;
- favoriser la progression vers l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais. » (Commissariat aux langues officielles, 2018)

Cette loi est intéressante dans le cadre du programme d'immersion française car elle aide à promouvoir le français dans une situation minoritaire. C'est le cas de la Saskatchewan qui est une province anglophone.

1.2 Le programme d'immersion au Canada

L'immersion française au Canada a débuté en 1965 au Québec (Bingham Wesche, 2002). Le programme d'immersion était à destination d'enfants anglophones pour qu'ils maîtrisent le français. Evelyne Billey a créé dans une classe de maternelle (équivalent de la grande section en France) un programme de français et qui est l'immersion telle qu'on la connaît actuellement. Il existe trois formes du programme d'immersion française. La première est « l'immersion précoce », c'est-à-dire que les élèves rentrent à l'école dans le programme d'immersion en maternelle ou première année (grande section ou cours préparatoire). « L'immersion tardive » commence à partir de la sixième année (sixième) et se caractérise par le fait que dans le programme les enseignements se font en français langue seconde comme les mathématiques ou les sciences par exemple. Enfin, il existe en Ontario « l'immersion moyenne » qui

permet aux élèves de commencer à avoir des cours en français en quatrième année (CM1) (L'Association Canadienne des Professionnels de l'Immersion, 2012). Le site de l'éducation de l'Alberta caractérise les objectifs de l'immersion pour augmenter les opportunités professionnels à travers tout le pays et « favoriser une meilleure entente entre les Canadiens d'expression anglaise et française. » Dans les écoles d'immersion, l'anglais et le français se partagent une place bien que l'on souhaite que le français ait une place à part entière.

2. La place de la langue maternelle dans une classe d'immersion française

Dans la classe d'immersion se pose la question de la place de la langue première des élèves. Dans le contexte de la recherche, la langue première des élèves est la plupart du temps l'anglais et leur langue seconde est le français. De plus en plus, les élèves viennent de milieux diversifiés et on retrouve des apprenants d'anglais langue seconde au sein de la classe d'immersion française (Mady et Masson, 2018). Cela signifie que la langue première de l'élève n'est ni le français, ni l'anglais. De ce fait, il devient important d'avoir une approche multilingue dans la classe (Mady & Masson, 2018). La langue seconde est la langue d'apprentissage, elle n'est pas apprise à proprement parlé au travers de cours mais elle est utilisée et étudiée quand les cours de différentes matières sont dispensés. Cette différence dans l'apprentissage de la langue modifie l'approche par rapport à la langue seconde car la langue première n'est pas utilisée pour l'apprendre.

La langue seconde est entendue et utilisée par les élèves tout au long de la journée scolaire avant qu'ils ne retournent chez eux, dans le contexte environnemental de leur langue première. L'utilisation de la langue première des élèves n'est pas promue dans les écoles d'immersion (Cook, 1989).

Littlewood et Yu (2009) ont étudié la place de la langue première et de celle de la langue d'apprentissage dans la salle de classe. Il ressort qu'il y a trois raisons pour lesquelles l'enseignant aurait recours à la langue première des élèves. La première raison est pour créer une relation de confiance avec l'élève. Si on utilise la langue première de l'élève, on est plus assuré qu'il comprenne ce que l'on veut lui dire que si

on l'avait fait dans sa langue seconde. La deuxième raison pour laquelle l'enseignant utilise la langue première est pour maintenir un contrôle sur l'environnement de la classe. Cela fait référence à la gestion de classe et à la discipline. L'enseignant est certain de se faire comprendre par tous et les élèves ne pourront pas dire qu'ils n'ont pas compris ce qui était attendu de leur part. Enfin la troisième raison, et celle qui est la plus intéressante par rapport à la recherche, est l'utilisation de la langue première pour communiquer et expliquer des concepts difficiles comme des points de grammaire ou de donner la signification de mots afin de s'assurer de la compréhension par tous les élèves. La grammaire obéit à des règles strictes qui sont parfois difficiles à appréhender. L'enseignant peut utiliser la langue première des élèves pour expliquer un concept grammaticale.

Il existe différents moyens au sein de la classe d'immersion pour utiliser la langue maternelle des élèves afin de les faire réussir au mieux dans leurs différentes langues.

3. L'alternance codique et les transferts linguistiques

3.1 L'alternance codique ou « *code switching* »

L'alternance codique est le fait d'utiliser plusieurs langues dans une seule phrase ou pendant une communication. L'émetteur est conscient de parler en utilisant plusieurs langues. Il le fait pour accentuer ses propos par exemple (Esen, 2019). Dans la classe, on peut rencontrer l'alternance codique quand un élève commence à formuler une phrase, s'arrête soudainement car il a oublié le mot dans sa langue seconde. Dans certains cas, l'enseignant n'autorise pas l'élève à passer par sa langue première pour pouvoir exprimer son idée. Si l'élève est autorisé à utiliser l'alternance codique, le manque de vocabulaire ne sera pas un problème puisqu'il pourra exprimer son idée et être compris par tous. L'enseignant pourra palier à ce manque en indiquant le mot manquant. Selon García & Velasco (2014), l'alternance codique suggère que les deux langues sont des systèmes séparés et que l'on change de système à des fins communicatives.

Dans une classe en immersion, il faut savoir ce que l'on veut:

- que l'élève puisse exprimer son idée même s'il commence sa phrase dans sa langue seconde et utilise un ou deux mots de vocabulaire dans sa langue première,
- ou alors que l'élève utilise seulement sa langue seconde.

S'il n'utilise que sa langue seconde, l'élève aura des lacunes concernant le vocabulaire à un moment donné. Pendant mon stage, j'ai enseigné aux élèves de deuxième année la notion de cycle de l'eau. J'ai noté le vocabulaire nouveau au tableau avec les articles. Un élève a répondu à ma question à propos de ce que nous avions vu la veille. Il a commencé à décrire ce que nous avions vu et s'est arrêté quand il n'a pas trouvé le mot de vocabulaire pour pouvoir exprimer son idée. Je l'ai encouragé à poursuivre même si le mot était en anglais. Mon but était qu'il exprime son idée, qu'importe la langue qu'il utilisait. J'ai redonné le mot de vocabulaire qui lui manquait et l'ai noté au tableau. Dans le contexte de l'immersion, il est parfois difficile de savoir ce qu'est le plus important : s'exprimer dans sa langue seconde même si l'élève ne peut pas partager toutes ses connaissances car il ne possède pas tout le vocabulaire ou alors s'exprimer dans sa langue première à certain moment approprié pour partager ses connaissances et ses idées.

3.2 Le *translanguaging*

Ofelia García (2017) explique le concept de *translanguaging*. Pour elle, l'élève aurait un répertoire linguistique. Ce répertoire linguistique n'est pas catégorisé, il existe et prend en compte toutes les langues que l'élève parle. Dans une classe qui utilise le *translanguaging*, on prend en compte l'élève et ses capacités afin de développer le plein potentiel de son répertoire linguistique dans toutes les langues qu'il utilise. Dans la communauté bilingue, on autorise le passage par plusieurs langues pour s'exprimer mais ce n'est pas le cas la plupart du temps à l'école. García compare l'évaluation d'un élève dans une école monolingue et dans une école bilingue ou d'immersion. Un élève dans une école monolingue aura le droit d'utiliser la totalité de son répertoire linguistique alors qu'un élève dans une école bilingue ou d'immersion ne pourra utiliser que moins de la moitié de son répertoire linguistique. On en revient à la question de savoir si on veut que l'élève exprime ses idées et ses connaissances en utilisant tout son répertoire linguistique ou seulement une partie de celui-ci. Le *translanguaging*

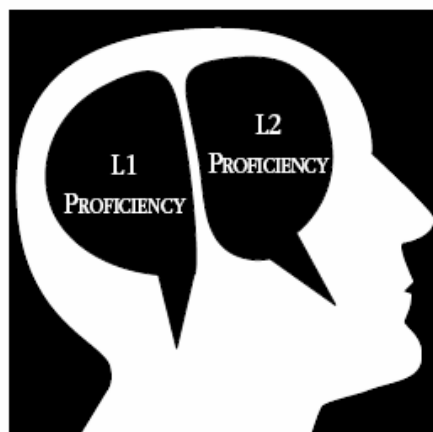
pose également la question de l'identité de la personne bilingue : comment la personne se caractérise et se positionne par rapport aux langues qu'il parle.

Le *translanguaging* se différencie du multilinguisme et du plurilinguisme. Le multilinguisme, selon Ofelia García, est d'avoir une langue dominante et une seconde et troisième langues plus faibles que la première. Le plurilinguisme est différentes langues qui rapprochent les citoyens européens. Il y a une hiérarchie entre les langues.¹

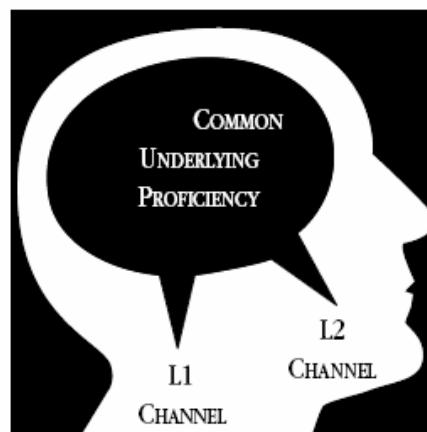
Kambel (2016) a réalisé une expérience avec des enseignants de Néerlandais. L'expérience était basée sur des exercices adressés à des élèves de 4 à 6 ans dans une langue inconnue pour les enseignants. Afin de pouvoir répondre aux exercices, les enseignants ont commencé à parler entre eux dans leur langue maternelle. C'est ce qui se passe souvent dans les classes d'immersion sauf si les élèves n'ont pas le droit d'utiliser leur langue maternelle. Ils utilisent des stratégies qui ne sont pas liées à la langue mais à des compétences communes à toutes les langues. C'est ce que Cummins (2007) appelle « *common underlying proficiency* ». Ces compétences sont des savoir-faire qui ne nécessitent pas de parler une langue plutôt qu'une autre pour parvenir à la réalisation d'une tâche. Cummins (2005) explique que « les connaissances conceptuelles en L1 et L2 sont interdépendantes » (traduction libre). Parler une langue plutôt qu'une autre n'a pas d'importance tant que les concepts sont compris. La langue n'est que le moyen d'exprimer ses connaissances. L'élève peut s'exprimer dans sa langue maternelle ou dans sa langue d'apprentissage, cela ne changera pas le fait qu'il ait compris ou non le concept. Le schéma ci-dessous, tiré de l'article de Cummins (2005) illustre le « *common underlying proficiency* » ainsi que ce qu'Ofelia García appelle le répertoire linguistique. Les langues de l'apprenant ne sont pas séparées mais font partie d'un ensemble interdépendant.

¹ CERL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, p 11.

**THE SEPARATE
UNDERLYING PROFICIENCY
(SUP) MODEL OF
BILINGUAL PROFICIENCY**



**THE COMMON
UNDERLYING PROFICIENCY
(CUP) MODEL OF
BILINGUAL PROFICIENCY**



2

Les compétences séparées sous-jacentes le modèle de la maîtrise bilingue

Les compétences communes sous-jacentes le modèle de la maîtrise bilingue

3.3 L'influence translinguistique

Pendant l'apprentissage d'une langue, on peut parler de « transfert » ou « d'influence translinguistique » (Monville-Burston, 2013). Ces deux termes renvoient à l'influence d'une langue de l'apprenant sur une autre langue de l'apprenant. Souvent, c'est l'influence de la langue maternelle sur la langue d'apprentissage. Les transferts peuvent être positifs ou négatifs. Un transfert positif se fera quand les deux langues ont des similarités et que l'apprenant acquiert rapidement la notion dans sa langue d'apprentissage. En revanche, il y aura un transfert négatif quand les deux langues ont des différences et que l'apprenant fait des erreurs par analogie (Monville-Burston, 2013). L'exemple donné dans l'article de Bardovi-Harlig et Sprouse (2017) présente le cas d'un transfert négatif car l'apprenant français qui étudie l'anglais comme langue d'apprentissage va mal positionner l'adverbe dans une phrase comprenant un sujet, un verbe et un complément. L'apprenant français va dire « John takes often the subway » au lieu de « John often takes the subway » car en français, on dirait « John

² Note : reproduit à partir de « Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls », par Cummins, J., 2005, TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting, p. 4.

prend souvent le train. » Ce type de transfert négatif serait de moins en moins présent au fur et à mesure que l'apprenant maîtrise sa langue d'apprentissage. En effet, plus l'apprenant progresse, moins il a besoin de se référer à sa langue maternelle (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2018).

Dans le cadre de la recherche, je choisis de m'intéresser aux déterminants possessifs et leur enseignement dans une classe d'immersion en m'appuyant sur la langue maternelle des élèves, à savoir dans ce cas-ci, l'anglais.

4. Les déterminants possessifs

4.1 Le déterminant possessif en anglais

Ammar (2003) a fait une étude sur les retours négatifs pour l'acquisition de l'anglais en tant que langue seconde. Pour ce faire, elle a utilisé les déterminants possessifs avec des élèves au Québec dont la langue seconde est l'anglais. Le déterminant possessif permet d'attribuer l'appartenance ou la possession. Ammar explique que les déterminants possessifs en anglais sont différents pour la première personne au singulier (« *my* ») et au pluriel (« *our* »). Pour la deuxième personne, le déterminant possessif reste le même au singulier et au pluriel : « *your* ». Pour la troisième personne au pluriel, le déterminant possessif est « *their* ». Pour ce qui est de la troisième personne au singulier, le déterminant possessif change en fonction du genre du possesseur. Si le possesseur est féminin, c'est « *her* » ; si le possesseur est masculin, c'est « *his* » ; enfin, si le possesseur est neutre, c'est « *its* ». Le déterminant possessif à la troisième personne du singulier qui est neutre se rapporte aux animaux (la plupart du temps non domestiques) et à tout ce qui est inanimé comme les objets par exemple. Le déterminant possessif en anglais est invariable et ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le nom commun qu'il précède.

Ammar utilise l'exemple suivant dans son article pour illustrer ses propos :

« The girl is playing with her father.

The girl is playing with her mother.

The girl is playing with her friends. »

Dans chacun des cas, le déterminant possessif est « *her* » même s'il détermine un nom masculin singulier (« *father* » qui veut dire « père »), un nom féminin singulier (« *mother* » qui veut dire « mère ») et un nom masculin pluriel (« *friends* » qui veut dire « amis »). Le déterminant possessif reste « *her* » car il s'accorde avec le possesseur qui, dans ce cas, est *the girl* (la fille) qui est un nom commun féminin singulier.

Tableau des déterminants possessifs en anglais		
Possesseur	Nom déterminé singulier ou pluriel	
1re pers. sing.	My	
2e pers. sing. et plur.	Your	
3e pers. sing.	Masculin	His
	Féminin	Her
	Neutre	Its
1re pers. plur.	Our	
3e pers. plur.	Their	

4.2 Le déterminant possessif en français

Selon Le Grevisse (Pellat & Fonvielle, 2016) : « Les déterminants possessifs précisent le référent du nom en indiquant une relation avec une personne grammaticale. [...] »

Le déterminant possessif varie :

- en genre et en nombre en fonction du nom qu'il détermine ;
- en fonction de la personne grammaticale qu'il représente : à la fois de son rang (1ère, 2e et 3e personne) et de son nombre (une seule ou plusieurs personnes) » [...]

« Le possessif, en indiquant la relation avec une personne, permet de constituer un groupe nominal défini. »

Le tableau ci-dessous, tiré du livre *Le Grevisse* (Pellat & Fonvielle, 2016) , montre les déterminants possessifs en fonction du nom déterminé.

Tableau des déterminants possessifs en français ³			
Personne représentée	Nom déterminé		
	Singulier		Pluriel
	Masculin	Féminin	Masc. ou fém.
1re pers. sing.	mon	ma	mes
2e pers. sing.	ton	ta	tes
3e pers. sing.	son	sa	ses
1re pers. plur.	notre		nos
2e pers. plur.	votre		vos
3e pers. plur.	leur		leurs

À la différence de l'anglais, en français le déterminant possessif ne permet pas de savoir si le possesseur est féminin ou masculin alors que c'est le cas en anglais. Par exemple, pour la phrase « *Her dog ran away* », on sait que la personne à qui appartient le chien est une femme puisque c'est le déterminant possessif « *her* » qui l'indique. Par contre, on ne sait pas si le chien est un mâle ou une femelle. Si on devait traduire cette phrase en français, on aurait : « Son chien s'est enfui. » ou « Sa chienne s'est enfuie. » Dans les deux cas, on ne peut pas savoir si la personne à qui appartient le chien est un homme ou une femme. En revanche, on sait si le chien est un mâle ou une femelle.

³ Note : tableau reproduit à partir de *Le Grevisse de l'enseignant - Grammaire de référence* par Pellat, J.-C., & Fonvielle, S. (2016). P. 96. Magnard.

5. Le féminin et le masculin des noms communs : défi pour les anglophones

En français, les noms communs ont un genre. Soit le nom commun est masculin (par exemple, le soleil), soit il est féminin (par exemple, la piscine). « Le genre des noms engendre le genre des déterminants et des adjectifs » (Dewaele, 2015) (traduction libre). Le genre des noms peut être connu grâce à l'article qui le précède. Dans l'article de Dewaele, on a pris l'exemple de « la professeure » et de « le professeur ». La distinction à l'oral se fait par les articles définis « le » et « la » et à l'écrit, il y a également la distinction avec la terminaison. Pour les noms communs commençant par une voyelle, il est plus difficile de connaître le genre du nom. Dans l'article, l'exemple est « l'avion » et il n'est pas possible de savoir le genre du nom commun "avion" grâce à l'article défini qui le précède. Dewaele parle de la différence la plus évidente entre un locuteur natif et un locuteur non-natif en termes de production orale. Cette différence est qu'un locuteur natif dont le français est la première langue fera très peu d'erreurs en ce qui concerne le genre des noms. Un autre auteur, Sabourin (2001) explique que les psycholinguistes montrent que les locuteurs natifs réagissent instinctivement aux erreurs de genre. Les erreurs de genre pendant l'acquisition du français en tant que deuxième langue sont plus nombreuses et sont un indicateur important que la personne n'est pas un locuteur natif. Dans le texte, Carroll (1989) explique que c'est difficile pour des personnes dont la L1 est l'anglais parce que leur L1 n'a pas de genre.

Curzan (2003), dans l'article de Dewaele, explique que la langue anglaise a perdu le système grammatical par rapport au genre des noms au treizième siècle. Avant, les noms pouvaient être féminins, masculins ou neutres. On retrouve le masculin et le féminin avec les pronoms par exemple comme « *he* » ou « *she* » mais sinon le genre des noms communs n'existe plus.

Au vu des différentes recherches effectuées dans le cadre théorique, je me suis interrogée sur la place de la langue première des élèves dans une classe du programme d'immersion français afin de comprendre un concept grammatical, ici le déterminant possessif. Je tenterai donc de répondre à la question de recherche suivante : en quoi l'utilisation de la langue première des élèves dans la classe en

grammaire leur permet-elle de comprendre le concept grammatical de déterminant possessif en français ?

Méthodologie

1. Déroulement de la mini-unité en grammaire

La collecte des données s'est déroulée dans une classe de deuxième année (équivalent au CE1 en France) à l'école Ocean Bay School⁴. J'ai effectué ma recherche dans cette classe, car c'était la classe où j'ai effectué trois semaines de stage en mars, puis huit semaines de stage à partir de mi-avril. L'école Ocean Bay School est une école d'immersion, les enseignements se font en français. Pour pouvoir effectuer cette recherche, j'ai dû faire une demande éthique auprès de l'Université de Regina (annexe 1). Ma demande a été approuvée au mois de mars 2019. Je n'ai pas pu effectuer ma collecte de données au mois de mars, car la commission scolaire dont fait partie Ocean Bay School devait également approuver ma recherche. Ma demande a été approuvée au début du mois de mai. J'ai envoyé une lettre aux représentants légaux des élèves pour recueillir leur consentement par rapport à la participation de leur enfant à la recherche (annexe 2). La collecte de données s'est faite à partir d'une mini-unité en français en grammaire (annexe 3). L'unité permet d'aborder la notion de déterminants possessifs en français. Neuf élèves ont participé à la collecte de données : deux garçons et sept filles. Tous les élèves avaient entre sept et huit ans. Tous les élèves parlaient anglais chez eux, donc leur première langue était l'anglais. L'élève D a précisé qu'elle parlait un petit peu vietnamien chez elle.

L'unité a d'abord commencé par un pré-test (annexe 4). Cette première étape a duré trente minutes, entre 9h et 9h30.

Le lendemain, la séance a commencé à 9h45 et a duré trente minutes. J'ai écrit huit phrases en anglais au tableau. Les phrases allaient par deux. La première phrase présentait le possesseur et la seconde commençait par un trait, ce qui voulait dire que les élèves devaient compléter avec le déterminant possessif manquant. La première

⁴ Le nom de l'école est un pseudonyme.

paire de phrases avait comme possesseur « *dad* » (papa) et la deuxième paire de phrase avait comme possesseur « *mom* » (maman). Les phrases étaient :

« Dad's phone is broken. ___ phone needs to be fixed. »

« Mom's phone is broken. ___ phone needs to be fixed. »

Les deux autres paires de phrases avaient comme possesseurs des objets inanimé « *the rock* » (la roche) et « *a balloon* » (un ballon). Nous nous sommes concentrés sur les phrases ayant un possesseur animé parce qu'il m'est apparu que ce n'était pas facile pour les élèves de savoir quel déterminant possessif allait convenir en anglais.

Pendant la discussion en groupe-classe, les élèves ont trouvé rapidement que le déterminant possessif devait être « *his* » quand le possesseur était « *dad* » et « *her* » quand le possesseur était « *mom* ». Certains ont suggéré l'idée de mettre « *the* » (le) mais je leur ai précisé que l'on ne parlait pas de n'importe quel téléphone et que le téléphone appartenait à quelqu'un.

Une fois les phrases en anglais complétées, j'ai écrit les mêmes phrases, mais cette fois-ci en français. J'ai laissé un trait pour que les élèves puissent compléter avec le bon déterminant possessif devant « téléphone » :

« Le téléphone de papa est cassé. ___ téléphone doit être réparé. »

« Le téléphone de maman est cassé. ___ téléphone doit être réparé. »

Les élèves ont trouvé « *son* » pour la paire de phrases qui correspondait à papa et « *sa* » pour la paire de phrases qui correspondait à maman. Ils ont réfléchi et ont justifié par le fait que maman était une fille donc le déterminant possessif devait être « *sa* ». Avant de finir, je leur ai dit et j'ai écrit que c'était « *son téléphone* » pour papa et pour maman.

L'après-midi, nous sommes revenus sur ce que nous avons vu le matin. J'ai expliqué que le mot téléphone était masculin et de ce fait, le déterminant possessif le précédent devait être « *son* ». Afin de vérifier la compréhension des élèves, j'ai écrit deux nouvelles paires de phrases en anglais:

« My uncle bought himself a car. ____ car is brand new. »

« My aunt bought herself a car. ____ car is brand new. »

Les élèves ont lu les phrases et les ont complétées à l'oral. Ils ont également justifié par le fait que les possesseurs sont, dans un cas « un garçon » et dans l'autre cas « une fille ». J'ai écrit la traduction des phrases en face des phrases en anglais qui correspondent.

« Mon oncle s'est acheté une voiture. ____ voiture est toute neuve. »

« Ma tante s'est acheté une voiture. ____ voiture est toute neuve. »

Les élèves ont réfléchi et ont proposé « son » pour les deux phrases. Ils n'ont pas réussi à identifier le genre du nom commun « voiture ». Je leur ai dit que « voiture » était un mot féminin et ils sont arrivés à la conclusion qu'il fallait mettre « sa ».

Ensuite, je suis revenue sur les déterminants possessifs d'objet inanimé avec les phrases: « The rock is on the ground. ____ colour is grey. »

« La roche est sur le sol. ____ couleur est grise. »

À nouveau, ils ont proposé « *the* » mais je leur ai précisé que l'on ne parlait pas de n'importe quelle roche. Ils ont complété la phrase en anglais avec « *its* ». Pour la phrase en français, certains ont dit que c'était « la roche » donc cela devait être « sa ». Pour leur faire comprendre que cela n'avait pas de rapport avec « la roche », j'ai changé avec « le caillou » en leur expliquant que c'était un autre mot pour dire la même chose. Certains ont repéré qu'à la fin du mot « grise » il y avait un « e ». Ils ne connaissaient pas le genre du mot « couleur ».

J'ai conduit des entrevues avec les élèves l'après-midi pour faire un retour sur ce qu'ils avaient compris par rapport aux déterminants possessifs en français. Les entrevues ont duré environ deux minutes par élève.

Le lundi, l'unité sur les déterminants possessifs s'est poursuivie. L'après-midi, j'ai fait un rappel sur ce que l'on avait vu la semaine précédente. J'ai écrit au tableau les phrases suivantes:

« Le jouet de Anna est petit. _____ jouet est noir. »

Les élèves devaient compléter par « son » ou « sa ». Après avoir complété la phrase avec « son », j'ai distribué la feuille d'exercices aux élèves (annexe 5). Nous avons passé en revue ce qu'il fallait faire. Dans le premier exercice, les élèves devaient compléter deux textes avec « son » ou « sa ». Dans le premier texte, le genre des noms était précisé entre parenthèses après le nom. Dans le second texte, le genre des noms n'était pas précisé. Quelques élèves ont fait la remarque. La seconde partie des exercices était la traduction de phrases en anglais en français. Il y avait cinq phrases en anglais avec les déterminants possessifs en anglais.

Le mardi, nous avons rapidement fait la correction du premier exercice où les élèves devaient compléter les deux textes avec « sa » ou « son ». J'ai remarqué que j'avais fait une erreur pour le mot « poule » en mettant entre parenthèses que le mot était masculin. Il y avait également une deuxième erreur car pour le mot « agenda », « son » était déjà écrit. Les élèves ont corrigé en utilisant un crayon de couleur rouge afin que je puisse voir leur correction. Ils n'avaient pas le droit de gommer leurs réponses même si elles étaient fausses. Nous n'avons pas corrigé la deuxième partie des exercices qui était la traduction car les élèves commençaient à être agités et à ne plus vouloir écouter. En début d'après-midi, les élèves ont fait le post-test qui était le même que le pré-test (annexe 4).

2. Présentation des instruments

Pendant la mini-unité, j'ai créé différents instruments afin de rendre compte de la compréhension des élèves sur la notion de déterminant possessif.

Le premier instrument est le pré-test et le post-test. Le pré-test a eu lieu au début de la mini-unité de grammaire, c'est-à-dire le jeudi en début de matinée. Le post-test a eu lieu à la fin de la mini-unité, c'est-à-dire le mardi suivant en début d'après-midi. Le pré-test était un exercice comportant quatre fois deux phrases. La première phrase introduisait le possesseur. La seconde commençait par « Sa / Son ». Les élèves devaient entourer le bon déterminant possessif par rapport au nom qu'il déterminait. Ils devaient également justifier le choix du déterminant possessif. J'ai choisi d'utiliser les mêmes phrases afin de pouvoir constater plus facilement une

évolution entre avant l'enseignement portant sur les déterminants possessifs et après cet enseignement. Les phrases étaient les suivantes :

« La table de Connor est sale. Sa / Son table doit être nettoyée. »

« Le sac à dos de Valerie est violet. Sa / Son sac à dos est joli. »

« La maison est grande. Sa / Son toit est bleu. »

« Le sac a un bonbon. Sa / Son bonbon est au citron. »

Ensuite, les élèves devaient répondre à la question : « Pourquoi as-tu choisi ce mot ? ».

Les noms communs utilisés lors de ces tests n'ont pas été utilisés pendant les leçons portant sur le déterminant possessif et non pas non plus été utilisés lors des exercices d'application. Lors du post-test, certains élèves ont remarqué qu'ils avaient déjà fait les exercices. J'ai laissé quinze minutes aux élèves pour faire les exercices.

Pour analyser le pré-test et le post-test, j'ai décidé d'attribuer des scores aux réponses des élèves afin de constater une évolution ou non entre le pré-test et le post-test. J'ai attribué un point par bonne réponse, c'est-à-dire quand l'élève a entouré le bon déterminant possessif. Je n'ai pas attribué de point lorsque l'élève n'a pas entouré le bon déterminant possessif. Pour ce qui est de la pertinence de la justification, j'ai décidé d'attribuer un point quand la justification était pertinente, c'est-à-dire quand il y avait mention du genre du nom possédé.

Le vendredi, après la leçon portant sur les déterminants possessifs en français et en anglais, j'ai conduit des entrevues pendant que les élèves travaillaient en autonomie dans la classe. J'ai posé deux questions principales aux élèves, puis je leur ai demandé s'ils avaient des commentaires, quelque chose qu'ils voulaient dire en plus. En fonction de certaines réponses, je leur ai posé des relances afin qu'ils donnent plus de détails à leurs réponses précédentes. Les deux principales questions étaient « Qu'est-ce que nous avons vu aujourd'hui en français? » et « Est-ce que tu penses que ça t'a aidé de voir comment ça fonctionne en anglais pour comprendre comment ça fonctionne en français? » Les entrevues ont duré environ deux minutes par élève et ont été enregistrées et transcrites en verbatim.

Le deuxième instrument que j'ai utilisé est la fiche d'exercices d'application. Les élèves ont fait les exercices le lundi. Le premier exercice comportait deux textes. Les élèves devaient compléter par « son » ou par « sa ».

Texte 1

Chez Tatiana, il y a plusieurs animaux. _____ cheval (masculin) est assez grand. _____ vache (féminin) a des tâches noires et blanches. _____ chien (masculin) aime courir dans la cour. _____ chat (masculin) est souvent en train de dormir. _____ cochon (masculin) aime jouer dans la boue. _____ poule (féminin) fait beaucoup de bruit le matin. _____ canne (féminin) aime pincer les inconnus.

Texte 2

Voici la classe de Félix. Dans _____ pupitre, il y a son _____ agenda et _____ crayon. _____ bouteille d'eau est avec _____ sac de dîner. _____ maman lui a préparé _____ sandwich préféré.

J'ai attribué six points pour chaque texte si les déterminants possessifs étaient les bons. Dans le premier texte, les élèves devaient compléter par « son » ou « sa » sept fois mais je n'ai pas attribué de point à « poule » car il était indiqué que le nom

est masculin alors qu'il est féminin. Pour le deuxième texte, les élèves devaient également compléter par « son » ou « sa » sept fois mais il était déjà écrit « son » pour agenda.

La deuxième partie de la fiche d'exercices était un exercice de traduction. Les élèves devaient traduire des phrases en anglais en français. Les phrases étaient les suivantes :

a. Violet lost his hat today.
b. Lucas has a flower. His flower is beautiful.
c. John needs to walk. His car is broken.
d. Cora has a sister. Her sister has a toy.
e. The bike is green. Its wheel is black.

Pour la première phrase, j'ai demandé à tous les élèves de barrer « *his* » et de mettre « *her* » à la place puisque le possesseur est Violet, qui est un nom propre féminin.

3. Retour sur la méthodologie

Pendant les exercices, certains élèves ont demandé comment on disait « *wheel* » en français. Je leur ai donné le mot « roue » sans donner de déterminant. La traduction des phrases n'a pas posé de problèmes aux élèves mais ils n'ont pas la conscience du genre des noms et cela les a parfois induits en erreur.

L'unité n'a pas duré assez longtemps pour que les élèves puissent comprendre toutes les différences et les ressemblances entre les déterminants possessifs en français et les déterminants possessifs en anglais. L'unité a commencé le jeudi et s'est finie le mardi suivant. Je pense qu'avec la coupure du week-end, il aurait fallu passer plus de temps pour expliquer la notion de déterminant possessif ainsi que faire plus d'exercices d'application. Le niveau scolaire des élèves a peut-être également joué sur la compréhension du fonctionnement des déterminants possessifs en français. En

effet, en classe de deuxième année (CE1 en France), les élèves n'ont pas encore eu de cours d'anglais. Peut-être que travailler avec un groupe qui a des cours d'anglais aurait pu permettre un enrichissement pour les élèves dans les deux langues.

Présentation des résultats

Dans cette partie, je présenterai d'abord les scores du pré-test et du post-test que chaque élève a obtenu pour les déterminants possessifs ; rappelons d'emblée que j'ai attribué un point par réponse adéquate. Pour ce qui est du score de pertinence des justifications lors du pré-test et du post-test, j'ai attribué un point lorsque l'élève faisait mention du genre du nom commun qui suivait le déterminant possessif à entourer. Après, je présenterai les scores des élèves pour les exercices en attribuant également un point par réponse adéquate. Par la suite, je dresserai des portraits individuels des élèves en nous arrêtant aux arguments qu'ils ont avancés pour justifier leurs réponses.

1. Le pré-test et le post-test

Pour rappel, le pré-test et le post-test sont les mêmes ; le test comporte quatre duos de phrases dans lesquelles les élèves doivent entourer le bon déterminant possessif « son » ou « sa ». Le tableau ci-dessous montre les scores des élèves pour le pré-test et pour le post-test.

Elèves	Score au pré-test	Score au post-test
A	3/4	3/4
B	4/4	4/4
C	2/4	3/4
D	Absente	4/4
E	2/4	2/4
F	1/4	3/4
G	3/4	3/4
H	1/4	2/4
I	1/4	3/4

Comme on le constate dans le tableau, les scores des élèves C, F, H et I ont augmenté entre le pré-test et le post-test. Aucun élève n'a régressé et obtenu des scores plus faibles lors du post-test. Les élèves A, B, E et G ont obtenu les mêmes scores, mais l'élève B ne pouvait pas obtenir un score plus élevé puisqu'elle avait déjà eu 4/4 au pré-test.

Lors des tests, il était demandé aux élèves de justifier leurs réponses en répondant à la question suivante : « Pourquoi as-tu choisi ce mot ? ». Afin de pouvoir rendre compte de la compréhension des élèves par rapport au concept de déterminant possessif, j'ai attribué un point par justification pertinente quant au choix du déterminant possessif. Pour que l'explication soit jugée pertinente et que l'élève reçoive un point, il devait mentionner le genre du nom que le déterminant accompagne. S'il ne le mentionnait pas, il ne recevait aucun point.

Elèves	Score de pertinence de justification au pré-test	Score de pertinence de justification au post-test
A	3/4	0/4
B	3/4	2/4
C	0/4	3/4
D	Absente	4/4
E	0/4	1/4
F	0/4	0/4
G	0/4	3/4
H	/	0/4
I	1/4	3/4

Je ne tiens pas compte de l'élève D puisqu'elle était absente lors du pré-test. Par rapport au pré-test, les élèves A et B ont donné des justifications non pertinentes lors du post-test. Les élèves C, E, G et I ont donné des justifications pertinentes puisqu'ils mentionnent tous le féminin ou le masculin de l'objet possédé. Enfin, l'élève F et H n'ont pas donné des justifications pertinentes. De plus, l'élève H n'a pas écrit lors du pré-test d'où la barre oblique pour indiquer l'absence de réponse. L'élève H n'a écrit qu'une seule justification sur quatre lors du post-test.

Afin de voir s'il y a un lien entre les scores des tests et les scores de pertinence des justifications des élèves, j'ai créé le tableau ci-dessous qui permet de voir les évolutions. Le signe égal signifie que le score du pré-test est resté le même lors du post-test. La flèche qui va vers le haut indique que l'élève a obtenu un score plus élevé

au post-test ; il est indiqué à côté de la flèche de combien de points l'élève a augmenté. Enfin, la flèche qui va vers le bas indique que l'élève a obtenu un score moins élevé au post-test ; il est indiqué à côté de la flèche de combien de point l'élève a baissé.

Elèves	Évolution du score entre le pré-test et le post-test	Évolution du score de pertinence de justification entre le pré-test et le post-test
A	=	↓ -3
B	=	↓ -1
C	↑ +1	↑ +3
D	/	/
E	=	↑ +1
F	↑ +2	=
G	=	↑ +3
H	↑ +1	/
I	↑ +2	↑ +2

Les élèves A, B, E et G ont obtenu le même score entre le pré-test et le post-test. Cela est symbolisé dans la colonne « Evolution du score entre le pré-test et le post-test » par un signe égal. Les élèves C, F, H et I ont même obtenu des scores plus élevés, symbolisé par une flèche qui va vers le haut et le nombre de point supplémentaire juste à côté. Pour la plupart des élèves, le score de la pertinence des justifications n'est pas en lien avec les scores de réponses. On constate que les élèves A et B n'ont pas augmenté leurs scores entre le pré-test et le post-test, scores qui étaient respectivement 3/4 et 4/4. Cependant, ces deux élèves ont donné des justifications moins pertinentes. L'élève A a utilisé la même justification à chaque fois, cette justification étant : « parce que sa fait plus de sonse pour moi ». L'élève B a également mentionné cette notion de sens en disant : « La réponse est son, le mot fait plus de sense. ». L'élève G n'a pas changé son score de 3/4 entre le pré-test et le post-test mais son score de pertinence a augmenté de trois points car il a mentionné le genre des noms communs possédés à chaque fois. Par exemple, il a écrit : « Parce que table et féminin. » ou encore « Parce que sac à dos et maculien. » Les élèves C

et I sont les seules à avoir augmenté leurs scores entre le pré-test et le score pour la pertinence de leurs justifications. Elles ont toutes deux écrit « Parce que c'est feminer. » (élève C) ou « Parce que c'est macequlin. » (élève I).

2. Les exercices d'application

Les élèves ont fait les exercices d'application le lundi après que l'on a fait un rappel de la séance précédente sur les déterminants possessifs. Les exercices d'application n'étaient pas calqués sur le modèle du pré-test et du post-test ; les exercices d'application ont permis de voir comment les élèves appliquaient ce qui avait été pendant les leçons de grammaire sur les déterminants possessifs. Le tableau ci-dessous montre les résultats que les élèves ont obtenus après avoir fait les exercices.

Elèves	Score pour le texte 1	Score pour le texte 2
A	6/6	3/6
B	6/6	4/6
C	6/6	5/6
D	0/6	3/6
E	0/6	0/6
F	0/6	0/6
G	5/6	3/6
H	4/6	3/6
I	6/6	6/6

2.1 Texte 1

La première partie des exercices consistait à compléter le premier texte avec « son » ou « sa ». Le genre des noms communs que le déterminant possessif déterminait était écrit entre parenthèses. J'ai fait le choix de ne pas mettre le genre des noms communs entre parenthèses pour le deuxième texte afin de varier les exercices. Je souhaitais également voir ce que les élèves allaient mettre comme déterminant possessif devant des noms communs que j'estimais connus car ce sont des noms communs fréquemment utilisés au sein de la classe. Pour les scores du

texte 1, j'ai choisi de ne pas attribuer de point pour le nom commun « poule ». Lorsque j'ai lu les consignes et les phrases avec les élèves, je me suis aperçue que lors de l'élaboration de l'exercice j'avais écrit « masculin » entre parenthèses pour le nom commun « poule » alors qu'il est masculin. Afin de ne pas pénaliser les élèves pour mon erreur, j'ai décidé de ne pas attribuer de point.

Sur les neuf élèves, quatre ont associé correctement les déterminants possessifs sans faire d'erreurs. L'élève I est la seule à avoir écrit « sa » pour poule même s'il était indiqué par erreur que le nom était masculin. Les élèves D, E et F ont écrit « le » ou « la ». Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles n'ont pas compris la consigne. Elles font partie de la même rangée et ont écrit pratiquement la même chose donc je suppose qu'elles se sont aidées pour répondre à la consigne. L'élève E et l'élève G ont écrit respectivement « le canne » et « sa cochon ». Globalement, quand les élèves ont le genre des noms communs à déterminer, ils sont capables d'accorder le déterminant possessif en mettant « son » ou « sa ».

2.2 Texte 2

Pour le deuxième texte, le genre des noms communs n'était pas précisé car j'ai estimé que c'était des noms communs que les élèves entendent et utilisent très souvent au sein de la salle de classe. L'élève E n'a rien écrit pour cette partie. L'élève I a trouvé le bon déterminant possessif à utiliser à chaque fois. Il est intéressant de constater que sur les sept élèves qui ont complété les exercices, quatre ont écrit « son » pour le groupe nominal « bouteille d'eau ». Les élèves utilisent très souvent ce groupe nominal car ils ont leurs bouteilles d'eau à leur pupitre et demandent de remplir leur bouteille à la fontaine.

Sur les huit élèves qui ont complété les phrases, trois ont écrit « sa pupitre » et une a écrit « la pupitre ». Sur huit élèves, deux ont écrit « sa crayon » et sur sept élèves, deux ont écrit « son maman » et « sa sac ». L'élève B est la seule à avoir écrit « sa sandwich⁵ ». Par rapport au premier texte dans lequel les déterminants possessifs

⁵ En français canadien, le mot « sandwich » peut être féminin.

étaient indiqués, ils ne l'étaient pas dans le cas du texte 2 et cela peut se constater avec les résultats des élèves qui sont plus faibles que ceux du texte 1.

3. La traduction des phrases

La traduction des phrases a eu lieu juste après les exercices où les élèves devaient compléter les textes. Comme pour les textes à compléter, il n'y a pas eu de pré-test ni de post-test pour la traduction des phrases. L'exercice comportait cinq duos de phrases. La première phrase consistait à introduire le genre du nom ainsi que son possesseur. La deuxième phrase permettait aux élèves de traduire « her », « his » ou « its » par « son » ou « sa ». Pour calculer le score des élèves, je me suis appuyée sur la traduction exacte des déterminants possessifs. Je n'ai pas tenu compte d'erreurs de traduction relatives à d'autres phénomènes linguistiques. Ci-dessous, le tableau indique les scores que les élèves ont obtenus pour la traduction.

Elèves	Scores obtenus pour la traduction
A	4/5
B	4/5
C	1/5
D	4/5
E	0/2
F	4/5
G	3/5
H	/
I	3/5

La traduction de phrases en anglais en français était une première pour les élèves. Sur les neuf élèves, l'élève H n'a pas écrit mais a dessiné sur sa feuille et l'élève E a réécrit la première phrase en anglais et a traduit la deuxième phrase. Les scores des élèves sont assez bons dans l'ensemble, les élèves A, B, D et F ont tous obtenu 4/5.

4. Les cas des élèves I, B et E

Afin de mieux comprendre ce que les élèves ont compris sur la notion de déterminant possessif en français, je me suis intéressée à trois élèves qui ont chacune eu leur façon de montrer ce qu'elles avaient compris ou non. L'élève I montre un progrès en termes de score entre le pré-test et le post-test. Ces justifications sont devenues plus pertinentes. L'élève B a obtenu les scores les plus élevés au pré-test et au post-test. Ces justifications étaient très pertinentes au pré-test et un peu moins au post-test. L'élève E a obtenu le même score pour le pré-test et pour le post-test. Ses justifications n'ont pas été pertinentes pour les deux tests.

6.1 Elève I

Le tableau ci-dessous montre les scores que l'élève I a obtenus pour le pré-test et pour le post-test.

Score pré-test	Score post-test
1/4	3/4

L'élève I est une des élèves qui montre le plus fort progrès entre le pré-test et le post-test avec un score plus élevé de deux points.

Le tableau ci-dessous montre les scores de pertinence des justifications que l'élève I a obtenus pour le pré-test et pour le post-test.

Score pertinence justifications pré-test	Score pertinence justifications post-test
1/4	3/4

Le score de pertinence de l'élève I montre également une augmentation de deux points.

Le tableau ci-dessous indique les phrases de l'exercice ainsi que les justifications que l'élève I a écrites lors du pré-test et lors du post-test.

Phrases	Justifications lors du pré-test	Justifications lors du post-test
La table de Connor est sale. Sa / Son table doit être nettoyée.	Parce que c'est macequin et parce que c'est un garçon.	Parce que c'est féminin.
Le sac à dos de Valerie est violet. Sa / Son sac à dos est joli.	Parce que c'est fémiener et parce que c'est une fille.	Parce que c'est macequin.
La maison est grande. Sa / Son toit est bleu.	Parce que c'est fémiener.	Parce que c'est macequin.
Le sac a un bonbon. Sa / Son bonbon est au citron.	Parce que c'est macequin.	Parce que c'est féminin.

L'élève I a obtenu un meilleur score au post-test (3/4) par rapport au pré-test (1/4). L'élève I s'est appuyée sur l'anglais afin de pouvoir répondre à l'exercice du pré-test. On peut le savoir grâce à ses justifications qui se rapportent au possesseur. Dans le premier groupe de phrases, le possesseur était un garçon (Connor) et dans le deuxième groupe de phrases, le possesseur était une fille (Lisa). Ses justifications sont les suivantes :

« Parce que c'est macequin et parce que c'est un garçon. »

« Parce que c'est fémiener et parce que c'est une fille. »

On remarque que les leçons lui ont permis de voir qu'en français, on se basait sur le genre du possédé pour choisir le bon déterminant possessif. L'élève I est l'élève qui a marqué le plus de progrès entre le pré-test et le post-test puisqu'elle a augmenté de deux points et a également augmenté de deux points pour la pertinence de ses justifications.

6.2 Elève B

Le tableau ci-dessous montre les scores que l'élève B a obtenus pour le pré-test et pour le post-test.

Score pré-test	Score post-test
4/4	4/4

L'élève B a obtenu les scores les plus élevés pour le pré-test et pour le post-test.

Le tableau ci-dessous montre les scores de pertinence des justifications que l'élève B a obtenus pour le pré-test et pour le post-test.

Score pertinence justifications pré-test	Score pertinence justifications post-test
3/4	2/4

L'élève B fait partie avec l'élève A des deux élèves qui ont eu un score inférieur pour la pertinence des justifications lors du post-test.

Le tableau ci-dessous indique les phrases de l'exercice ainsi que les justifications que l'élève B a écrites lors du pré-test et lors du post-test.

Phrases	Justifications lors du pré-test	Justifications lors du post-test
La table de Connor est sale. Sa / Son table doit être nettoyée.	J'ai choisi sa parce que je sais que le mot table est féminin. Je sais parce que c'est la table pas le.	Parce que c'est la table pas le table. Le mot table est féminin
Le sac à dos de Valerie est violet. Sa / Son sac à dos est joli.	La réponse est Son parce que c'est le sac a dos pas la sac a dos.	Le mot qui est masculin va avec son. Sa ne fait pas de sense.
La maison est grande. Sa / Son toit est bleu.	Son est ma devinette parce que le mot bleu, si c'est sa va avoir un (e) a la fin.	La réponse est son, le mot fait plus de sense

Le sac a un bonbon. Sa / Son bonbon est au citron.	Son est mon réponse. le mot bonbon est masculin est sa c'est fait plus de sens.	Son est ma devinette sa fait plus de sens (Je ne parle pas du mot sa!) (L'élève B a dessiné une flèche pour sa phrase entre parenthèses qui va jusqu'à « sa »)
--	---	---

L'élève B a entouré les bons déterminants possessifs pour le pré-test et pour le post-test. La justification de ses réponses a changé entre le pré-test et le post-test. Ses réponses étaient plus pertinentes lors du pré-test car elle justifiait par le fait que le nom était masculin ou féminin. Pour le post-test, elle a justifié par trois fois ses réponses en parlant de « sens ». Elle n'est pas la seule élève à avoir fait cela, quatre autres élèves (H, C, A et F) ont parlé de cette notion de sens.

Lors de l'entrevue, l'élève B a montré qu'elle avait compris que l'anglais et le français ne fonctionnaient pas de la même manière en ce qui concerne les déterminants possessifs.

J : Qu'est-ce qu'on a vu aujourd'hui en français ?

B : On a vu que le anglais et le français sont beaucoup différents dans beaucoup de différentes façons et un de les façons que on a appris était comme comme (pause) le mot "sa" et "son" ce n'est pas pour acquis ou quelque chose. On a dit comme pas comme maman, un téléphone, "sa téléphone" et on dit "son téléphone" parce que le mot téléphone est vraiment masculin alors ça c'est qu'est-ce qu'on dit et en anglais on a seulement une chose le mot "a", her.

Elle a par la suite exprimé le fait que voir le fonctionnement des déterminants possessifs en français l'avait un peu aidé mais elle n'a pas voulu développer.

J : [...] Comment, comment ça t'a aidé?

B : Je sais pas, c'est juste aidé.

J : Ça t'a juste aidé, comme ça? Est-ce que tu m'as dit que le français et l'anglais là c'était différent ? (C acquiesce) Oui.

B : Ils sont très différents.

J : Ils sont très différents, okay.

Même si elle ne l'exprime pas, les scores de l'élève B montrent qu'elle avait déjà sans doute quelques notions sur le déterminant possessif en français. Elle a pu expliquer qu'en français et en anglais c'était différent. Cependant, il est intéressant de constater que son score de pertinence des justifications a baissé d'un point puisqu'elle a mentionné la notion de sens qui n'est pas une justification valable.

6.3 Elève E

Le tableau ci-dessous montre les scores que l'élève B a obtenus pour le pré-test et pour le post-test.

Score pré-test	Score post-test
2/4	2/4

L'élève E n'a pas progressé entre le pré-test et le post-test.

Le tableau ci-dessous montre les scores de pertinence des justifications que l'élève E a obtenus pour le pré-test et pour le post-test.

Score pertinence justifications pré-test	Score pertinence justifications post-test
0/4	1/4

Une des justifications de l'élève E a été considérée comme pertinente puisqu'elle fait mention du genre.

Le tableau ci-dessous indique les phrases de l'exercice ainsi que les justifications que l'élève E a écrites lors du pré-test et lors du post-test.

Phrases	Justifications lors du pré-test	Justifications lors du post-test
La table de Connor est sale. Sa / Son table doit être nettoyée.	parce que je pons que c'est vrai.	parce que je pons que c'est.
Le sac à dos de Valerie est violet. Sa / Son sac à dos est joli.	parce que je pons que c'est vrai.	parce que je pons que c'est.
La maison est grande. Sa / Son toit est bleu.	parce que je pons que c'est vrai.	La réponse est son, le mot fait plus de sense
Le sac a un bonbon. Sa / Son bonbon est au citron.	parce que je pons que c'est vrai.	Parce que je pene que c'est masculin

L'élève E ne justifie pas ses réponses. L'élève E a reçu l'aide d'une assistante pendant la réalisation du post-test. Sur sa feuille, j'ai remarqué qu'elle avait entouré « son » pour le mot « toit » avant de l'effacer et d'entourer « sa ». Le surlendemain du post-test, je l'ai interrogée sur cette partie. Elle m'a dit qu'elle voulait mettre « son » mais que l'assistante lui avait dit que « sa » était la bonne réponse. Je lui ai demandé d'entourer ce qu'elle pensait avec un crayon d'une couleur différente et de noter sa justification en bas de la page. Cela ne change pas grand-chose à son score pour le post-test, ni à son score pour la pertinence des justifications.

Discussion

L'analyse de données a permis de constater une évolution entre le pré-test et le post-test. Tous les élèves ont obtenu un score supérieur lors du post-test ou ils ont obtenu le même score. L'analyse des données a permis de remarquer certaines tendances chez les élèves, tendances qui ont été exprimées par la recherche.

L'analyse de cas a permis de montrer que la mini-unité de grammaire sur les déterminants possessifs avait eu un impact sur les élèves : ils ont tous obtenu un score supérieur ou égal lors post-test. J'avais sélectionné les élèves I, B et E parce qu'elles représentaient la tendance des neuf élèves qui ont pris part à la recherche. L'élève I a progressé et a montré une compréhension de la différence entre les déterminants possessifs en français et les déterminants possessifs en anglais. C'est également les cas des élèves F et C qui ont obtenu un score supérieur au post-test et qui ont montré leur compréhension des déterminants possessifs pendant les entrevues. L'élève B est une des seuls élèves qui semble avoir le mieux compris la notion de déterminant possessif mais par rapport à ce qu'elle a produit lors du pré-test, il semble qu'elle avait déjà quelques connaissances sur le déterminant possessif en français. Le score de l'élève B n'a pas évolué entre le pré-test et le post-test. C'est également le cas des élèves A et G. Ce qui distingue ces deux élèves est le score de pertinence des justifications : en effet, les justifications de l'élève A sont devenues moins pertinentes (son score a baissé de trois points) alors que les justifications de l'élève G sont devenues plus pertinentes puisqu'elles mentionnaient le genre des noms communs utilisés dans les exercices (son score a augmenté de trois points). L'élève H est l'élève qui semble avoir le moins compris par rapport à ce qu'elle a produit.

Grâce à la collecte de données, il est apparu assez clairement que les élèves ne connaissaient pas le genre de noms communs que j'ai estimés être pourtant fréquemment utilisés dans la classe. Pendant les exercices d'application, la plupart des élèves ont obtenu un score inférieur par rapport à ce qu'ils avaient écrit pour le premier texte. Les élèves E et F ont eu un score de zéro point, l'élève D a augmenté de trois points et l'élève I a obtenu un score de 6/6. Le genre des noms communs a apporté un défi supplémentaire pour les élèves car s'ils ne connaissaient pas le genre du nom, ils allaient deviner et ils avaient une chance sur deux d'avoir la bonne réponse.

Cela est également plus difficile à analyser car on ne peut pas savoir si l'élève a eu la réflexion de se dire que le nom commun qui suivait était masculin ou féminin ou alors si l'élève a simplement deviné.

1. La présence de la langue maternelle des élèves dans la classe d'immersion

Littlewood et Yu (2009) parlaient de trois raisons qui font que l'enseignant utilise la langue première des élèves. Une de ces raisons est la communication et l'explication de concepts grammaticaux difficiles. Pendant le déroulement de la mini-unité en grammaire, en tant qu'enseignante, je n'ai pas parlé anglais. J'ai écrit au tableau en anglais, j'ai prononcé quelques mots comme « her », « his », « its » ou « the » en anglais mais cela s'est arrêté là. J'ai fait le choix d'expliquer le concept grammatical en utilisant l'anglais à l'écrit mais pas à l'oral. Les élèves ont également parlé en français sauf pour lire les phrases en anglais. La présence de l'anglais n'a pas desservi les élèves mais a permis une certaine motivation puisqu'on parlait de la langue qu'ils maîtrisent parfaitement à l'oral. Le répertoire linguistique que présente Ofelia García (2017) s'est peut-être élargi avec l'utilisation de l'anglais en classe, les élèves ont fait des liens entre les deux langues qu'ils parlent.

Cook (2004) parlait du fait que la langue maternelle des élèves n'est pas promue dans les écoles d'immersion. On peut retrouver cette idée quand l'élève F a souligné le fait qu'elle ne connaissait pas le fonctionnement des déterminants possessifs en anglais. « Ça c'est aidé moi en anglais parce que je suis ici à la français et je n'ai pas fait les choses en anglais beaucoup de fois. Ça c'est aidé moi beaucoup de faire les choses en anglais. » On comprend quand elle dit « je suis ici à la français » qu'elle se trouve dans une école d'immersion française et que, en tant qu'élève de deuxième année, elle n'a pas commencé les cours d'anglais (ils commencent en troisième année).

L'élève A, dans son entrevue, a évoqué le fait qu'il pouvait regarder l'anglais pour s'aider à trouver le bon déterminant possessif en français. Cela revient à l'« influence translinguistique » (Monville-Burston, 2013). Cette influence

translinguistique ici est négative car l'élève A a pensé par analogie c'est-à-dire que ce qu'il dit amène à penser qu'il pense que l'anglais et le français fonctionnent de la même manière en ce qui concerne les déterminants possessifs.

2. Le genre des noms communs en français

Grâce aux exercices, il apparaît évident que le genre des noms représente un défi pour les élèves étudiant en école d'immersion. En effet, s'ils ne connaissent pas le genre du nom, ils vont le deviner. Sabourin (2001) expliquait que les psycholinguistes ont montré que les erreurs de genre font réagir instinctivement les locuteurs natifs. Pendant les leçons, les élèves proposaient autant « sa » que « son » pour « voiture » par exemple. Ils étaient incapables de savoir instinctivement le genre du nom « voiture ». Ils n'ont pas cette conscience du genre du nom commun que les locuteurs natifs ont. Venant de la part d'anglophones, il était normal de constater cela puisque le genre des noms communs n'existe plus en anglais (Curzan, 2003).

Les élèves ont leur propre manière d'exprimer la raison pour laquelle ils vont écrire « son » plutôt que « sa » par exemple. Pour justifier le choix de « son » ou « sa » lors du pré-test, l'élève C a écrit : « J'ai choisi sa parce quand tout dit son sac à dos est joli sa ne pas fait du sense. » Pour les mêmes phrases avec le sac à dos, l'élève F a écrit : « Je fais sa parce que il fai du sonse et sa alle avec le mot. » La même élève a justifié que c'était « son » pour le mot bonbon en écrivant : « Je choise son parce que ca alle trai bin et ca juite fai du sonse. » Cette notion de sens que ces deux élèves mentionnent peut vouloir dire que c'est évident pour elles que la réponse était « sa » pour sac à dos. Cela ne pouvait pas être autrement. Elles n'arrivent pas à expliquer clairement la raison pour laquelle c'est ce déterminant possessif, comme un francophone ne pourrait pas expliquer la raison pour laquelle c'est tel ou tel déterminant possessif. Dewaele (2015) explique qu'un locuteur francophone natif n'aura pas d'hésitation quant au genre d'un nom commun. Chez les élèves participant à la recherche, on retrouve d'une certaine façon cette certitude quant au genre puisqu'ils parlent de « sens », que l'on peut interpréter comme étant l'instinct de savoir le genre du nom. Cependant, la langue maternelle des élèves n'étant pas le français, ils n'ont pas toujours raison sur le genre du déterminant possessif même s'ils disent que cela « fait plus de sens. »

Limites

Au Canada, pour faire une recherche dans une école, il est demandé de faire une demande éthique. J'ai commencé à rédiger ma demande éthique pour l'Université de Regina au mois de décembre 2018. J'ai envoyé la demande éthique le 22 janvier 2019 et ma demande a été approuvée le 11 mars 2019. Il a fallu par la suite que la commission scolaire dans laquelle j'allais effectuer la collecte de données approuve ma demande de recherche. Ma demande a été approuvée le 6 mai 2019. Afin de faire ma collecte de données, j'ai dû m'adapter au temps qu'il me restait. Je pense que si j'avais eu plus de temps, j'aurais pu aller plus loin avec les élèves afin qu'ils intègrent mieux la notion de déterminants possessifs en français.

Une des limites de cette recherche a été le fait que les élèves ne connaissaient pas le genre des noms communs en français. De ce fait, quelquefois, ils n'étaient pas capables de savoir s'il fallait mettre « sa » ou « son ». J'avais réfléchi à des mots qu'ils connaissaient en français, qu'ils emploient souvent. Cependant, au cours de ma collecte de données, je me suis rendue compte que les élèves emploient souvent les mots mais se trompent de genre quand ils les utilisent. L'exemple le plus évident est « mon bouteille d'eau ». Ces erreurs communes pour des élèves en immersion ont ajouté un défi supplémentaire pour les élèves. En analysant les données, il était parfois difficile de savoir si les élèves ne savaient pas quel déterminant possessif utiliser ou alors s'ils ne connaissaient pas le genre du nom commun. Cela a été évident pour l'exercice de traduction. Il n'était pas possible de déterminer si l'élève ne connaissait pas le genre du nom commun en français ou s'il s'appuyait sur l'anglais pour traduire. Je n'ai pas attribué de point à l'élève B qui a écrit « sa sandwich » et cela a pu teinter l'analyse des données.

Lors des entrevues, certains élèves étaient très hésitants pour répondre à mes questions. Afin de les guider pour qu'ils puissent répondre à mes questions, je posais plus de questions. Certaines questions étaient formulées d'une telle manière que les élèves pensaient que c'était la bonne réponse et ils ont donc répondu en pensant que c'était la réponse que j'attendais.

Conclusion

Dans le cadre du mémoire, j'ai tenté de répondre à la question suivante : en quoi l'utilisation de la langue première des élèves dans la classe en grammaire leur permet-elle de comprendre le concept grammatical de déterminant possessif en français ? L'utilisation de la langue première des élèves a servi d'appui pour introduire la notion de déterminant possessif en français. Pendant l'apprentissage de cette notion, les élèves ont eu recours à « l'influence translinguistique » (Monville-Burston, 2013). Ils se sont référés à leur langue première (ici l'anglais) pour voir les différences avec l'utilisation du déterminant possessif en français.

Tous les élèves ont obtenu un score égal ou supérieur lors du post-test en comparaison avec le pré-test. Cela peut s'expliquer par une meilleure compréhension du fonctionnement du déterminant possessif après avoir eu les leçons et les exercices d'application. C'était la première fois que les élèves avaient le droit de se référer aussi directement à leur langue première pour comprendre un phénomène linguistique dans leur langue seconde. Leur amélioration dans leurs scores peut s'expliquer par une certaine motivation quant à l'utilisation de leur première langue.

Il serait intéressant de voir l'enseignement de cette mini-unité en grammaire avec des élèves plus âgés, en cinquième année par exemple (l'équivalent du CM2 en France). Il pourrait y avoir d'autres résultats que ceux obtenus dans une classe de deuxième année. Le genre des noms communs en français a été un obstacle pour les élèves. On peut se demander dans quelle mesure les scores auraient été différents si le genre des noms communs utilisés dans les tests et les exercices avaient été connus par tous les élèves.

Bibliographie

- ACPI. (2012). *Qu'est-ce que l'immersion*. Retrieved from ACPI Association canadienne des professionnels de l'immersion: <https://www.acpi.ca/a-propos/qu-est-ce-que-l-immersion>
- Ammar, A. (September, 2003). *Corrective feedback and L2 learning : Elicitation and Recasts of Philosophy thesis*. Montreal: McGill University.
- Bardovi-Harlig, K., & Sprouse, R. A. (2018). Negative versus positive transfer. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
- Cook, V. (1989). Universal grammar theory and the classroom. *System*, 17(2), 169-181.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 402-423.
- CPF. (2018). *Enrolment Trends*. Retrieved from Canadian Parents for French: <https://cpf.ca/en/research-advocacy/research/enrolmenttrends/>
- Cummins, J. (2005). Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education : Possibilities and Pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education : Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL) / Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 10(2), 221-240.
- Curzan, A. (2003). Gender Shifts in the History of English. *Cambridge University Press*.
- Dewaele, J.-M. (2015). Gender Errors in French Interlanguage : The Effect of Initial Consonant Versus Initial Vowel of the Head Noun. *Arborescences*, 7-27.
- Esen, S. (2019, Janvier 2). *Code Switching: Definition, Types, and Examples*. Retrieved from Owlcation: <http://www.owlcation.com/humanities/Code-Switching-Definition-Types-and-Examples-of-Code-Switching>

- García, O. (2017, Juin). Translanguaging. Hildesheim, Allemagne: The Multilingualism & Diversity Lectures (MUDILE). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=511CcrRrck0&t=194s>
- García, O., & Velasco, P. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal : The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 6-23.
- Kambel, E.-R. (2016, Janvier 26). *Translanguaging: the answer to 21st century multilingual classrooms?* Retrieved from Rutu Foundation: <http://www.rutufoundation.org/translanguaging-multilingual-classrooms/>
- Laurendeau, P. (2019, Mai 17). *Loi sur les langues officielles (1969)*. Retrieved from L'encyclopédie canadienne: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langues-officielles-1969-loi-sur-les>
- Littlewood, W., & Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*.
- Mady, C., & Masson, M. (2018). Principals' Beliefs About Language Learning and Inclusion of English Language Learners in Canadian Elementary French Immersion Programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 71-93.
- Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : le cas des apprenants chypriotes du FLE. *Travaux de linguistique*, pp. 97-134.
- Commissariat aux langues officielles. (2018, Septembre 13). *Pour mieux comprendre vos droits en matière de langues officielles*. Retrieved from Commissariat aux langues officielles: https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/droits_linguistiques/loi
- Pellat, J.-C., & Fonvielle, S. (2016). *Le Grevisse de l'enseignant - Grammaire de référence*. Magnard.

Sabourin, L. (2001). L1 Effects on the Processing of Grammatical Gender in L2. *EUROSLA Yearbook 1*, 159-69.

Wesche, M. B. (2002). Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In B. Petra, T. Piske, & A. Rohde, *An Integrated View of Language Development* (pp. 359-379). Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Les annexes

1. Annexe 1 : Certificat d'approbation de recherche



University
of Regina

*Research Ethics Board
Certificate of Approval*

PRINCIPAL INVESTIGATOR
Justine Biotteau

DEPARTMENT
Faculty of Education

REB#
2019-015

SUPERVISOR: Dr. Joel Thibeault

TITLE
Enseigner la grammaire dans une perspective bilingue

APPROVED ON
March 11, 2019

RENEWAL DATE
March 11, 2020

APPROVAL OF
Application for Behavioural Research Ethics Review
Letter of consent parents
Lettre de consentement élèves
Exercices à trous

Full Board Meeting

Delegated Review

The University of Regina Research Ethics Board has reviewed the above-named research project. The proposal was found to be acceptable on ethical grounds. The principal investigator has the responsibility for any other administrative or regulatory approvals that may pertain to this research project, and for ensuring that the authorized research is carried out according to the conditions outlined in the original protocol submitted for ethics review. This Certificate of Approval is valid for the above time period provided there is no change in experimental protocol, or related documents.

Any significant changes to your proposed method, procedures or related documents should be reported to the Chair for Research Ethics Board consideration in advance of its implementation.

ONGOING REVIEW REQUIREMENTS

In order to receive annual renewal, a status report must be submitted to the REB Chair for Board consideration within one month of the current expiry date each year the study remains open, and upon study completion. Please refer to the following website for the renewal and closure forms:

<https://www.uregina.ca/research/for-faculty-staff/ethics-compliance/human/ethicsforms.html>

Chris Street PhD
REB Chair
University of Regina

Please send all correspondence to:

Research Office
University of Regina
Research and Innovation Centre 109
Regina, SK S4S 0A2
Telephone: (306) 585-4775 Fax: (306) 585-4893
research.ethics@uregina.ca

2. Annexe 2 : Lettre de consentement pour les représentants légaux des élèves



LETTER OF INFORMATION AND ASSENT/CONSENT FORM

“TEACHING GRAMMAR IN A BILINGUAL PERSPECTIVE”

This student research is being conducted by Justine Biotteau, student at the Faculty of Education at the University of Regina. This research will be supervised by Dr. Joël Thibeault and Dr. Heather Phipps. This research project has been approved on ethical grounds by the University of Regina Research Ethics Board on March 11th, 2019. Regina Public Schools has also approved this study.

What is this study about?

The purpose of the proposed research is to examine the use of French immersion students' first language to understand a grammatical phenomenon in their second language (French).

What is involved to participate in this study?

During the first part of the research, students will have to describe an image with several objects belonging to someone. The researcher will collect their writings. For several lessons, the researcher will teach the students about possessive determiners in French. Students will use their knowledge of English to help them understand the notion. At the end of the research, students will have to describe an image with several objects belonging to someone just like they did at the beginning of the research. During the research, the researcher will interview students who will have volunteered and whose parents will have given their consent. These interviews will be audio-recorded and transcribed afterwards in order to be analyzed.

Is participation voluntary? Yes. Participation is voluntary and participants should not feel obligated to take part in this study. They may choose to withdraw from the study at any time until June 7th with no effect on their academic record. Beginning, June 8th withdrawal will not be practicable. If they wish to withdraw, they (or a parent/guardian) can contact Justine Biotteau (justine.biotteau@gmail.com) or one of her supervisors, Joël Thibeault (joel.thibeault@uregina.ca) or Heather Phipps (heather.phipps@uregina.ca) to indicate that they wish to withdraw, and they may request removal of all or part of their data from the study. A choice to not participate will have no bearing on grades, standing or relationships with the school, teacher or the researcher.

What will happen to participants' responses? Their responses will be kept confidential. Only Justine Biotteau or her two supervisors will have access to this information. Their confidentiality will be maintained to the extent possible. Results from this study may be published in professional journals or presented at scientific conferences, but any such presentations will maintain individual confidentiality. In accordance with the Faculty of Education's policy, data will be retained for a minimum of six years. If data are used for secondary analysis they will contain no

identifying information. Data can also be destroyed at all times if the participant or their guardians wish to have it destroyed.

What will principals and teachers do? Principals will determine whether or not there is an interest allowing the researchers to begin the recruiting process within their school, and if so, which classes are eligible to be recruited from. Teachers will indicate their interest in allowing students to be drawn from their class, and if there is an interest, which students might be a good fit given the purpose of the study and therefore should receive recruitment letters.

What if you have concerns? Any questions about study participation may be directed to Justine Biotteau by email (justine.biotteau@gmail.com), or to Dr. Joël Thibeault by email (Joel.Thibeault@uregina.ca) or phone at 306-585-4628. If you have any questions or concerns about your or your child's treatment or rights as a research participant, please contact the Research Ethics Office at research.ethics@uregina.ca, or phone 306-585-4775 (local). Thank you for your interest in assisting with this research study.

Your signature below indicates that you have read this Letter of Information and have had any questions answered to your satisfaction. Please keep a copy of this letter for your records.

Name of Student: _____

Name of Guardian: _____

Signature of Guardian: _____

Date: _____

3. Annexe 3 : Plans de leçon de la mini-unité en grammaire

Leçon 1

PLAN DE LEÇON

Amorce :

Demander aux élèves d'observer le tableau suivant :

Mom's phone is broken. phone needs to be fixed.	Dad bought himself a car. car is brand new.
The rock is on the ground. color is grey.	A balloon has a drawing on it. drawing is a star.

Demander à des élèves de lire chacun une phrase.

Étapes de développement :

Les élèves réfléchissent et complètent les phrases en groupe classe. L'enseignant guide le questionnement afin que les élèves trouvent une règle grammaticale. En fonction des réponses des élèves, l'enseignant peut poursuivre par une comparaison avec le français. L'enseignant traduit les phrases avec l'aide des élèves et obtient un nouveau tableau.

Le téléphone de maman est cassé. téléphone doit être réparé.	Papa s'est acheté une voiture. Voiture est toute neuve.
La roche est sur le sol. couleur est grise.	Un ballon a un dessin dessus. dessin est une étoile.

Les élèves observent les phrases et les complètent en groupe classe. L'enseignant incite les élèves à trouver une règle grammaticale en se servant de

PLAN DE LEÇON

Amorce :

Rappel de la leçon précédente avec les déterminants possessifs. Vérifier ce dont les élèves se souviennent.

Étapes de développement :

L'enseignant donne aux élèves les exercices écrits. Les élèves font les exercices. Les exercices sont corrigés en groupe classe, cela permet à l'enseignant de faire des rappels au besoin.

Projeter au tableau les personnages qui n'ont pas été utilisés pour que les élèves fassent des phrases à l'oral. L'enseignant prend en note les phrases des élèves (une phrase par élève qui doit contenir « son » ou « sa »).

Clôture :

L'enseignant donne à nouveau les exercices du début pour faire un post test.

4. Annexe 4 : Le pré-test et le post-test

Prénom :

Date :

Exercices : les déterminants possessifs

1. Entoure le bon déterminant possessif.

La table de Connor est sale. Sa / Son table doit être nettoyée.

Pourquoi as-tu choisi ce mot ?

Le sac à dos de Valerie est violet. Sa / Son sac à dos est joli.

Pourquoi as-tu choisi ce mot ?

La maison est grande. Sa / Son toit est bleu.

Pourquoi as-tu choisi ce mot ?

Le moulin à vent a un manche. Sa / son manche est long.

Pourquoi as-tu choisi ce mot ?

5. Annexe 5 : Les exercices d'application

Prénom :

- 1) Complète les textes avec les bons déterminants possessifs : « son » ou « sa ».

Texte 1

Chez Tatiana, il y a plusieurs animaux. _____ cheval (masculin) est assez grand. _____ vache (féminin) a des tâches noires et blanches. _____ chien (masculin) aime courir dans la cour. _____ chat (masculin) est souvent en train de dormir. _____ cochon (masculin) aime jouer dans la boue. _____ poule (masculin) fait beaucoup de bruit le matin. _____ canne (féminin) aime pincer les inconnus.

Texte 2

Voici la classe de Félix. Dans _____ pupitre, il y a son _____ agenda et _____ crayon. _____ bouteille d'eau est avec _____ sac de dîner. _____ maman lui a préparé _____ sandwich préféré.

2) Traduis les phrases suivantes en français.

a. Violet lost his hat yesterday.

b. Lucas has a flower. His flower is beautiful.

c. John needs to walk. His car is broken.

d. Cora has a sister. Her sister has a toy.

e. The bike is green. Its wheel is black.

4^{ème} de couverture

Mots-clés : grammaire, déterminant possessif, langue première, langue seconde, immersion

L'utilisation de la langue première des élèves dans les classes d'immersion n'est souvent pas préconisée. Cette recherche conduite dans une classe de deuxième année dans un programme d'immersion française au Canada a pour but de mettre en évidence l'utilisation de la langue première langue des élèves (ici l'anglais) pour comprendre un concept grammatical en français : le déterminant possessif. L'enseignement d'une mini-unité en grammaire ainsi que des exercices d'application portant sur les déterminants possessifs permettent de montrer un progrès entre les scores du pré-test et du post-test pour les neuf élèves participant à la recherche. L'utilisation de la langue première des élèves a servi d'appui solide pour que les élèves comprennent le fonctionnement du déterminant possessif en français.

Abstract

Key words: grammar, possessive determiner, first language, second language, immersion

The use of students' first language in the immersion classroom is often not encouraged. This research takes place in a second grade class in a French immersion school in Canada. The research's purpose is to show how the students' first language, which is English, can be used by the students to understand a grammatical concept in French: the possessive determiner. The students learned about the French possessive determiners through a small unit in grammar along with exercises. The results between the pre-test and the post-test show that the nine students' scores improved. The students' first language was used as a support in order for the students to understand how the possessive determiners work in French.