



HAL
open science

Apprentissage d'une L2 en école élémentaire : s'appuyer sur la langue maternelle pour mieux appréhender une nouvelle langue étrangère

Marie Jahier, Lucie Jaulin

► To cite this version:

Marie Jahier, Lucie Jaulin. Apprentissage d'une L2 en école élémentaire : s'appuyer sur la langue maternelle pour mieux appréhender une nouvelle langue étrangère. Education. 2020. dumas-02890975

HAL Id: dumas-02890975

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02890975>

Submitted on 6 Jul 2020

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 de master**

« Apprentissage d'une L2 en école élémentaire :

**s'appuyer sur la langue maternelle pour mieux appréhender
une nouvelle langue étrangère »**

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

**soutenu par
Marie Jahier & Lucie Jaulin
le 23 juin 2020**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Dora François, directrice de mémoire
Ana Adelina Lopo Ramos, membre de la commission

TABLE DES MATIERES

Introduction	3
1. Cadre théorique	5
1.1. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire	5
1.1.1. Etat des lieux	5
1.1.2. Les pratiques enseignantes actuelles dans le premier degré	6
1.1.3. La question de la continuité école-collège	10
1.2. Le métalangage, la métalinguistique	12
1.2.1. Définitions	12
1.2.2. La prise en considération progressive des compétences métalinguistiques	15
1.2.3. Comment les élèves apprennent-ils une langue ?	17
2. La mise en place d'une approche métalinguistique en classe.	20
2.1. Pour quelles raisons adopter une démarche de comparaison des langues ?	20
2.1.1. Polyvalence, transversalité et interdisciplinarité : des démarches favorisées par la politique éducative actuelle	20
2.1.2. Interdépendance des savoir-faire langagiers L1-L2 : les intérêts d'une comparaison entre la langue maternelle et les langues étrangères	22
2.2. Le public	26
2.2.1. Classe CE1-CE2	26
2.2.2. Classes CM2 et CM1	28
2.2.3. Nos constats	33
2.3. Objectifs et hypothèses de notre séquence	35
2.3.1. Objectifs :	35
2.3.2. Hypothèses	37
2.4. Le protocole de données	38
2.4.1. Les évaluations	40
2.4.2. Séance 1 : découverte du fonctionnement de la langue française (<i>annexe n°5</i>)	45
2.4.3. Séance 2 : découverte du fonctionnement de la langue anglaise (<i>annexe n°6</i>)	46
2.4.4. Séance 3 : entraînement à la nouvelle démarche (<i>annexe n°7</i>)	49
3. Analyse des données de l'évaluation diagnostique	53
3.1. Analyse des réponses données par les élèves	53
3.1.1. Partie relative au fonctionnement de la langue française	55
3.1.2. Partie relative au fonctionnement de la langue anglaise	59
3.2. Analyse qualitative de l'évaluation diagnostique	62
Conclusion	65
Bibliographie	67
ANNEXE 1 : EVALUATION DIAGNOSTIQUE CE	71
ANNEXE 2. EVALUATION DIAGNOSTIQUE CM	73
ANNEXE 3. EVALUATION SOMMATIVE CE	75

ANNEXE 4. EVALUATION SOMMATIVE CM.....	77
ANNEXE 5. FICHE DE PREPARATION SEANCE 1	79
ANNEXE 6. FICHE DE PREPARATION SEANCE 2	86
ANNEXE 7. FICHE DE PREPARATION SEANCE 3	93
ANNEXE 8. ATELIERS 1 ET 2 DE LA SEANCE 3 CREES SUR LE SITE INTERNET « LEARNING APPS ».....	100
ANNEXE 9. EXTRAITS DE TRAVAUX DES ELEVES (EXEMPLES 1, 2, 3, 4, 5).....	102
ANNEXE 10. EXTRAITS DE TRAVAUX DES ELEVES (EXEMPLES 6, 7, 8, 9, 10)....	104

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1. Etat des lieux des aides pédagogiques apportées dans la classe de CE1-CE2.....	27
Tableau 2. Récapitulatif des compétences travaillées dans l'évaluation diagnostique.....	43
Tableau 3. Bilan de la séance 1 sur la catégorisation des pronoms personnels en français.....	46
Tableau 4. Bilan de la séance 2 sur la catégorisation des pronoms personnels en anglais.....	48
Tableau 5. Données relevées suite à l'évaluation diagnostique.....	54
Tableau 6. Pourcentage d'élèves capables de citer et d'expliquer le rôle des pronoms personnels en fonction du niveau de classe.....	55
Tableau 7. Réponses données à la question 5.....	59
Tableau 8. Réponses données à la question 6.....	61
Figure 1. Reproduction du schéma générale de la communication humaine de Jakobson.....	13
Figure 2. Le « double iceberg » comme représentation de la compétence bilingue de Cummins.....	24

Introduction

Qu'est-ce qu'une langue ?

Dès le XIX^{ème} siècle, le linguiste suisse Ferdinand de Saussure (1971) distingue la langue, le langage et la parole. Le langage est la « faculté humaine générale » de pouvoir s'exprimer en utilisant des signes. Par conséquent, toute communication humaine est langage. Alors que la parole est « une utilisation concrète des signes linguistiques », audibles dans des situations précises, c'est le langage articulé humain. Mais lorsqu'on parle d'une langue, une dimension culturelle est à prendre en compte. Une langue est un ensemble de signe qu'utilise un groupe, une communauté afin de communiquer.

Saussure (1971) précise que dans les langues un signe recouvre une double entité. Deux éléments le composent : un signifiant (le son) et un signifié, qui est l'idée transmise par ce son.

Cette dernière est propre à chaque communauté voire à chaque personne. Pour Saussure (1971), la langue n'est pas un simple répertoire de mots attachés à des idées ou des concepts préexistants. Ils sont propres à chaque communauté et à chaque culture.

« [la langue] est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer, ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres d'une communauté. » (Saussure, 1971, 31)

Ainsi, une langue peut être considérée comme étant l'outil de communication d'une communauté. Chaque langue appréhende le monde différemment et le voit à sa manière.

Quelques parallèles peuvent être parfois tissés entre deux langues différentes et certains concepts peuvent être similaires, facilitant ainsi la compréhension et l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais bien souvent la traduction d'une parole, d'un texte dans une autre langue requiert des compétences d'interprétation. Comment le traducteur peut-il transmettre l'idée initiale, les intentions, les subtilités et tous les concepts qu'on peut y rattacher ?

En France, depuis 2008, les professeurs du premier degré doivent enseigner une (des) langue(s) étrangère(s) à l'école primaire. Et depuis 2013, cet enseignement a été

imposé dès le cours préparatoire. Or, un rapport publié par le ministère de l'éducation nationale en 2012¹ parle du « malaise des professeurs des écoles qui ne se sentent pas compétents en langue », que les enseignants « font ce qu'ils peuvent », ce rapport explique également que de nombreux enseignants renoncent à assurer les cours de langues étrangères de peur de mal faire.

Sur quels documents les enseignants du premier degré peuvent-ils s'appuyer pour enseigner les langues étrangères à leurs élèves ? Y a-t-il des recommandations institutionnelles ? Doivent-ils centrer leur enseignement sur un aspect didactique particulier ?

Par ailleurs, les professeurs des écoles doivent également enseigner des faits culturels étrangers. Doivent-ils aussi insister sur l'aspect unique de chaque langue et sur ses spécificités linguistiques (spécificités qui sont parfois les conséquences du fait que la langue étrangère vient d'un pays où la culture, la vision du monde, des choses est différente donc la manière de parler est différente) ? Ou doit-on la rendre abordable, facilement accessible pour ainsi engager les enfants dans l'apprentissage ?

Le présent travail est le résultat d'une réflexion commune autour des pratiques enseignantes actuelles concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères. Nous nous sommes interrogées plus particulièrement sur la problématique suivante :

Dans quelles mesures la langue maternelle est-elle un appui pour aborder les langues vivantes étrangères à l'école ?

Dans une première partie nous évoquerons différentes théories qui gravitent autour de l'enseignement des langues. Nous présenterons dans un deuxième point notre protocole après avoir abordé les idées qui nous ont aiguillées lors de sa conception. Enfin, nous analyserons les réponses des élèves et questionnerons certains choix pédagogiques ou didactiques que nous avons faits.

¹ HALIMI, S. (2012). *Apprendre les langues Apprendre le monde*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-206915-pdf-31922.pdf>

1. Cadre théorique

1.1. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire

1.1.1. Etat des lieux

Audin (2004) explique que l'enseignement des langues étrangères dans les écoles françaises semble reposer sur un double consensus : les enfants doivent commencer à côtoyer une langue étrangère le plus tôt possible et les enseignants doivent simuler un milieu naturel au sein de la classe où l'apprentissage de la LVE se ferait presque naturellement.

Il est aisé d'observer à la lecture des programmes établis par le ministère de l'éducation nationale, que les auteurs se sont largement appuyés sur le cadre commun de référence du Conseil de l'Europe (CECRL)² pour rédiger ses programmes d'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales. Le CECRL est l'aboutissement en 2001 de recherches linguistiques menées par plusieurs experts européens. Son objectif étant d'établir un cadre commun de compétence à atteindre pour les pays. Il définit différents niveaux de maîtrise d'une langue (du niveau A1 au niveau C2). Ces échelles ont permis aux auteurs des programmes officiels de construire des repères de progressivité de l'apprentissage d'une LVE. Ainsi, en fin d'école élémentaire, l'élève est censé avoir validé le niveau A1. Le CECRL propose un découpage de la compétence communicative en plusieurs activités de communication langagière : « écouter », « lire », « s'exprimer oralement en continu », « écrire » et « prendre part à une conversation ». Les programmes d'enseignement des cycles 2 et 3 s'appuient sur ce découpage pour détailler les compétences qui doivent être travaillées à l'école.

En 2005, avec la création du premier socle commun de connaissances et de compétences³, le ministère de l'éducation nationale présentait en sept domaines les compétences, connaissances et valeurs majeures nécessaires pour réussir sa vie de futur citoyen, devant être travaillées du cours préparatoire à la 3ème. Dans ce socle, la langue

² Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Consulté à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/cid45678/le-cadre-europeen-commun-reference-pour-les-langues.html>

³ MEN, (2005). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.html>

française et les langues étrangères étaient clairement distinguées : « Maîtrise de la langue française » pour le premier domaine suivi par le deuxième intitulé « La pratique d'une langue étrangère vivante ».

« Il est vrai que l'on peut voir chaque langue du point de vue de sa singularité, en terme linguistique et culturel, mais il est aussi vrai que l'on peut les considérer sous l'angle de ce qui les réunit, au plan des procédures d'acquisition et des activités langagières mobilisées. Or le français et la LVE se retrouvent cantonnés dans deux sphères bien étanches, alors qu'il s'agit de deux langues. » (Fouillet, 2016)

Selon Fouillet (2016), on retrouve une grande différence également dans l'enseignement au sein d'un cours de français et de langue étrangère. Le français est souvent associé à l'écrit, à une grammaire stricte et rigoureuse, alors que la langue étrangère est travaillée essentiellement à l'oral où l'objectif premier est la communication et la mémorisation de formules. Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture mis en place en 2016⁴ tend à gommer ces différences. Ainsi, bien qu'ils restent dans deux sous-domaines distincts, ces deux enseignements se retrouvent sous un seul domaine : le premier « les langages pour penser et communiquer ». Les recommandations officielles⁵ se traduisent par une volonté que sur le terrain, au sein des classes se mettent en place des enseignements davantage complémentaires, reliés entre les langues vivantes et le français.

« En Français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation. » (MEN, 2016, 2)

Tout au long de nos recherches, et à l'aide de nos lectures, nous tenterons de questionner l'intérêt de ces recommandations officielles.

1.1.2. Les pratiques enseignantes actuelles dans le premier degré

⁴MEN, (2016). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

⁵MEN, (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Consulté à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf

Pour établir un panorama du domaine de la didactique des langues étrangères, afin d'identifier les approches observées sur le terrain et d'en comprendre leurs principes et leurs caractéristiques, nous nous sommes intéressées aux méthodes actuelles dans l'apprentissage des langues étrangères au sein des écoles primaires.

Aujourd'hui, les textes préconisent pour le cycle 2 un enseignement où la langue orale est prioritaire. Fouillet (2016) relève que les enseignants suivent globalement ces recommandations. Ainsi, lors des cours de langues, nous remarquons que l'oral a une place prépondérante.

« Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. »
(MEN, 2015, 23)

Sur le terrain, nous avons pu observer que certains enseignants font le choix de travailler la langue étrangère exclusivement à l'oral. Ils justifient cette décision du fait du rapport phonie/graphie de la langue étrangère. Fouillet (2016) indique que certains enseignants refuseraient de travailler l'anglais à l'écrit par crainte que la différence de graphie nuise à la compréhension des élèves et les perturbe dans l'apprentissage écrit du français.⁶ Pourtant des recherches menées par Garfinkel et Tabor⁷ aux Etats-Unis en 1991 ont mis en avant les effets positifs de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire sur la maîtrise de la compétence lecture de langue maternelle. Le plus surprenant étant que cet effet bénéfique a été particulièrement repéré chez les élèves au niveau scolaire moyen. Il est donc possible que l'enseignement de la langue étrangère à l'école joue aussi un rôle « déclencheur » pour l'acquisition de certaines compétences linguistiques en langue maternelle.

Mais il semble que ce choix de travailler presque uniquement à l'oral se retrouverait également dans certaines pratiques des enseignants du cycle 3, où les cours de langues étrangères sont essentiellement synonymes d'interactions et de jeux de rôles.

⁶Selon une étude menée en 2016 auprès de professeurs des écoles travaillant dans des établissements aux profils variés

⁷GARFINKEL, H. TABOR, K.E. (1991). Elementary School Foreign languages and english reading achievement : a new view of the relationship. *Foreign language annal*. n°24.

Ce type de pratique d'enseignement d'une langue étrangère semble proche de ce qu'on appelle la méthode directe qui a fait son apparition au début du XX^{ème} siècle. Coste (1985) caractérise cette pratique par un recours presque uniquement à l'oral, où l'on cultive l'accès immédiat au sens par la monstration d'objet ou la démonstration d'action. L'objectif étant de ne recourir ni à la traduction, ni à l'explicitation intensive de la grammaire.

Dans la pratique enseignante actuelle, on retrouve également quelques aspects de la méthode audio-visuelle apparue dans les années 60. En effet, l'utilisation régulière de « flashcards » que les élèves associent à des mots ou à des expressions en est un exemple. L'objectif de la méthode audio-visuelle est d'associer les mots aux images. C'est une approche basée essentiellement sur l'acquisition du vocabulaire.

Ces différentes approches d'enseignement de la langue étrangère à l'école semblent avoir plusieurs points forts. Le recours à celles-ci facilite la mise en place de jeux à l'oral ou de petites saynètes faisant ainsi des cours de langues des moments motivants et appréciés par les élèves. L'étude de Fouillet (2016) indique que certains enseignants affirment que le non recours à l'écrit permet la valorisation de certains élèves qui sont habituellement en difficulté.

Cette manière d'enseigner les langues se rapproche de la théorie de l'apprentissage behavioriste développée par le psychologue américain Skinner (1957). Dans un premier temps, les élèves mémorisent des mots, de petites formules simples, puis ils sont censés être capables de les mobiliser ponctuellement dans les situations créées par les enseignants. Petit à petit, les élèves accroissent leur répertoire de réponses et tout cela est stimulé par la présentation de nouvelles situations, de « flashcards » par l'enseignant.

Or les recommandations actuelles et les programmes officiels préconisent une approche actionnelle dans une perspective communicative de l'enseignement d'une langue étrangère, c'est à dire que l'apprenant doit être mis dans une situation de communication. L'accent est mis sur les intentions communicatives, les échanges entre interlocuteurs. L'apprenant doit par exemple savoir commander au restaurant, s'excuser pour son retard,

exprimer un intérêt ou un désaccord etc.⁸ Le professeur des écoles doit donc simuler un contexte, une situation de la vie réelle qui poussera les élèves à prendre la parole pour communiquer. On retrouve parfois ce type de situation en classe lors de jeux de rôles où les réponses sont assez limitées. Le CECRL met également en avant l'approche actionnelle en indiquant que celle-ci doit aller plus loin que la simulation d'un contexte de communication.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001,15)

Certains aspects de l'approche actionnelle sont similaires à celles de la pédagogie de projet développée par le philosophe américain John Dewey (1916). Cette pédagogie consiste à mettre les apprenants au cœur de situations réelles pour proposer et mettre en place des solutions. De fait, aujourd'hui, certains enseignants organisent des échanges, des correspondances avec des pays étrangers. Internet facilite l'élaboration de ces projets interculturels. Les professeurs de quarante-quatre pays peuvent grâce à la plate-forme eTwinning⁹ se rencontrer pour la mise en place de projets à distance.

Fouillet (2016) remarque qu'une dichotomie perdure entre l'enseignement du français et des langues étrangères.

« Tant qu'on distinguera et qu'on opposera les deux disciplines dans leurs objectifs, il sera difficile de les aborder sous l'angle de leur point commun fondamental : ce sont toutes les deux des langues. En ce sens, elles se maîtrisent, se pratiquent, s'écrivent, se parlent, certes à des degrés différents dans la mesure où leur connaissance par les élèves varie, mais elles dépendent des mêmes processus cognitifs. »
(Fouillet, 2016)

Les professeurs des écoles semblent penser que les élèves mobilisent des compétences différentes au cours d'une séance travaillant la L1 et d'une séance de L2. Par

⁸ O' NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères Langue et apprentissage des langues*. Didier.

⁹ site eTwinning : <https://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>

conséquent, les enseignants mettent en place des moyens pédagogiques ou didactiques spécifiques à chaque langue. En faisant ainsi, il se peut que l'on conforte dans l'esprit des élèves l'idée d'une société monolingvistique.

1.1.3. La question de la continuité école-collège

Malgré la volonté institutionnelle de débiter l'apprentissage d'une langue vivante étrangère dès le plus jeune âge, des difficultés dans les apprentissages subsistent. Selon une recherche de Audin (2004), les élèves « ne maîtrisent pas les éléments linguistiques indispensables à la construction et à la compréhension d'un énoncé simple en langue étrangère »¹⁰. L'évaluation de cette étude en donne l'exemple suivant. L'énoncé "Today, I'm happy"¹¹ est interprété par des élèves de cycle 3, ayant pourtant un niveau scolaire élevé, par « Joyeux anniversaire ».

« privés de tout repère linguistique (marqueurs morpho-syntaxiques, place des mots dans l'énoncé), les élèves se raccrochent à des indices lexicaux (noms, adjectifs connus) » (Audin, 2004, 69)

Ainsi il semblerait qu'en 6^{ème}, les élèves « débiter » pour la seconde fois l'apprentissage d'une langue étrangère qu'ils étudient pourtant depuis plusieurs années.

En 2003, l'Institut National de recherche pédagogique (INRP) évoque dans leurs recherches sur l'enseignement des langues étrangères dans le premier degré la discontinuité entre l'enseignement donné en primaire et celui donné au début du collège. Même si de plus en plus d'élèves de sixième ont bénéficié de cours de langues étrangères à l'école primaire, l'apprentissage des langues n'est plus le même et doit être repensé. En effet, les élèves venant d'écoles différentes n'ont pas tous eu le même parcours ni acquis le même niveau. De plus, les professeurs des écoles n'ont pas tous été formés pour enseigner les langues étrangères une heure et demi par semaine. Plusieurs raisons peuvent être avancées; mais les résultats de cette recherche de l'INRP confirment l'hypothèse selon laquelle en

¹⁰ Audin, L. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3*. Consulté à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2612

¹¹ Audin, L. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3*. Consulté à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2612

dépit des méthodologies dites « communicatives » très répandues, l'apprentissage d'une LVE à l'école ne relève pas de l'activité naturelle. Etre uniquement plongé dans une langue étrangère à l'école et répéter des structures de phrases n'aurait pas un effet productif dans l'acquisition d'une langue. Audin (2004) indique que cette méthode ne favorise pas la réflexion des élèves. Ces derniers sont confrontés à des obstacles liés pour la plupart à l'écart entre le fonctionnement du français et celui de la langue étrangère.

« L'enseignant crée des situations proches des situations d'acquisition naturelle où seule la langue étrangère est utilisée. L'élève placé dans ces conditions est censé acquérir cette langue rapidement, naturellement, sans difficulté, et l'utiliser de façon spontanée. (...) [Les stratégies d'enseignement], s'appuient en grande partie sur des activités dites communicatives dans des situations simulées. La séance de langue étrangère est un îlot qui proscrit tout enseignement explicite, qui laisse peu de place aux démarches réflexives s'appuyant sur le français, où l'écrit est réduit au strict minimum, et où, le plus souvent, les élèves, pris au jeu, ne soupçonnent même pas qu'ils sont en situation d'apprentissage. » (Audin, 2004, 65)

Audin (2004) décrit les points positifs de cette méthode. Les séances sont des « parenthèses ludiques » autour de jeux, comptines, chansons, interactions. Elles favorisent la motivation et l'implication des élèves face à une langue étrangère. En revanche, ces temps d'apprentissage proscrivent tout enseignement explicite de la langue, laissent peu de place à une démarche de réflexion s'appuyant sur le français et l'écrit est réduit au strict minimum.

« L'essentiel des prises des paroles des élèves relève de la répétition. Les acquis langagiers restent juxtaposés et très approximatifs. Ce sont essentiellement des mots (couleurs, animaux, nourriture, nombre...) et des expressions apprises en bloc dans le cadre de situations de classe souvent ritualisées (donner son âge, sa nationalité ou la demander au camarade, dire le temps qu'il fait, dire qu'on aime les bonbons, qu'on a deux sœurs...) » (Audin, 2004, 65)

Audin (2004) conclut que ces méthodes communicatives fonctionneraient dans une immersion réelle en pays étranger mais pas au sein du cadre scolaire où la durée est limitée en moyenne à deux fois quarante-cinq minutes par semaine. Elle estime que l'enseignant doit aider l'élève à se repérer dans ces nouveaux systèmes et l'inciter à découvrir cette nouvelle organisation pour l'aider à se familiariser avec les opérations mentales qui

doivent être mises en place. Elle explique donc que l'enseignant doit penser et faire son cours en tenant toujours en éveil une conscience métalinguistique. Cette approche est compatible avec les méthodes communicatives, puisque ces réflexions peuvent intervenir au sein du cours à des moments propices, suite à des questionnements d'élèves sur le fonctionnement de la langue étrangère. Elle conçoit cependant qu'inciter les élèves à avoir des réflexions métalinguistiques nécessite malgré tout de la part de l'enseignant une certaine connaissance de la langue étrangère.

Dans la partie suivante, nous tenterons de comprendre ce que Audin (2004) entend par « réflexions métalinguistiques ».

1.2. Le métalangage, la métalinguistique

1.2.1. Définitions

Coste et Galisson (1976) définissent le métalangage comme « le langage sur le langage »¹². En d'autres termes, ils distinguent « le langage objet » du « langage instrument ». L'individu a la capacité de communiquer un message, un sentiment, un avis ou une émotion grâce à l'utilisation naturelle de la langue, en produisant du langage. Or, l'homme peut aussi parler du langage dit objet c'est à dire qu'il discourt sur les codes du langage. Les auteurs français parlent alors de métalangage.

« [le métalangage] est un langage sur un langage, c'est-à-dire un langage construit pour décrire le langage naturel. On parle aussi de métalangage. Alors que le langage naturel dit « langage objet » renvoie à des référents extra-linguistiques et parle des objets, le métalangage, sorte de « langage instrument », renvoie à des référents linguistiques et parle des signes du langage objet. » (Coste, Galisson, 1976, 338)

Par ailleurs, Jakobson (1963) décrit dans son modèle les six fonctions du langage. Ces dernières sont pour lui nécessaires pour comprendre à quoi sert le langage et comment il se compose. Chaque acte de communication requiert certains constituants. En effet pour communiquer un destinataire transmet un message à un destinataire en fonction d'un contexte, d'un code linguistique partagé et garde toujours un contact avec le récepteur pour

¹² GALISSON, R. COSTE, D. (1980). Dictionnaire de didactique des langues. *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 58.

maintenir son attention par des phrases comme « vous m'entendez ? », « m'avez-vous compris ? ».

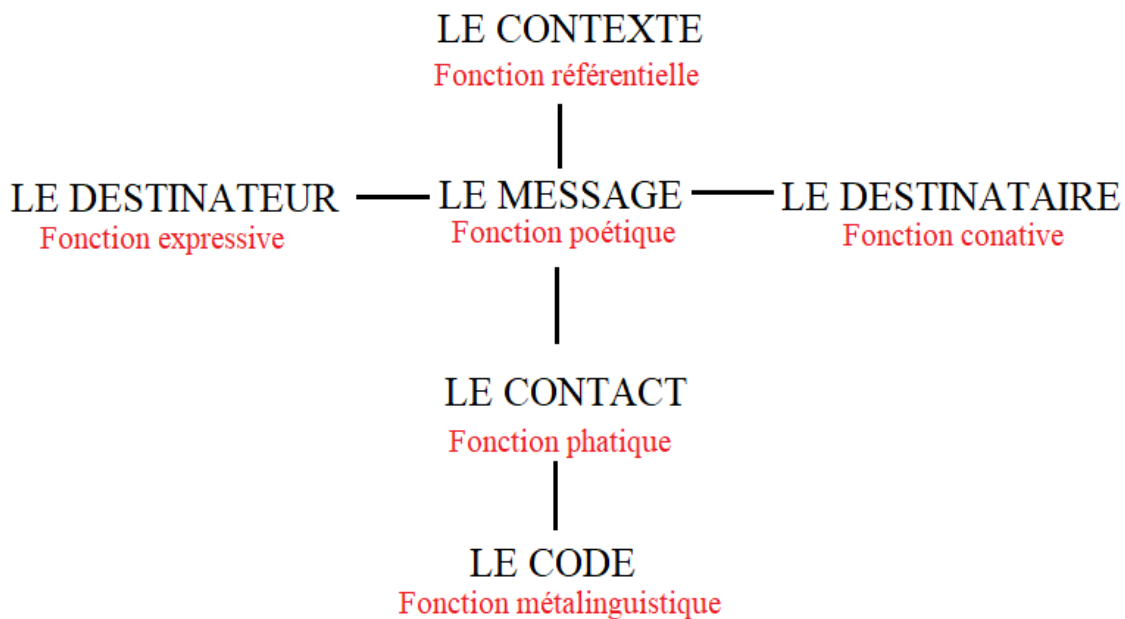


Figure 1 : Reproduction du schéma générale de la communication humaine de Jakobson¹³

Parmi les six fonctions, nous nous sommes intéressées à la fonction dite « métalinguistique » du langage. La métalinguistique est relative au métalangage. Cette fonction met en jeu l'analyse du langage. En effet, Jakobson (1963) indique que le langage permet la communication entre des individus de leur vision du réel, de discuter du monde qui les entoure. Or, quand il évoque la fonction métalinguistique du langage, il le traduit par un langage sur un langage. L'homme discourt sur le code lui-même et non sur le monde extérieur. Cette fonction est naturelle et nécessaire. En effet, afin que deux individus puissent communiquer, ils doivent se mettre d'accord sur un code commun.

« [la métalinguistique] une des six fonctions du langage. Elle se manifeste par un discours dévié de son objet habituel (la réalité) et centré sur le code lui-même, c'est-à-dire transformé en glose de certains éléments, pour vérifier que l'émetteur et le récepteur leur prêtent le même contenu. L'usage que nous faisons de ce langage sur le langage (métalangage) est constant et naturel. » (Jakobson, Coste, Galisson, 1976, 339)

¹³ JAKOBSON, R. (1963). Linguistique et poétique. *Essais de linguistique générale*, Edition de Minuit.

Brédart et Rondal (1982) définissent la connaissance métalinguistique comme « toute connaissance explicite ayant trait à la structure, au fonctionnement et à l'usage du langage. »¹⁴ L'objet traité lors de ces activités cognitives est le langage. Les auteurs distinguent deux axes de la réflexion métalinguistique dont l'un porte sur la communication appelée « métacommunication ». Les auteurs expliquent que ce sont les réflexions que peuvent avoir les enfants ou les élèves sur le langage communicationnel à l'école en L1. Ils adaptent leur langage selon leur interlocuteur.

Plusieurs études (Shatz et Gelman, 1973, Brami-Mouling, 1977) ont été menées afin d'observer les adaptations verbales des enfants.

Shatz et Gelman (1973) ont notamment analysé le discours d'enfants âgés de quatre ans. Il en a résulté qu'ils adaptaient leur discours selon le niveau linguistique du public. Ils utilisaient majoritairement des phrases plus courtes pour s'adresser aux enfants qu'aux adultes, ils produisaient davantage de propositions complexes en présence d'adultes. Afin d'observer les adaptations verbales des enfants, Brami-Mouling (1977) a mis en place une étude où des enfants plus âgés (8 à 12 ans) devaient construire et raconter une histoire à un groupe d'enfants âgés de 5 ans puis à un autre âgés de 8-12 ans. Il constate que les locuteurs élèvent la voix, marquent davantage l'intonation et font plus souvent de pauses avec le groupe des plus jeunes.

Brédart et Rondal (1982) indiquent que la réflexion métalinguistique porte aussi sur le système linguistique. Dans ce cas, les enfants ou élèves sont observateurs de la langue. Cet axe regroupe les différents niveaux du système linguistique : phonétique – sémantique – syntaxique. Dans le cadre de ce travail, l'accent sera mis sur l'analyse réflexive des élèves concernant ce deuxième axe. Du point de vue phonétique, les élèves manifestent leur réflexion par des questions sur la prononciation d'un mot, la capacité à exprimer si la prononciation est réussie ou incorrecte, des commentaires sur la prononciation d'un camarade, la segmentation de la parole en unités linguistiques. Au niveau sémantique, les élèves expriment leur réflexion lors de questions sur le sens et l'origine des mots.

La réflexion syntaxique peut apparaître quant à elle lors d'analyse grammaticale. Selon Brédart et Rondal (1982), les locuteurs-auditeurs natifs d'une langue posséderaient

¹⁴BREDART, S., RONDAL, J.-A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant : Les activités métalinguistiques*. P. Mardaga.

une sorte d'intuition grammaticale qui leur permettrait de juger de la grammaticalité ou non d'une phrase. Cependant les linguistes Chomsky (1957) et Ruwet (1967) indiquent qu'il faut distinguer ce qui relève de l'acceptation grammaticale et de ce qui relève d'une sémantique acceptable. A la suite de son prédécesseur, Ruwet (1967) illustre cette idée avec le corpus suivant¹⁵ :

1. Je n'ai rien vu
2. Je n'ai vu rien
3. J'ai rien vu
4. J'ai vu rien

Il montre que le retour métalinguistique sur la langue peut être accepté selon différents points de vue. A contrario des phrases 2 et 4, les propositions 1 et 3 sont grammaticalement correctes. Néanmoins, elles peuvent être comprises par un individu même si elles ne respectent pas les règles de la langue. Le jeune enfant pouvant être confronté à ces énoncés les accepte puisque d'un point de vue sémantique, il les comprend.

De plus, ces énoncés ont un statut différent d'un point de vue grammatical. La phrase 3 est formulée dans un registre plus familier que celle de la première proposition. L'enfant a une capacité pour juger de la recevabilité d'un énoncé et d'en proposer une correction. C'est d'abord par le plan sémantique qu'il va observer un énoncé. Puis en progressant, il viendra à proposer des corrections qui portent sur la composante syntaxique.

1.2.2. La prise en considération progressive des compétences métalinguistiques

Dans l'histoire de la didactique des langues étrangères, les compétences métalinguistiques sont considérées et mises en place dans les textes officiels à partir des années 70.

Dabène (1996) indique qu'avant 1996 la didactique des langues étrangères en France avait pour objectif principal de développer au maximum des compétences communicationnelles en faisant travailler les élèves dans des situations d'interaction les plus proches de celles qu'ils pouvaient confronter dans leur vie future. Cette conception éloignait l'enseignement de la langue maternelle de celle des langues vivantes étrangères étant vu comme un obstacle à l'apprentissage. Dabène (1996) induirait les élèves à

¹⁵ RUWET, N. (1967). *Introduction à la grammaire générative*. Plon.

mélanger les deux systèmes langagiers. Or actuellement l'approche de l'enseignement des langues vivantes étrangères a évolué. Dorénavant un rapprochement de la langue maternelle et de la L2 semble être favorisé. Leur comparaison offre des intérêts comme le développement d'un recul réflexif par la langue objet d'apprentissage.

« Le développement de l'activité métalinguistique est considéré comme souhaitable et constitue, à côté des objectifs communicatifs et culturels, une des trois finalités assignées à l'enseignement par les instructions officielles. » (Dabène, 1996, 5)

A la suite des courants pédagogiques italiens "Educazione Linguistica" dans les années 70 et anglais "Awareness of language" élaboré par Eric Hawkins dans les années 80, une nouvelle approche des langues à l'école est développée grâce au projet européen EVLANG¹⁶ (Eveil aux langues à l'école primaire) financé par la Commission européenne.

Entre décembre 1997 et juin 2001, une trentaine de chercheurs dont Michel Candelier¹⁷, responsable scientifique du programme, met en œuvre des recherches sur l'éveil aux langues dans près de 150 classes d'école primaire (soit au total près de 1900 élèves de CE2 au CM2) dans quatre des cinq pays participant au projet (Naples-Italie, Genève-Suisse, Barcelone-Espagne, Grenoble, Evreux, Bourges, Marseille, Toulon, Besançon, Dardilly, Ile de la Réunion-France). Le programme s'articule sous trois actions :

- la production d'une trentaine d'activités didactiques
- la formation des enseignants
- l'évaluation du projet¹⁸

Les activités proposées et mises en place dans les classes expérimentales portent sur la comparaison des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner et qui peuvent être ou non langue maternelle de certains élèves de la classe.

De nombreuses hypothèses que nous pouvons rapprocher à notre propre sujet de recherche ont été développées durant le programme EVLANG. Selon Candelier (2003), des activités régulières d'éveil au langage permettraient :

- de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique

¹⁶ L'acronyme « EVLANG » pour « Eveil aux langues à l'école primaire ».

¹⁷ CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck supérieur.

¹⁸ Données relevées sur http://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm

- d'accroître le désir d'apprendre des langues chez les élèves
- de valoriser chaque langue et culture de tous les élèves de la classe
- de développer chez les élèves le respect de l'autre, de sa langue et de sa culture
- de développer des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques et métacommunicatives des élèves sur la langue de l'école et sur les langues étrangères
- de construire une compétence plurilingue et pluriculturelle
- de s'appuyer sur une compétence dans une langue pour construire des compétences dans d'autres langues
- de former les enseignants à la valorisation et la mise en œuvre de cette éducation plurilingue

Ce projet a pour but de mesurer les effets de cette expérience sur les attitudes des élèves vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle, des aptitudes métalinguistiques et métacommunicatives et de leur motivation à l'apprentissage des langues. Ce programme a permis de faire évoluer la manière de découvrir et d'apprendre des langues. Notre travail s'inspire du projet EVLANG puisqu'il a développé l'idée novatrice selon laquelle ce que l'on apprend à propos d'une langue ou ce que l'on apprend à faire à propos d'une langue peut être transféré à d'autres langues.

1.2.3. Comment les élèves apprennent-ils une langue ?

Roussel et Gaonac'h (2017) évoquent une croyance commune selon laquelle, pour l'apprentissage d'une L2, une immersion dans un « bain linguistique » serait une des manières les plus efficaces. Une langue étrangère pourrait donc s'apprendre comme sa langue maternelle de manière presque adaptative, sans faire d'effort. Or, Roussel et Gaonac'h (2017) nous rappellent que la langue maternelle apprise durant la petite enfance fait partie des connaissances que certains chercheurs (Geary, 2008, Sweller, 2015) ont appelé « connaissances primaires ». Elles s'acquièrent sans motivation ni effort particulier. Ces mêmes chercheurs (Geary, 2008, Sweller, 2015) définissent d'autres connaissances : celles dites « secondaires », qui correspondent davantage aux matières qui sont apprises à l'école, et de fait, à l'apprentissage d'une L2. Cependant Roussel et Gaonac'h (2017) conçoivent que certaines acquisitions de la L2 peuvent également se faire de manière

inconsciente, mais elles sont bien plus limitées. Alors que l'acquisition de la langue maternelle, en situation naturelle, se fait sur plusieurs années, l'enfant est exposé continuellement à la langue, il est dans un environnement adéquat et sécuritaire pour apprendre à se faire comprendre, puis à parler.

« On conviendra que cela n'a pas grand chose à voir avec l'apprentissage d'une langue en situation scolaire, et que ce raisonnement ne peut être transposé par simple analogie à des apprentissages à durée limitée, et dans des contextes qui n'ont rien à avoir avec ceux de l'exposition à une L1.»
(Roussel et Gaonac'h, 2017,10)

De plus, des recherches (Kail, 2015) sur les bilingues s'appuyant sur l'imagerie cérébrale, montrent que le fonctionnement des deux langues stimule la même zone cérébrale chez les bilingues précoces (deux parents/ deux langues), alors que chez les bilingues tardifs, ce sont deux zones cérébrales différentes qui sont utilisées. Par conséquent, s'imaginer qu'une langue seconde pourrait s'apprendre de la même manière qu'une langue maternelle serait erroné.

Huot et Schmidt (1996) évoquent deux conceptions opposées sur l'appropriation d'une langue et donc sur la manière d'enseigner une L2. En premier lieu : l'enseignement naturel, qui repose sur des cours où l'on simule autant que possible un milieu naturel, il reposerait donc sur des processus inconscients d'acquisition de la langue. En deuxième lieu : l'enseignement scolaire, qui repose davantage sur des réflexions, des explications sur la L2, cet enseignement se base sur des processus conscient d'acquisition.

Or c'est le rôle même des processus conscients/inconscients dans l'acquisition de la L2 qui font parfois débat.

Certains auteurs comme Seliger (1983) estiment que l'acquisition de la L2 se produit à un niveau inconscient. Krashen (1982) apporte une nuance en différenciant l'acquisition d'une langue à l'apprentissage de celle-ci. L'acquisition est un processus non conscient qui mène à une connaissance intuitive de la L2 (selon lui seul moyen effectif d'appropriation d'une langue). Alors que l'apprentissage d'une langue est conscientisé grâce à la connaissance de règles. Ce serait deux processus complètement indépendants. Pour Krashen (1983), l'apprentissage ne peut pas mener vers l'acquisition, il servirait à «

rebrasser » des éléments déjà cognitivement acquis. Selon lui, l'enseignant doit donner avant tout des données traitables aux apprenants pour stimuler les processus d'acquisition plutôt que de réfléchir sur des règles explicites. Pour lui la métalinguistique ne peut pas permettre l'acquisition de la langue, l'apprenant se concentrerait trop sur la forme et non plus sur le sens du propos. Alors que l'input, ce qui stimulerait l'acquisition, ce serait avant tout de comprendre le sens d'un message et seulement après le recours au métalangage aurait son intérêt.

Pour Rutherford et Sharwood Smith (1985), les processus conscients jouent un rôle essentiel dans l'acquisition de la L2 puisqu'ils permettent de mettre en place des stratégies d'enseignements qui attireraient l'attention des apprenants sur certaines règles de la langue. Cette « attention sélective » favoriserait leurs appropriations.

Selon Coste (1985), inciter les élèves à mener des réflexions ou des analyses métalinguistiques aurait pour effet d'éviter que s'installent des raisonnements implicites erronés sur la langue étrangère. La pratique de la métalinguistique pourrait débloquer chez certains apprenants « une évolution inachevée » de systèmes inadéquats. Mais il conçoit que les réflexions métalinguistiques faites trop tôt auprès d'un apprenant ne serviraient à rien, voire pourrait ralentir le « processus naturel ». Mais si ces descriptions métalinguistiques sont faites au bon moment, elles pourraient accélérer la maturation de l'apprenant dans son appropriation de la L2.

Huot et Schmidt (1996) expliquent que de nombreux chercheurs considèrent qu'il existe effectivement une acquisition naturelle de la langue maternelle comme de la L2, et que ça ne pourrait être le résultat d'un travail basé exclusivement sur des réflexions métalinguistiques. Mais certains d'entre eux pensent malgré tout que l'utilisation de la métalinguistique peut au moins contribuer au processus d'acquisition de la langue étrangère, et ceux, encore plus dans des situations limitées d'apprentissage en classe, dans un milieu scolaire.

Ce panorama de lectures nous a menées à nous interroger sur la problématique suivante : *dans quelles mesures une approche métalinguistique des langues en classe de langue(s) vivante(s) étrangère(s) serait un appui pour l'apprentissage d'une L2 ?*

2. La mise en place d'une approche métalinguistique en classe.

2.1. Pour quelles raisons adopter une démarche de comparaison des langues ?

2.1.1. Polyvalence, transversalité et interdisciplinarité : des démarches favorisées par la politique éducative actuelle

Notre travail de recherche s'inscrit dans une optique d'articulation de deux disciplines (L1 et L2) visant les mêmes compétences et le même objectif. On parle alors de projet interdisciplinaire. L'interdisciplinarité est définie comme « l'interaction entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes. »¹⁹ Il dépasse la simple juxtaposition de disciplines scolaires en mettant « en œuvre la collaboration et l'intégration entre des disciplines spécifiques autour d'un objet commun. »²⁰ Comparer les langues, c'est faire le choix d'adopter une démarche interdisciplinaire, ouverte à la diversité de toutes les langues et à leurs apports. Nous verrons dans cette deuxième partie comment le contexte de l'école primaire favorise la mise en place d'une transversalité tirant profit de la polyvalence de l'enseignant pour un enseignement-apprentissage efficace de la L2.

Le professeur des écoles se forme tout au long de sa carrière afin de développer des capacités d'adaptation. Deux de celles-ci sont de maîtriser progressivement les didactiques de toutes les différentes disciplines qu'il enseigne, et prévenir les obstacles didactiques. Ces sous-compétences s'inscrivent au sein de la compétence P1 du référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation :

« P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

- Connaître de manière approfondie **sa discipline ou ses domaines d'enseignement**. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Contribuer à la **mise en place de projets interdisciplinaires** au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

¹⁹ ALLIEU-MARY, N. (1998). *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*. Thèse de doctorat Université Lumière - Lyon II.

²⁰ DARBELLAY, F., PAULSEN, T. (2008). Le défi de l'inter- et transdisciplinarité. *Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

- **Tirer parti de sa polyvalence** pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire. » (MEN, 2013)²¹

La politique éducative actuelle invite ainsi le corps enseignant à prendre en compte la place de la transversalité et des articulations interdisciplinaires. La mise en place du socle commun de compétences, de connaissances et de culture en 2015 illustre notamment cette volonté d'assembler les différentes disciplines. L'organisation des programmes en cinq domaines de formation implique le regroupement des disciplines autrefois autonomes. Chaque enseignement contribue à la maîtrise des différentes composantes du socle. Les compétences orales et écrites de la langue française et de la langue étrangère ou régionale sont regroupées au sein du même domaine « les langages pour penser et communiquer ».

« Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

- comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral
- comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (ou une deuxième langue étrangère)
- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques
- comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps. » (MEN, 2015)²²

Deyrich (2007) précise qu'avec l'inscription officielle de l'apprentissage d'une L2 dans le cursus scolaire, le français n'est plus l'unique langue de l'école. La L2, dorénavant considérée comme discipline à part entière, doit être enseignée. Le désenclavement disciplinaire encourage donc les professeurs à penser leur enseignement comme transversal. Des mises en relation entre les langues peuvent alors être pensées.

²¹ MEN. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Consulté à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

²² MEN. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Consulté à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>

Dans ce contexte institutionnel, la comparaison l'approche métalinguistique et la comparaison L1-L2 semblent être des pistes plutôt favorisées. Mais quels sont les intérêts à privilégier une approche interdisciplinaire et transversale dans l'enseignement des langues étrangères ?

2.1.2. Interdépendance des savoir-faire langagiers L1-L2 : les intérêts d'une comparaison entre la langue maternelle et les langues étrangères

En rejoignant l'hypothèse de Netten et Germain (2000), Deyrich (2007) indique qu'il ne semblerait avoir aucun processus cognitif propre à une matière scolaire. Les processus seraient développés en L1 et mobilisés par la suite dans les autres disciplines.

« Dès lors, pour chaque matière, y compris la L2, il y a soit application de processus cognitifs déjà présents soit accentuation du développement de certains en particulier. Pour les mathématiques, par exemple, les processus transférables concernent le développement de la résolution de problèmes. Pour les sciences, il s'agit de la formulation et de la vérification d'hypothèses. Il y aurait donc un ensemble de processus cognitifs sous-jacents qui seraient communs aux langues et aux différentes matières. Ainsi, l'apprenant en L2 fait des hypothèses, résout des problèmes, généralise, etc. » (Deyrich, 2007, 115)

Ils émettent donc l'idée selon laquelle il serait possible de rapprocher la L2 avec l'apprentissage des langues étrangères puisque certaines compétences mobilisées en L2 auraient auparavant été développées en langue maternelle. Deyrich (2007) affirme que « refuser d'admettre que l'apprenant établit des liens entre les langues revient à bloquer le processus et donc à limiter la réussite. »²³ Par la suite, il souligne que le rapprochement des langues permettrait de nourrir l'apprentissage des deux langues. Il faciliterait celui de la L2 en prenant des points de repères dans la L1 pour apprendre la langue étrangère et engagerait l'élève dans une prise de recul sur sa langue maternelle.

Cette transversalité des apprentissages a fait le sujet de plusieurs études notamment au travers de recherches sur le bilinguisme. Tout d'abord, ce terme fait référence à la « situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes ».²⁴

²³ DEYRICH, M-C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*, Ellipses.

²⁴ Dictionnaire en ligne Larousse. Consulté à l'adresse :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291?q=bilinguisme#9206>

Selon Couëtoux-Jungman et al. (2010), l'acquisition d'un profil bilingue peut notamment découler du fait d'avoir été élevé par un parent parlant la langue du pays où l'enfant est élevé et de l'autre parent parlant une langue étrangère.

D'après Lambert (1974), il existe deux types de bilinguisme : additif ou soustractif. Le premier se réfère à un individu qui apprend une ou plusieurs langues secondes simultanément avec celui de la L1. Dans ce cas, l'articulation des différentes langues ne provoquerait pas d'effets nuisibles à l'apprentissage de sa langue maternelle et permettrait même de progresser dans le domaine métalinguistique. A l'inverse, le bilinguisme est dit soustractif lorsque l'apprentissage d'une langue étrangère entraîne des répercussions négatives sur sa langue maternelle. Lambert (1974) relie ce bilinguisme soustractif avec la valeur attribuée aux langues. Dans certains cas, les enfants pourraient perdre l'acquisition de leur langue maternelle au profit de celle de la langue scolaire afin de s'intégrer socialement dans la culture du pays d'accueil.

L'articulation entre la L1 et la L2 a notamment préoccupé Cummins (1991, 2005) lors de ses études concernant le développement langagier des enfants immigrés en situation de bilinguisme additif. Selon lui, le développement langagier en L1 d'un élève bilingue exposé de manière intensive à la L2 a une incidence sur la maîtrise de la langue seconde. Il semble y avoir une compétence commune et sous-jacente entre la L1 et la L2. L'apprenant en L2 ne débiterait pas l'apprentissage de la langue étrangère en recommençant tout à zéro. Il aurait grâce à sa langue maternelle un réservoir de compétences acquises servant à la fois à la L1 et aux langues étrangères. Cummins (2005) illustre son hypothèse d'interdépendance de la L1 et de la L2 au travers du schéma d'un « double iceberg ».

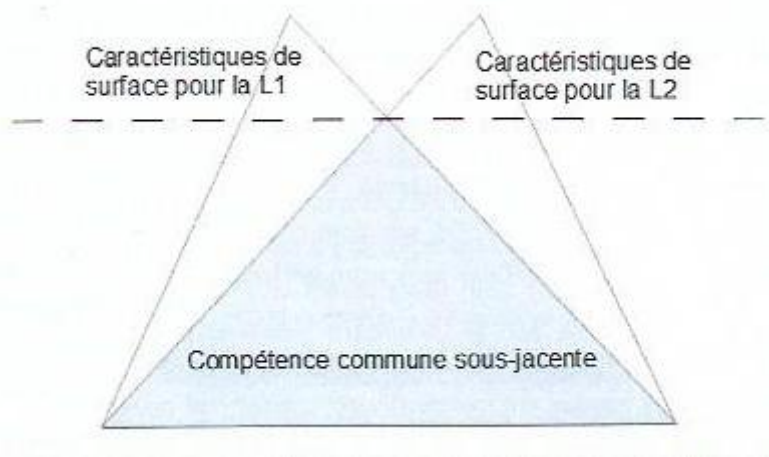


Figure 2 : Le « double iceberg » comme représentation de la compétence bilingue de Cummins (2005)²⁵

L'image de l'iceberg permet de visualiser le concept de Cummins (2005). En surface, l'articulation des langues ne semblent pas être envisageables puisque l'apprentissage de chaque langue semble mobiliser des compétences disjointes et propres à chacune (exemples: la prononciation, la culture). Or, Cummins (2005) laisse entrevoir la possibilité de lier les langues entre elles lors de leurs enseignements puisqu'elles mobilisent un même système cognitif central appelé « compétence commune sous-jacente ». Les connaissances et les compétences que possède un enfant en L1 peuvent être transférées pendant l'acquisition d'une L2. Cummins (2005) pense qu'en apprenant plusieurs langues dont sa langue maternelle, l'enfant acquiert une multitude d'habiletés et de connaissances métalinguistiques implicites qu'il peut employer dans une autre langue.

“There is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another.” (Cummins, 2007, 232)

« Il y a une compétence cognitive/conceptuelle sous-jacente qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune sous-jacente rend possible le transfert de la compétence cognitive/conceptuelle ou de la compétence écrite apparentée d'une langue à l'autre. »²⁶

²⁵ Extrait de M.C-Deyrich (2007), *Enseigner les langues à l'école*, p.119.

²⁶ Traduit par Isabelle Puozzo, *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue: le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste*, 2010, p.41

Cummins (2008) liste cinq types de transfert interlangues possibles :

- des concepts (ex. comprendre le concept de la photosynthèse)
- des dimensions pragmatiques du langage (ex. accepter de prendre des risques en communiquant dans la L2, être capable de s'appuyer sur des indices paralinguistiques comme les gestes pour faciliter la communication, etc.);
- des connaissances linguistiques spécifiques (ex. connaître le sens de « photo » dans photosynthèse), la conscience phonologique (savoir que les mots sont composés de sons distinctifs et percevoir ces sons).
- des stratégies métacognitives et métalinguistiques (ex. stratégies de visualisation, utilisation de supports visuels ou d'organiseurs graphiques, moyens mnémotechniques, stratégies d'acquisition du vocabulaire, etc.)²⁷

La comparaison des langues expérimentée par le projet EVLANG s'affilie à celles de Cummins (2005) et donne des exemples de compétences communes à plusieurs langues comme la capacité à écouter le « destinataire »²⁸, à rechercher et sélectionner des indices permettant la compréhension et la formulation d'une réponse lors d'un questionnement oral.

L'hypothèse de l'interdépendance des langues nous incite donc à envisager un apprentissage des langues étrangères autour d'un principe métalinguistique grâce à l'articulation de celles-ci avec la langue maternelle. En effet, la coordination des L1, L2 voire L3 faciliterait le développement métalinguistique.

Dabène (1992) suggère que l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères permet entre autres de « développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre. »²⁹ L'approche comparative des langues s'attache quant à elle à l'articulation de différents systèmes linguistiques, de différentes visions du monde. Il existe un écart entre langues et réalité. Audin (2005) indique que chaque langue permet de rendre compte de la réalité, mais qu'aucune ne respecte parfaitement sa présentation. Par conséquent, chaque langue représente le monde à leur manière. Quand l'élève réfléchit à la façon dont les éléments

²⁷CUMMINS, J. (2015). *Bilingual Education : International Perspectives on Research and Policy*. ESPE de Strasbourg. Consulté à l'adresse :

http://130.79.201.79/web.carel/web/actualites/Cummins_ESPE_Strasbourg_27Jan2015.pdf

²⁸ Terme repris à Jakobson : JAKOBSON, R. (1963), *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale*. Édition de Minuit

²⁹ DABÈNE L. (1992). *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*. Repères.

langagiers en L2 fonctionnent, les comparaisons effectuées vont dans le sens de l'apprentissage de l'altérité, de l'acceptation de la différence. La découverte d'autres langues permet à l'enfant d'explorer différents moyens de communiquer et de penser. En effet, un individu qui possède une seule langue pour appréhender le monde, le conceptualise selon l'unique représentation que porte sa langue sur la société. La mise en relation des langues devrait l'aider à concevoir le monde sous différents points de vue, contribuer à l'ouverture aux autres lui permettant ainsi de se détacher de son regard ethnocentré.

2.2. Le public

L'expérience et les observations relatives aux séances que nous avons conçues dans le cadre de nos recherches ont été menées dans deux contextes différents : durant un stage d'un mois dans une classe à double niveau de CE1-CE2 (les élèves ont entre 7 et 9 ans) d'une école en périphérie d'une ville de l'académie de Nantes, et pendant un stage à l'année à mi-temps principalement dans une classe de CM2 (10-11 ans), et ponctuellement dans une classe de CM1 (9-10 ans) d'une école rurale de l'académie de Nantes.

2.2.1. Classe CE1-CE2

La classe de CE1-CE2 fait partie d'une école composée de quatre classes à double niveau accueillant 93 élèves. L'équipe pédagogique est constituée de quatre professeurs titulaires, de deux remplaçantes : une chargée de la décharge de direction et la seconde rattachée à l'école ainsi que de deux ATSEM.

Afin d'analyser, il semble important de prendre en considération la configuration de la classe ainsi que les profils d'élèves y figurant.

La récolte des données s'est faite dans une classe regroupant 26 élèves de niveaux hétérogènes : composée de 10 CE1 et 16 CE2. Le maître d'accueil temporaire (MAT) indique que ses élèves n'ont pas de problèmes comportementaux particuliers. Néanmoins, pour certains l'attention reste limitée à une courte durée. Les difficultés rencontrées sont de l'ordre des apprentissages. Dans un souci de faire réussir chaque élève, l'équipe pédagogique s'engage dans le projet d'école à améliorer en particulier l'acquisition des savoirs fondamentaux du « lire, écrire, compter et respecter autrui ». Pour cela,

l'enseignante a mis en place auprès de sept élèves des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Cinq d'entre eux bénéficiant également d'un suivi du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Les profils de ces élèves sont différents. Ils relèvent de besoins et de difficultés qui leur sont propres.

La classe compte trois élèves anciennement allophones (originaires du Sénégal, d'Algérie et de Géorgie) bénéficiant chacun d'un PPRE. Un CE1 et un CE2 sont arrivés à l'école en GS et un CE2 est rentré en CP. Deux d'entre eux disposent d'un suivi extérieur du RASED comportant un accompagnement en français. Depuis leur arrivée en France, ils disposent d'une scolarisation leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux de l'école. Afin d'apprendre la langue scolaire, ils travaillent particulièrement la reconnaissance d'unités sonores et syllabiques, de mots et l'apprentissage de la lecture. L'enseignante titulaire de la classe a choisi d'intégrer l'élève anciennement allophone le plus récemment arrivé à l'école (CE2 arrivé en CP) aux séances de français de CE1 pour lui offrir un rythme d'apprentissage plus agréable et optimal.

D'autres élèves bénéficient d'un PPRE axé sur l'apprentissage de la langue française. Certains ont de grandes lacunes concernant la lecture et ont un blocage avec l'acte d'écriture. Les adaptations pédagogiques mises en place par l'équipe permettent à trois élèves de suivre l'enseignement de la langue française dans le niveau de classe inférieur. Quelques CE2 se joignent à leurs camarades de CE1 et une élève de CE1 prend part à l'apprentissage du français dans la classe de CP.

Tableau 1 : Etat des lieux des aides pédagogiques apportées dans la classe de CE1-CE2

Elèves bénéficiant de PPRE		Dont... avec suivi RASED	Total d'élève de la classe
7		6 (dont 2 élèves allophones)	26
Français	Maths		
6	1		

En ce qui concerne l'apprentissage d'une L2, les élèves de cette classe ont débuté l'apprentissage de la langue anglaise à l'école lorsqu'ils avaient entre 5 et 6 ans. Cette année, les séances d'enseignement des langues vivantes étrangères sont habituellement prises en charge par l'enseignante de maternelle le jeudi en fin de matinée après la récréation entre 11h et 12h. Ces cours alternent la prise de parole en langue étrangère et en français. Le vocabulaire, les structures phrastiques sont présentés grâce à des supports en langue anglaise (flashcards, vidéos, jeux etc.). Afin de s'assurer de la compréhension de ses élèves, la professeure chargée de l'enseignement de l'anglais énonce les explications grammaticales et les consignes en L1. Depuis le début de leur apprentissage, ils ont appris et révisé régulièrement les notions suivantes : se présenter (nom, âge, lieu de vie), exprimer ses sentiments, reconnaître et citer les couleurs, les animaux et énoncer les membres de la famille. Ce choix de pédagogie offre aux élèves la possibilité de revenir plusieurs fois sur ces compétences au cours de leur formation. Par ailleurs, l'enseignante titulaire de la classe a mis en place le matin une activité sous forme de rituels quotidiens. Les élèves déplacent un bus londonien sur un support représentant les jours de la semaine afin d'assimiler progressivement le vocabulaire relatif à cette notion. De plus, ils doivent écrire chaque jour la date en anglais.

2.2.2 Classes CM2 et CM1

Les classes de CM2 et de CM1 font partie d'une école primaire accueillant 175 élèves répartis dans 6 classes. La classe de CM2 est composée de 34 élèves. La séquence a également été expérimentée auprès du groupe d'élèves de 21 CM1 de l'école issu d'une classe à double niveau CE2-CM1 de 29 élèves.

L'école a fait le choix d'enseigner uniquement l'anglais. Les professeures sont chargées de cet enseignement qui débute dès le CP. Cependant en fonction des enseignantes, il y a, ou non, des créneaux dédiés à l'anglais. Ainsi les élèves de CE1 et de CE2 ont peu d'anglais dans l'année. En cycle 3, les élèves ont 45 minutes de cours de langue étrangère par semaine. Cet enseignement a lieu le lundi, durant le dernier créneau de la journée pour les CM2. Et le mardi après-midi, pendant le premier créneau de l'après-midi pour les CM1.

En dehors de ces créneaux dédiés à l'enseignement de l'anglais, les élèves de cycle 3 (cycle correspondant aux classes de CM1 et de CM2 en école primaire et à la 6^{ème} au collège), ont tous les matins des rituels en anglais très encadrés. En chaque début de journée, un élève qui est « chef des rituels » (désigné pour 3 semaines) salue la classe et gère les rituels oraux du matin, qui se déroulent donc entièrement en anglais. Il interpelle un par un les responsables des autres rituels. Il appelle d'abord le responsable de l'appel et de la cantine :

“- Who is responsible of the School Restaurant? “

L'élève responsable en question se manifeste et énumère un par un les élèves (chacun doit répondre présent en précisant en anglais s'ils mangent chez eux ou à la cantine), à la fin de l'appel, le chef des rituels poursuit :

“- Let's count the pupils in the classroom! “

Le responsable de l'appel est ensuite chargé de compter à voix haute tous les élèves présents et conclut en annonçant le nombre d'absent(s) et le nombre de présent(s) dans la classe. Puis le chef des rituels interpelle le responsable de la date en anglais :

“- Who is responsible of the date?”

et

“- What's the date today?”

Le responsable de la date est chargé de l'écrire au tableau et de la dire à voix haute en anglais. Puis vient le tour du responsable de la météo, le chef des rituels questionne :

“- What's the weather like today?”

Le responsable donne la météo en commençant sa phrase par “Today, it's...”. Enfin le chef des rituels interpelle le responsable de l'emploi du temps :

“- Who is responsible of the timetable?”

Le responsable lit l'emploi du temps de la journée, en français cette fois -ci, mettant ainsi fin aux rituels oraux entièrement faits en anglais.

Pendant ces rituels oraux, sur le cahier du jour, les élèves ont également quelques petits rituels écrits à faire en anglais. Ils doivent écrire la date en anglais, avant que le responsable de la date l'écrive au tableau, puis chaque jour ils ont une question en anglais à laquelle ils doivent répondre par une phrase. Souvent le rituel est composé d'une question : “What is it ?”, suivie d'une flashcard d'un mot de vocabulaire qu'ils sont censés connaître, et leur réponse doit ainsi commencer par “It is ...” Parfois les questions posées servent

également à réviser les situations classiques que l'on rencontre dans le milieu scolaire pour se présenter : "What's your name ?" "How are you ?" "Where do you live ?" etc.

Les élèves de CM2 avaient donc déjà connaissance des rituels du matin en anglais. De plus, durant les créneaux hebdomadaires dédiés à l'anglais, ils avaient vu l'année précédente différents thèmes que l'on retrouve assez souvent en école élémentaire : food, clothes, family, school, numbers ...

Les années précédentes (lorsqu'ils étaient en classes inférieures), les élèves de CM1 n'avaient fait que très peu d'anglais (exceptés ceux qui étaient l'année précédente en CE2 en double niveau, avec des CM1, ils ont pu être familiarisés au cours de l'année aux différents rituels du matin en anglais même s'ils n'y prenaient pas forcément part).

Au cours de l'année, les mêmes séquences ont été proposées aux élèves de CM1 et aux élèves de CM2. Les cours étaient parfois adaptés aux élèves de CM1 mais globalement le niveau général était presque le même dans les deux classes.

Au début sur les conseils de l'enseignante titulaire de la classe de CM2, une séquence sur l'école a été proposée aux élèves, où étaient abordés le vocabulaire de l'école et les consignes récurrentes dans le milieu scolaire, puis cette séquence s'est axée davantage sur la culture en parlant des écoles dans les pays anglo-saxons, les différences avec l'école en France etc.

Quelques séquences ont été faites sur des fêtes culturelles anglo-saxonnes telles que Thanksgiving ou Halloween où l'objectif n'était pas forcément l'apprentissage de mots de vocabulaire mais davantage une familiarisation avec différentes structures de phrases, au travers de phrases racontant des événements/traditions culturelles...

Avant de commencer les séances détaillées ci-dessous, une petite séquence consacrée à la description du visage a été proposée aux élèves, son objectif était de créer des outils (des phrases types et du vocabulaire sur lequel s'appuyer) pour la séquence suivante, l'enjeu était plus grammatical. Le but étant qu'ils puissent réutiliser quelques phrases rencontrées dans cette petite séquence, pour permettre de vérifier certaines

hypothèses présentées dans la prochaine partie et les inviter à réfléchir dessus au cours des séances que nous avons construites dans le cadre de notre travail.

Au début de nos recherches, nous avons, pour des raisons pratiques, prévu de tester la séquence que nous présentons ci-dessous uniquement avec les CM2. Les CM2 étant une classe que nous avons deux jours pleins par semaines, nous pouvions aménager le temps comme nous le souhaitions pour faire les séances et les observations. De ce fait au cours de cette petite séquence sur la description du visage, nous avons procédé différemment avec les CM1 et les CM2. Nous avons fait le choix d'aller plus loin avec les CM1 et de leur faire découvrir le verbe AVOIR aux 3 personnes du singulier et aux 3 personnes du pluriel. Cela s'y prêtait car le verbe "to have" est beaucoup utilisé dans cette séquence. Pour conjuguer le verbe "to have" à toutes les personnes, nous avons utilisé les pronoms qu'ils connaissaient déjà "I" et "you", et puis nous avons introduit les autres pronoms qui n'étaient pas encore connus des élèves ("he", "she", "it", "you" pour la personne du pluriel, "we" et "they"), ils ont été surpris par plusieurs éléments :

- Ils ont constaté que le pronom "you" pouvaient être traduit par « nous » ou « tu »,
- Ils ont compris que "they" était utilisé pour le féminin et pour le masculin.
- Les élèves ont également constaté que le verbe "have" se conjugait de la même manière à presque toutes les personnes.

Plusieurs petites remarques ont émergé pendant ces découvertes : « Mais c'est facile en fait ! », « C'est mieux que le français alors ... » Notons malgré tout qu'à ce moment-là, la moitié du groupe avait décroché, et nous dialoguons uniquement avec une dizaine d'élève.

Nous avons également pris le temps de faire une trace écrite dans les cahiers. Suite à cette séance avec les CM1, nous avons finalement fait le choix d'intégrer le groupe dans mes recherches, cela pouvait être l'occasion d'avoir des données issues de deux groupes différents, dans lesquelles nous avons procédé de deux manières différentes.

Configuration des deux classes de cycle 3 et profils des élèves

Dans la classe de CM2, les élèves montrent pour la plupart un intérêt pour les langues étrangères et sont curieux et investis pendant les cours de langues. Une majorité des élèves a scolairement un niveau moyen à élevé. Une dizaine d'élèves sont en difficulté,

voire en grande difficulté en mathématiques et en français, 7 élèves ont été diagnostiqués avec des troubles dyslexiques et/ou dysphasiques, et certains ont également un trouble déficitaire de l'attention. Parmi ces élèves en difficulté, l'un d'entre eux a un très bon niveau en langue, du fait de sa scolarisation pendant plusieurs années dans une école française en Asie où il a pu bénéficier d'une heure de cours d'anglais par jour d'école, il est souvent valorisé pendant les cours de langue et est très souvent mis à contribution.

Du fait du nombre élevé d'élèves et de leurs profils très variés, nous avons parfois des difficultés dans la gestion de la classe mais c'est un groupe classe globalement respectueux entre eux et avec nous. De plus pendant le créneau du lundi soir dédié aux langues étrangères, un élève de la classe qui a des troubles sévères du comportement et avec lequel nous rencontrons souvent d'importantes difficultés au sein de la classe, va animer des ateliers en classe de maternelle auprès d'élèves de PS (2-3 ans). Ce temps où nous enseignons l'anglais est donc un moment plus calme pour le reste du groupe classe et de ce fait, apprécié par les élèves.

Concernant la classe de CM1, nous n'avons les élèves que 45 minutes par semaine, nous les connaissons peu. Une moitié du groupe est très investie et motrice. Ils participent, se montrent curieux et posent énormément de questions. Mais nous éprouvons des difficultés à enrôler l'autre moitié du groupe qui semble peu intéressée par les activités que nous proposons. Plusieurs élèves ont également des troubles de l'attention et nous devons les remobiliser régulièrement sur les tâches à accomplir. De plus, les élèves de CM1 ont parfois du mal à se supporter et des conflits émergent régulièrement au sein de la classe, interrompant ainsi le cours et nous obligeant à avoir un rôle de médiateur. Sur ce même créneau, nous accueillons également dans la classe une dizaine de CE1, qui sont en autonomie, nous intervenons de temps en temps auprès d'eux lorsqu'ils deviennent trop bruyants.

Nous nous sommes demandé si les séances que nous souhaitions mettre en place au sein de nos classes correspondaient spécifiquement aux exigences des programmes de l'éducation nationale. Il s'est avéré que la capacité à manipuler le code linguistique et à adopter un recul réflexif sur la langue est en adéquation avec ceux-ci.

Programme C2 : « Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l’occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d’un album de jeunesse. » (MEN, 2016, 28)

Programme C3 : « Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l’occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. [...] Des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et l’un ou plusieurs des cours suivants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive... » (MEN, 2016, 37)

2.2.3. Nos constats

Après avoir décrit le contexte des classes, nous allons évoquer les différents constats qui nous ont amenés à nous questionner puis à travailler sur ce sujet de recherche.

Pour cela, nous avons eu accès au matériel pédagogique utilisé habituellement dans nos écoles ainsi qu’aux traces écrites des cahiers d’anglais (de cette année ou des années précédentes). Ce sont généralement les mêmes grands thèmes qui sont abordés, les progressions varient peu et l’on retrouve souvent des séquences sur les aliments, les animaux, se présenter, la famille...

Concernant l’institutionnalisation des savoirs, nous retrouvons souvent dans les cahiers des listes de mots de vocabulaire à apprendre avec de petites images pour illustrer les mots, afin de ne pas écrire de mots en français dans le cahier. Les fiches de bilan sont rédigées presque totalement par les professeurs. Ces derniers proposent des phrases à trous où les élèves doivent compléter une partie de la structure. Selon nos tuteurs, cela permet d’alléger la charge cognitive des élèves lors de la tâche puisqu’ils n’ont pas à réfléchir sur la production d’une phrase entière.

S’agissant du matériel pédagogique, beaucoup sont créés par les enseignants pour les cours d’anglais, on retrouve surtout des flashcards sur les thèmes abordés et des petits

jeux plastifiés pour réviser le vocabulaire (type loto, jeu de 7 familles etc.) D'après nos lectures, ces pratiques semblent être similaires aux méthodes directes ainsi qu'aux méthodes audio-visuelles. On peut supposer que l'objectif derrière l'utilisation de ce matériel pédagogique est la création d'images mentales chez les élèves afin de favoriser la mise en place d'automatismes.

Nous constatons également que les rituels oraux pourtant faits et entendus quotidiennement dans les classes, semblent paradoxalement peu familiers à beaucoup d'élèves lorsqu'ils deviennent eux-mêmes responsables d'un des rituels. En tant qu'adultes, nous pensons tous que les élèves devraient les mémoriser à force d'entendre les mêmes questions/réponses chaque matin, et pourtant, lorsqu'à leur tour ils doivent les mobiliser, ils peinent souvent à sortir les phrases et ont besoin de leur cahier et d'être guidé par l'enseignant(e). La question que l'on peut se poser est : ces répétitions de formules quotidiennes sont-elles toujours efficaces ?

Nous avons observé que les rituels anglais écrits dans le cahier du jour se ressemblent beaucoup. L'objectif est encore une fois de familiariser les élèves à des structures de phrases assez courantes : "What is it ?" "It is..." ou "What do you see ?" "I see...". Ces rituels écrits sont parfaitement maîtrisés par les élèves ayant un niveau scolaire élevé. Néanmoins nous avons repéré qu'un nombre significatif d'élèves se trompent régulièrement dans la structure des phrases réponses, bien que la correction soit faite quotidiennement en classe. Souvent nous pouvons lire des phrases comme :

Question : "What is it ? "

Réponse : "What is it is a pen"

ou

Question : "What do you see"

Réponse : "What do you see is a bird".

Les élèves semblent avoir repéré que "is" est le verbe de la phrase, mais ils ne semblent pas capables d'identifier le sens ou la fonction des autres mots de leurs phrases.

Nous avons également constaté que les élèves sont rarement dans une démarche de création de phrases. Ils sont capables de dire celles qui ont été apprises, d'ajouter un mot de vocabulaire dans une phrase à trou apprise par cœur, mais ils n'ont pas naturellement la

capacité à prendre des mots dans plusieurs phrases issues de différentes séquences pour en former des nouvelles dans d'autres contextes. Il semble que les acquis, essentiellement des mots et des structures de phrases, restent seulement juxtaposés sans lien entre eux.

2.3. Objectifs et hypothèses de notre séquence

A travers la séquence que nous proposons aux élèves nous souhaitons poursuivre plusieurs objectifs. De plus, avant de commencer à tester ces séances de travail, nous avons émis différentes hypothèses concernant les élèves et leur rapport à la langue étrangère ainsi que les méthodes habituelles d'enseignement des langues étrangères observées en élémentaire. Nous serons en mesure de confirmer ou infirmer ces hypothèses une fois la séquence terminée.

2.3.1. Objectifs :

Objectif 1 : Que ce travail avec les élèves permette de redonner un sens plus explicite à la langue étrangère.

A partir de nos propres observations faites sur le terrain pendant des cours de langues étrangères, et lors de cours donnés par certains professeurs en didactique des langues pendant notre cursus universitaire, nous avons déduit que pour beaucoup de professionnels, le temps consacré à la pratique des langues étrangères en école élémentaire doit être un temps très ritualisé. Il est parfois le lieu où la réflexion sur les mots, les phrases, les expressions employées passent au second plan, après les activités de jeux de questions/réponses qui mettent en place chez les élèves des automatismes. Un de nos objectifs serait donc de leur donner des outils pour qu'ils puissent eux-mêmes progressivement comprendre des énoncés en langue étrangère. L'objectif serait aussi de commencer à travailler sur ce que l'on appelle les « mots outils » tels que les pronoms personnels qui peuvent être parfois un frein à une bonne compréhension d'un énoncé simple en langue anglaise. La suite logique de ce travail fait avec les élèves serait qu'ils puissent prendre confiance en eux pour ensuite se « lancer » en réunissant des mots, des structures comprises pour créer leurs propres phrases.

Un enseignement coordonné et joint de la langue étrangère et de la langue française aurait pour ambition générale de développer chez les apprenants une autonomie dans l'apprentissage de la L2.

Objectif 2 : Que les élèves soient capables d'identifier les mots dans des phrases en langue étrangère.

Le travail fait en cours de langues étrangères est surtout oral. Les élèves y apprennent des mots, des expressions entières, introduites et répétées à l'oral. Ainsi nous avons pu observer lorsque nous travaillons sur une phrase entière, que les élèves sont peu enclins à identifier à l'écrit les mots outils qu'ils utilisent pourtant régulièrement à l'oral. Nous aimerions que ce travail permette aux élèves de percevoir les constituants phonétiques sonores c'est à dire qu'ils prennent conscience que le flux continu de parole est constitué de mots, syllabes et sons comme le principe de la langue française.

Dans d'autres termes, nous avons observé que les élèves ne comprennent pas le rôle de chaque mot constituant la phrase en L2. L'objectif serait donc qu'ils arrivent à comprendre le sens et le rôle des unités de la proposition. Pour cela, nous nous arrêterons parfois avec eux pour observer des phrases, des expressions qu'ils utilisent régulièrement ou non et nous mettrons en avant quelques mots et questionnerons leur sens, leur utilité.

Objectif 3 : Que les élèves, guidés par l'enseignant(e) soient en capacité de faire un travail de comparaison entre la langue maternelle et étrangère, qu'ils puissent observer des similitudes et des différences et qu'ils soient en capacité de faire des efforts de « décentrement et de réajustement ».

Des connaissances, des habitudes, des mots de vocabulaire et des concepts intégrés de la L1 peuvent être utilisés pour faciliter l'apprentissage de la L2. C'est ce que Deyrich (2007) et Moore (2001) appellent « une alternance raisonnée des langues ».³⁰³¹ Cette démarche consiste à s'appuyer sur le fonctionnement de la langue maternelle pour raisonner sur celui de la langue étrangère et transposer (ou modifier) les techniques utilisées pour la L1 sur la L2. Ainsi, notre objectif est qu'en pratiquant en classe «

³⁰ MOORE, D. (2001) . *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Didier.

³¹ DEYRICH, M.C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*. Ellipses.

l'alternance raisonnée des langues », les élèves pourront s'appuyer sur les concepts de leur langue maternelle qu'ils ont intégrés. Ils les décriront pour en prendre conscience, en feront ainsi l'objet d'une réflexion métalinguistique, puis ils pourront transférer cette réflexion dans un autre contexte linguistique, celui de la L2.

« [...] permettre la mise en place de processus de facilitation dans la construction de savoirs linguistiques potentiellement transférables d'une langue à l'autre. » (Moore, 2001, 71)

2.3.2. Hypothèses

Hypothèse 1 : L'emploi d'un discours métalinguistique par les apprenants d'une langue étrangère peut être bénéfique et favoriser son apprentissage.

Dans les programmes officiels, nous ne trouvons pas de conseils pratiques pour guider les enseignants dans l'explicitation du système d'une langue étrangère, on peut supposer que l'acquisition de ce système devrait donc se faire d'une manière implicite à travers les exemples donnés en cours et les activités de réemploi mises en place pour le réinvestissement. En résumé, on devrait s'appuyer sur l'intuition des élèves. Cependant, en leur proposant au cours d'une séance de langue étrangère des petites phases de réflexion linguistique, nous faisons l'hypothèse que l'emploi d'un discours métalinguistique deviendra une posture progressivement habituelle chez les enfants et ces phases d'explicitations pourraient éviter les erreurs récurrentes que l'on retrouve chez les apprenants d'une L2. Nous supposons que ces moments peuvent varier dans la durée et intervenir à différents moments de la séance. Ceux-ci peuvent être le point de départ d'une séance ou bien succéder après une période de pratique plus ou moins longue. Ces phases métalinguistiques peuvent également être mises en place après la présentation d'une nouvelle notion ou bien ne pas être systématiques et intervenir spontanément après une difficulté récurrente identifiée par l'enseignant ou les élèves, ou encore suite à une question ou une remarque de l'apprenant.

Hypothèse 2 : La comparaison des langues permet la découverte du fonctionnement de la L2 et la prise de distance des élèves sur l'organisation de leur langue maternelle.

Nous faisons l'hypothèse que les erreurs des élèves lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sont dues, entre autres, au manque d'explicitation du fonctionnement de la langue maternelle et seconde. Un enseignement explicite et conjoint de la L1 et de la L2 offrirait aux élèves les capacités de mieux les comprendre et ainsi remédier aux erreurs.

En proposant régulièrement ce travail aux apprenants, nous supposons que cela entraînera plus facilement la mise en place de nouveaux procédés mentaux, par un « double mouvement de déconstruction et de reconstruction »³² :

- « Déconstruction » : l'élève apprendra à laisser de côté les démarches mentales qui ne sont valables que pour la langue maternelle et pas pour la L2.
- « Reconstruction » : l'élève (re)découvrira, reformulera et s'appropriera les processus qui sont valables pour la L1 et pour la L2 et il l'appliquera à la L2.

Cela impliquera pour les élèves de faire des efforts de décentrement et de réajustement.

2.4. Le protocole de données

Une fois les hypothèses établies, il fut nécessaire pour nous de nous positionner sur les stratégies à mettre en place pour les vérifier. Les lectures dont l'un des articles de Audin³³ ont pu nous aiguiller sur le protocole à tester. Nous nous sommes appuyées sur ses travaux³⁴. Elle adopte une démarche de comparaison L1-L2 qui a pour objectif d'aider les élèves à se repérer et à les inciter à découvrir la manière dont s'organise la nouvelle langue qu'ils abordent. L'ambition de cette approche est également de leur fournir les moyens de s'approprier peu à peu le fonctionnement de la L2 et de se familiariser avec les nouvelles opérations mentales que cette appropriation implique. Audin (2005) indique que ce cheminement est compatible et complémentaire aux méthodes communicatives : celles que nous avons pu observer dans nos classes.

³² MOORE, D (2001). *Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?* Consulté sur à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm#pa10>

³³ Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : Pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2612>

³⁴ Audin, L. (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Hatier.

« Il ne s'agit plus seulement d'identifier de façon globale - et parfois très approximative - ce qui est dit et, éventuellement, de le répéter, mais de développer chez les élèves la double capacité à produire des énoncés et construire du sens à partir des énoncés perçus. » (Audin, 2005, 14)

La place accordée à l'explicitation du fonctionnement des langues est centrale. Pour cela, Audin (2005) propose de réaliser des opérations mentales de segmentation et d'identification des composants de la phrase. Ce retour métalinguistique sur les aspects langagiers a pour but final de permettre aux élèves de comprendre des énoncés nouveaux et qu'ils puissent s'exprimer spontanément, ce qui correspond à l'un de nos objectifs : acquérir progressivement une autonomie dans le traitement de la langue étrangère.

Par ailleurs, les travaux de Audin (2005) nous ont permis de prendre conscience des écarts entre langue et réalité. Elles ne se confondent pas. Chaque langue perçoit la réalité à sa manière. Nous avons choisi de mettre en parallèle la langue française (maternelle ou de scolarisation pour certains) avec la langue anglaise car il nous paraissait plus facile de continuer l'apprentissage de la L2 déjà présente et travaillée par nos deux publics. Au regard du temps que l'on pouvait accorder à la réalisation de notre protocole, nous avons suivi le projet pédagogique appliqué dans nos deux écoles consistant à l'apprentissage de l'anglais comme L2. Afin de faire découvrir aux élèves que la catégorisation qu'opère la langue française sur la réalité n'est pas universelle et de leur donner les outils nécessaires pour comprendre et produire des énoncés, nous avons choisi de construire une séquence autour d'une réflexion sur le système du genre via l'étude des pronoms personnels sujets de troisième personne (il, elle, he, she, it). Ce domaine constitue souvent un obstacle épistémologique car il est traité de manières différentes entre les langues. Des similitudes dans la catégorisation du genre entre les langues française et anglaise sont à noter. En effet, la catégorisation du genre concernant les humains est semblable. En français et en anglais, nous utilisons respectivement les pronoms personnels « il », « elle » et « he » « she ». Néanmoins, une catégorie du genre est inexistante dans la langue française : les objets inanimés. Les anglais expriment ce genre par le pronom « it ».

En résumé, dans la langue française, à la troisième personne du singulier, la relation entre la réalité et la langue est « logique » lorsqu'elle évoque les humains. Cependant, elle

est « arbitraire » quand il s'agit des non-humains. Le locuteur francophone utilise le pronom personnel féminin « elle » dès que le groupe nominal remplacé est féminin singulier et le pronom personnel masculin « il » quand il est masculin singulier. En revanche, afin de choisir le bon pronom, un anglophone devra repérer la catégorie dans laquelle on place ce dont on parle. Si on remplace un groupe faisant référence à un humain, on utilisera soit “he” et “she” en fonction du sexe de l'individu. Sinon, l'anglophone emploiera le pronom personnel “it” pour catégoriser les “non-humains” (animaux, végétaux, objets inanimés) hormis pour des animaux qui représentent un lien affectif très fort pour le protagoniste.

Le rôle du professeur lors de ce protocole de recherche est double : proposer et mettre en place cette séquence (susciter l'intérêt des élèves et solliciter leurs réflexions) observer les élèves pour recueillir des données. Le protocole a pour ambition de recueillir des réflexions métalinguistiques spontanées de la part des élèves de cycles 2 et 3 par l'observation directe du professeur.

La séquence a pour objectif d'apprentissage général de repérer dans des phrases anglaises un pronom puisque cette étape est la première vers la segmentation et l'identification d'un des composants de la phrase : le sujet.

Elle se compose de trois séances, d'une évaluation diagnostique et d'une évaluation sommative. Dans la suite de notre travail, nous expliquerons et justifierons les choix que nous avons faits lors de la construction du protocole.

2.4.1. Les évaluations

Les tâches proposées aux élèves dans l'évaluation diagnostique et dans l'évaluation sommative finale ont été construites de façon à pouvoir évaluer l'évolution de leurs aptitudes à traiter des données linguistiques non familières et dans le maniement réflexif de la langue de l'école.

a) Evaluation diagnostique (*annexes n°1 et n°2*)

L'évaluation diagnostique est une tâche à réaliser individuellement après sa lecture collective. Ce temps permet aux élèves de solliciter l'aide de l'enseignant concernant la compréhension des consignes. Ce test est constitué de questions et consignes ouvertes et fermées uniquement en français. Nous avons fait ce choix afin de minimiser au maximum les difficultés des élèves en évitant la tâche de traduction. Nous avons distingué deux espaces sur la feuille en disposant du côté gauche des questions portant sur le fonctionnement du système linguistique français et du côté droit celles concernant la langue anglaise. Afin d'aider l'élève à comprendre ce principe, nous l'avons illustré visuellement à l'aide de pictogrammes (drapeaux anglais-français). Nous souhaitons que les élèves raisonnent dans un premier temps sur leur propre langue (ou de scolarisation pour certains) puis dans la langue seconde. Cela permet aux élèves de les mettre en confiance pour répondre à la deuxième partie.

Evaluation diagnostique du fonctionnement du système linguistique de la langue française

❑ *C2 : A quoi sert un pronom personnel ?*

C3 : Qu'est-ce qu'un pronom ?

Cette question nous permet d'observer si les élèves ont déjà dans leur bagage cognitif des connaissances explicites en grammaire française et d'évaluer leurs conceptions initiales. Elle offre la possibilité de recueillir des discours argumentatifs et métalinguistiques si les élèves sont en capacité de parler de la langue française. Pour les élèves de CM1 et CM2, l'évaluation débute directement par une question ouverte concernant la définition du pronom et implicitement son rôle dans la phrase. Ce choix permet aussi d'annoncer indirectement aux élèves le thème de l'évaluation. Pour le public de CE1-CE2, nous avons décidé d'indiquer le type « personnel » des pronoms afin de les aiguiller puisqu'ils avaient appris avec leur enseignant référent cette notion sous cette appellation.

Pour les élèves de cycle 3, nous avons fait le choix de ne pas cibler directement les pronoms personnels mais plus généralement les pronoms. Nous voyions à ce moment-là en grammaire les pronoms compléments, nous ne souhaitons pas limiter leurs raisonnements et nous voulions voir dans leurs réponses des tentatives de définitions et l'émergence de premières réflexions métalinguistiques.

- ❑ *C2 et C3 : Ecris les pronoms personnels français que tu connais.*

Contrairement à la question précédente, nous demandons aux élèves une réponse non argumentative. Ils doivent citer des pronoms personnels français.

L'ordre des questions est légèrement différent entre nos deux publics. Pour s'adapter aux niveaux des élèves, les questions 1 et 2 évoquées ci-dessus sont inversées pour les CE1-CE2. Il nous paraissait plus judicieux pour ce public (plus débutant que les CM dans cette notion) de commencer par citer des exemples puis de définir le rôle des pronoms personnels. Partir du spécifique pour élargir le raisonnement semble être une option plus rassurante pour des débutants.

- ❑ *C2 et C3 : Décris en faisant deux ou trois phrases le magicien.*

Dans le cas présent, nous laissons plus de liberté aux élèves. Nous leur demandons de créer un court texte descriptif de deux ou trois phrases portant sur le magicien. L'objectif de cette question est double. Le premier est de voir si les élèves utilisent naturellement des pronoms et s'ils les emploient correctement. En leur laissant produire leur propre énoncé, nous souhaitons, le cas échéant, les enrôler dans la consigne suivante.

- ❑ *C2 et C3 : Souligne dans ton texte les pronoms personnels que tu as utilisés.*

Cette question permet de vérifier si les élèves sont capables de repérer à l'écrit les pronoms personnels français dans un texte qu'ils ont eux-mêmes rédigés.

Evaluation diagnostique du fonctionnement du système linguistique de la langue anglaise

- ❑ *C2 et C3 : Ecris les pronoms personnels anglais que tu connais.*

Comme nous l'avons exigé concernant la langue française, nous demandons aux élèves de citer des pronoms personnels anglais sans mentionner le rang de la personne (première, deuxième, troisième du singulier et/ou pluriel). L'objectif est d'évaluer le niveau de chacun, leurs connaissances linguistiques et de prendre conscience des pronoms qu'ils utilisent régulièrement dans la langue étrangère.

- ❑ *C2 et C3 : Souligne les pronoms dans les phrases suivantes.*

On propose trois phrases simples aux élèves du point de vue de leur structure grammaticale : sujet (troisième personne du singulier) - verbe être - complément essentiel. Le choix de la thématique des propositions (relatif au vocabulaire des couleurs et des émotions) permet que ces phrases soient plus accessibles à leur compréhension puisqu'ils les ont entendues ou produites au cours de l'année. Nous avons proposé des phrases simples puisque la tâche demandée à cette consigne n'est pas un travail de lecture-compréhension mais d'identification d'un élément spécifique. Par conséquent, les objectifs sont de voir si naturellement, dans des structures de phrases simples, les élèves vont savoir repérer les pronoms personnels sujets et s'ils sont capables de segmenter à l'écrit des phrases en L2.

Tableau 2 : Récapitulatif des compétences travaillées dans l'évaluation diagnostique

Questions	Compétences travaillées
<i>Q1 : Qu'est-ce qu'un pronom / A quoi sert un pronom personnel</i>	Expliquer le rôle des pronoms personnels dans une phrase
<i>Q2 : Ecris les pronoms personnels français que tu connais.</i>	Citer un ou des pronoms personnels français
<i>Q3 : Décris en faisant deux ou trois phrases le magicien.</i>	Décrire une image de manière cohérente
<i>Q4 : Souligne dans ton texte les pronoms personnels que tu as utilisés.</i>	Repérer dans un texte français inconnu des pronoms personnels
<i>Q5 : Ecris les pronoms personnels anglais que tu connais.</i>	Citer un ou des pronoms personnels anglais
<i>Q6 : Souligne les pronoms dans les phrases suivantes.</i>	Repérer dans des phrases anglaises des pronoms personnels anglais troisième personne du singulier

En résumé cette évaluation diagnostique nous permettra d'ajuster les séances suivantes. En fonction des explications et des résultats que les élèves donneront dans la partie relative à la langue française, nous saurons s'il faut d'abord axer le travail sur le rôle des pronoms dans les deux systèmes linguistiques (français et anglais) avant de commencer à connaître leur utilisation en anglais.

b) Evaluation sommative (*annexes n°3 et 4*)

Au-delà de la démonstration des connaissances des élèves, l'évaluation sommative doit nous permettre de vérifier avant tout les capacités de réflexion nouvellement acquises. Elle doit être claire pour l'apprenant comme pour l'enseignant. Par conséquent, il est intéressant de reprendre dans l'évaluation un type d'exercice connu des élèves ainsi que quelques questions ressemblant à celles de l'évaluation diagnostique pour pouvoir comparer les réponses avant et après la séquence et observer l'évolution des élèves.

L'évaluation s'organise en deux parties :

Dans la première partie, les élèves auront un questionnaire. Afin de s'adapter aux niveaux et aux connaissances des élèves, il est différent selon les cycles. En raison du niveau débutant concernant l'apprentissage de l'écriture des élèves de cycle 2, plus précisément des CE1, nous optons pour un questionnaire à choix multiples pour eux afin de concentrer l'effort cognitif à la réflexion et non à la rédaction, tandis que les élèves plus expérimentés de cycle 3 auront un questionnaire avec rédaction de réponses.

Dans la deuxième partie, les élèves de CE1-CE2 devront écrire à côté de l'image le pronom correspondant (he, she, it) et justifier la raison de leur choix. La consigne est similaire à celle donnée lors d'un exercice de la séance 2. Les élèves de cycle 3 auront une image constituée d'une multitude d'éléments à observer. Ils relèveront le plus de détails possible en mobilisant le vocabulaire correspondant et devront les intégrer dans une phrase en utilisant un pronom pour le désigner. L'élève pourra par exemple écrire : "It is a cow." Cette tâche est identique à l'un des ateliers de la séance 3.

2.4.2. Séance 1 : découverte du fonctionnement de la langue française (*annexe n°5*)

Cette séance est un travail de réflexion sur le fonctionnement de la langue française conduit en français. Elle a pour objectif de développer chez les élèves un questionnement sur l'organisation de la L1, une mise en mots des manières dont l'on traite la pronominalisation en L1. Nous faisons l'hypothèse que si les élèves sont capables de verbaliser le rôle des pronoms personnels et les procédures permettant de les utiliser, ils comprendront la notion. Ainsi, cette séance a également pour ambition de leur apprendre à utiliser à bon escient les pronoms.

Nous avons fait le choix de demander aux élèves de produire eux-mêmes des phrases afin qu'ils s'engagent dans la démarche. Les CE1-CE2 doivent décrire une image projetée au tableau en une ou deux phrases sans contrainte spécifique. Les CM doivent quant à eux préparer au préalable de la séance un texte d'une ou plusieurs propositions à la troisième personne du singulier portant sur un objet, un animal, un membre de sa famille, une célébrité, etc. Cette étape permet de récolter un recueil de phrases diverses dont le sujet est animé ou inanimé.

Le rôle d'un pronom est avant tout de remplacer un nom pour éviter des répétitions au sein d'un texte ou d'un discours. Ce recueil de phrases fait auprès des élèves lors d'une phase orale collective a pour objectif de mettre en valeur ce rôle qu'a le pronom. Nous procédons de deux manières différentes selon le niveau des élèves. Comme les élèves de cycle 2 ont produit des énoncés sans contrainte, il est possible qu'ils rédigent des énoncés sans utiliser de pronoms personnels. L'enseignante, le cas échéant, demande aux élèves de substituer le groupe nominal sujet de la phrase par le pronom adéquat. Cette opération mentale consistant à trouver le lien entre le sujet et son remplaçant nécessite des capacités d'observation et d'analyse. A l'inverse, les CM produisent un texte plus long étant susceptible d'être composé de pronoms personnels. Dans ce cas, l'enseignant voit si les élèves utilisent naturellement ce procédé et fait preuve d'étayage pour demander aux élèves la raison pour laquelle ils utilisent les pronoms.

En classant les différents énoncés, les élèves accompagnés du professeur construisent la catégorisation du genre dans la langue française. Les savoirs vus dans la séance sont classés sous la forme du tableau suivant.

Tableau 3 : Bilan de la séance 1 sur la catégorisation des pronoms personnels en français

Vivants			Non vivants
Humain (homme / femme)	Animaux (mâles, femelles)	Végétaux	Objets
IL / ELLE			

Pour réinvestir les connaissances évoquées dans le tableau et pour évaluer les besoins de chacun, nous proposons aux élèves un exercice simple où ils devront identifier dans un texte les pronoms personnels. Puis ils auront à remplacer les sujets de certaines phrases par un pronom.

Nous utilisons également cette fiche comme évaluation formative. Proposée au cours de la séquence, elle nous permet d'évaluer ce que les élèves ont retenu pour ajuster notre enseignement la séance suivante.

Cette séance permettra de relever les conceptions et premières connaissances afférentes aux pronoms personnels des élèves. De plus, nous pourrons nous assurer que l'ensemble des apprenants débute la démarche de comparaison avec la L2 avec toutes les clés pour réussir.

2.4.3. Séance 2 : découverte du fonctionnement de la langue anglaise (*annexe n°6*)

Dans cette séance conduite en français, les élèves vont commencer à analyser des phrases anglaises. Ils vont découvrir le fonctionnement de la langue et plus particulièrement les trois pronoms personnels (he, she, it), cela à travers des activités de classement et de comparaison entre les deux systèmes langagiers. Le matériel utilisé et les

activités proposées diffèrent selon le niveau des élèves mais les objectifs visés et les compétences travaillées pendant cette deuxième séance sont les mêmes pour le cycle 2 et le cycle 3. La langue maternelle est prégnante dans cette séance, elle va servir à décrire et analyser la langue étrangère.

Un des prérequis est bien sûr la compréhension de la première séance et donc du fonctionnement de la L1. C'est pour cela que nous devons démarrer par un rappel de la séance précédente. Ce dernier doit être formulé par les élèves. Le tableau « synthèse » sur le fonctionnement de la L1 fait lors de la séance 1 doit rester affiché dans la classe à portée des élèves, qu'ils puissent ainsi s'appuyer dessus pour raisonner et s'en inspirer pour établir des premiers critères pour analyser le fonctionnement de la L2.

Dans un premier temps, nous allons distribuer aux élèves des phrases contenant les pronoms personnels que nous souhaitons étudier ou des images avec le pronom correspondant. Après une démarche de questionnement autour de ces mots, les élèves vont devoir observer qu'en anglais, il existe un pronom personnel sujet supplémentaire pour la troisième personne du singulier. Il se peut que nous guidions plus ou moins la réflexion collective si c'est nécessaire, mais dans l'idéal, nous devrions nous mettre en recul pour écouter les élèves. Nous souhaitons tendre vers un apprentissage par constructivisme, par conséquent, les élèves doivent découvrir eux-mêmes ces pronoms. Après les avoir repérés et listés, les élèves vont pouvoir passer à l'étape suivante : découvrir le sens de chaque pronom et la raison, s'il y en a une, pour laquelle en anglais il en existe un de plus.

Dans un second temps, nous proposerons aux élèves de se mettre par petit groupe pour faire une activité de classement. Ils auront face à eux trois boîtes, représentant les trois pronoms qui ont été découverts auparavant. Ils auront également une quinzaine d'images (avec des personnes, des objets, des animaux, des plantes etc.) à répartir dans les trois boîtes selon des critères qu'ils auront eux-mêmes défini. Pour la mise en commun ils devront être capables d'expliquer leur classement. Chaque groupe viendra le proposer au groupe-classe. Des phases d'échange auront lieu régulièrement entre les passages des élèves. L'objectif est qu'ils se questionnent entre eux, qu'ils s'écoutent et que suite à ces conflits socio-cognitifs, ils soient en capacité à remettre en question leurs classements.

A la fin des confrontations, nous révélerons aux élèves, si dans les classements qui ont été proposés, l'un d'entre eux est celui appliqué par la L2. Si la catégorisation n'a pas été trouvée, alors nous étayerons pour qu'ils la découvrent par eux-mêmes.

Dans un troisième temps, il sera mis en place une phase d'échange orale avec les élèves. Ils devront verbaliser et/ou reformuler ce qu'ils ont appris suite à l'activité précédente. Ils tenteront d'établir une synthèse sous la forme d'un bilan s'inspirant du tableau réalisé lors de la séance 1 sur le système français.

Tableau 4 : Bilan de la séance 2 sur la catégorisation des pronoms personnels en anglais

Humain	Non-humain
Homme/Femme	Animaux / Végétaux / Objets inanimés
HE / SHE	IT

Une phase de réinvestissement suivra ce bilan. Elle nous servira comme dans la séance 1 d'évaluation formative. Nous distribuerons aux élèves une fiche avec différentes images, ils devront écrire le pronom qui devra être utilisé pour parler de ce qui apparaît sur l'image et en quelques mots ils auront également à justifier pour chaque image le choix du pronom personnel sujet.

Pour conclure cette séance, nous souhaiterions également proposer aux élèves d'évoquer leurs réflexions personnelles ou leurs ressentis par rapport à ce système. Il se peut qu'en prenant conscience de ces différences, de cette autre approche qu'ont les anglo-

saxons pour décrire le monde, les élèves fassent un premier pas vers la décentration culturelle et comprennent que la « manière » française n'est pas universelle.

Le but de cette séance est également de relever les différentes hypothèses d'explications du système anglais proposées par les élèves lors de la phase de confrontation, l'attention portera sur le langage employé par les élèves pour expliquer la présence de trois pronoms. Nous observerons également si les élèves s'appuient sur le premier tableau bilan fait lors de la séance 1 pour faire leur classement. Ces données permettront ainsi de continuer à confirmer ou infirmer les hypothèses faites avant l'expérience.

2.4.4. Séance 3 : entraînement à la nouvelle démarche (*annexe n°7*)

Après la découverte des trois pronoms (he, she, it) par les élèves ainsi que des situations dans lesquelles ils doivent être utilisés, l'objectif principal de cette séance est la familiarisation des apprenants avec l'utilisation de ces trois pronoms. Par le biais des différentes activités de réinvestissement qui seront proposées, l'effet recherché sera de stimuler chez les élèves l'appropriation de cette nouvelle démarche mentale pour choisir seuls le pronom personnel singulier de la troisième personne adéquat en fonction du contexte. Le but étant que progressivement, ce nouveau cheminement devienne un automatisme. Dans cette séance, les élèves pratiqueront davantage l'anglais que dans les séances précédentes, c'est une séance d'application.

Comme dans les séances précédentes, les tâches proposées dans les ateliers diffèrent parfois en fonction du niveau des élèves. Mais les objectifs didactiques sont les mêmes.

Dans les deux classes, après un rappel de ce qui a été fait durant les dernières séances, un entraînement en classe entière sera proposé pour remettre les élèves en condition afin qu'ils puissent tous ensemble remobiliser et verbaliser les démarches mentales qui ont été nouvellement apprises. Ensuite un temps sera pris pour présenter aux élèves les différents ateliers qu'ils vont faire durant le reste de la séance. Ils seront par

groupe de cinq et changeront d'atelier après huit minutes passés dans chaque. Au total, ils travailleront l'utilisation des pronoms personnels dans trois ateliers différents.

Un premier atelier (*annexe 8*) où, par groupe, les élèves feront un travail collaboratif. Ils devront observer une grande image et en ressortir le plus de vocabulaire possible (des noms communs) et y associer les bons pronoms pour les évoquer. Puis, ils auront à regrouper le nom trouvé et son pronom dans une phrase à l'écrit sur une feuille commune au groupe (avec une structure de phrases réponses imposée). Il y a un challenge dans cet atelier puisque les élèves seront en compétition avec les autres groupes, celui ayant le plus de phrases valides remportera la compétition. Dans cet atelier, les élèves mobiliseront le vocabulaire qui a été appris durant les séquences précédentes et ils feront également de la production écrite à travers les phrases réponses. Au-delà du travail en langue, cette activité favorisera le développement de compétences sociales comme le respect des règles de communication et de leurs camarades, l'entraide. Ils devront aussi s'organiser pour être le plus rapide possible.

Un deuxième atelier (*annexe 8*) permettra de travailler majoritairement la compréhension orale. Il s'agit d'un jeu en ligne que nous avons conçu sur la plateforme "learning apps"³⁵. Les élèves devront écouter des enregistrements audios de phrases, repérer dans la phrase le pronom énoncé puis classer la piste sonore dans l'une des trois colonnes correspondant aux trois pronoms (he, she, it). Parfois, l'exercice proposera également des images (d'objets, de personnes etc.) avec le mot écrit en anglais. Nous avons conçu l'exercice en alternant compréhension orale et compréhension écrite (avec simple lecture d'image) car nous supposons qu'un exercice fait uniquement d'écoute orale peut être complexe pour certains et peut finir par les décourager. Nous pensons que les questions avec les images pourront permettre à certains élèves en difficulté sur la compréhension orale d'être aussi en réussite dans cette activité. De plus, c'est le seul atelier où la tâche se fait en autonomie. En fonction des résultats, nous pourrions voir si l'élève a compris ou non et si les phases d'écoute de la L2 devront être approfondies et plus récurrentes.

³⁵ <https://learningapps.org/>

Un jeu de société sur le même principe que le jeu de carte « Mistigri » sera proposé aux élèves dans un troisième atelier. Les enfants auront plusieurs cartes en main de quatre sortes différentes :

- Des cartes avec des images (célébrités, objets, animaux etc.)
- Des cartes avec les noms correspondants aux images
- Des cartes sur lesquelles sont écrites les grandes catégories de classements qui ont été utilisées dans les tableaux bilans (humans/animals/plants/objects)
- Des cartes avec les trois pronoms he, she, it

Les élèves devront rassembler le plus de combinaisons possibles pour gagner la partie. Les autres joueurs valideront la combinaison trouvée par l'élève, qui devra faire une phrase simple à voix haute en anglais pour présenter sa combinaison. Au-delà de l'aspect ludique de cet atelier, les élèves devront perfectionner leurs stratégies mentales pour être le plus rapide du groupe et remporter la manche.

Une fois les ateliers terminés, le retour au calme et la mise en commun des résultats et des impressions de chacun sur les activités est un moment important. Il permet de donner du sens à chaque tâche faite lors de la séance. Nous pourrions également revenir sur certaines incompréhensions. Nous demanderons une dernière fois à quelques élèves d'expliquer leurs stratégies (comment ont-ils fait pour gagner par exemple une manche du troisième atelier). Afin de conclure, nous pourrions mettre en lien l'importance de l'utilisation des pronoms avec les prochaines séquences et en leur expliquant que désormais les pronoms "he, she, it" seront connus, compris et utilisés régulièrement en cours.

Cette séance nous permettra de vérifier si les stratégies que nous avons essayé de mettre en place chez les élèves ont été intégrées. Les résultats des élèves pourront servir d'évaluation formative et nous permettront peut-être d'évaluer la pertinence de notre propre séquence. Il sera intéressant également d'enregistrer les élèves pendant le premier et le troisième atelier pour écouter les échanges et les réflexions qu'ils ont entre eux. Nous pourrions repérer s'ils se servent des outils créés à l'issue de la séance 2.

Une évaluation sommative leur sera proposée une à deux semaines après cette dernière séance. Celle-ci nous permettra de savoir si ces trois pronoms et leurs utilisations sont maîtrisés et s'ils ont été réceptifs à ces séances qui alternaient les réflexions métalinguistiques sur la langue maternelle et la langue étrangère.

3. Analyse des données de l'évaluation diagnostique

Suite à la crise sanitaire de 2020 liée au coronavirus, le 12 mars 2020, le président de la République Emmanuel Macron a déclaré la fermeture de toutes les écoles de France dès le 16 mars. Les écoles ont pu rouvrir progressivement et avec de très petits effectifs qu'à partir du 11 mai. De fait, nous n'avons pas pu mettre en œuvre la totalité de notre protocole et n'avons pu faire que l'évaluation diagnostique. Par conséquent, nous analyserons les données collectées relatives à cette évaluation. Ce travail donnera lieu à l'émission de pistes de réflexion, de nouvelles hypothèses, de remises en question concernant l'organisation de notre protocole.

L'évaluation diagnostique s'est déroulée lors d'un créneau de 45 minutes en début d'après-midi pour les élèves de CE1-CE2. Deux CE2 étaient absents. La classe était donc constituée de 10 CE1 et 14 CE2. Ces derniers rédigeaient directement leurs réponses sur les feuilles d'évaluation.

Pour les élèves de cycle 3, l'évaluation diagnostique a été faite en fin de séance, sur le créneau habituel d'anglais (le lundi pour les CM2 et le mardi pour les CM1). Il manquait deux élèves dans chaque groupe. Les CM2 étaient donc 32 et le groupe de CM1 était composé de 19 élèves. Les CM2 ont mis une dizaine de minutes et les CM1 une quinzaine de minutes. Sur ce temps-là les CM2 ont également rédigé les phrases en français qui devaient servir de support de départ pour la séance 1. L'évaluation diagnostique a été projetée au TBI, chaque élève avait une feuille à carreaux pour y écrire uniquement les réponses.

3.1. Analyse des réponses données par les élèves

Quelques extraits de productions d'élèves sont disponibles dans les annexes 9 et 10. Le tableau ci-dessous porte sur le nombre et la qualité des réponses des élèves aux questions de l'évaluation diagnostique.

Tableau 5 : Données relevées suite à l'évaluation diagnostique

Compétences	CE1					CE2					CM1					CM2				
	SR	NA	EA	A	Total	SR	NA	EA	A	Total	SR	NA	EA	A	Total	SR	NA	EA	A	Total
Expliquer le rôle des pronoms personnels dans une phrase	5	5	0	0	10	3	11	0	0	14	12	6	1	0	19	5	10	9	8	32
Citer un ou des pronoms personnels français	0	2	2	6	10	0	1	0	13	14	6	1	0	12	19	4	1	3	24	32
Décrire une image de manière cohérente	0	2	1	7	10	0	0	1	13	14	2	1	1	15	19	1	0	2	29	32
Repérer dans un texte français inconnu des pronoms personnels	5	2	0	3	10	1	11	0	2	14	6	3	0	10	19	x	x	x	x	32
Citer un ou des pronoms personnels anglais	8	0	2	0	10	6	0	7	1	14	8	5	0	6	19	10	9	7	6	32
Repérer dans des phrases anglaises des pronoms personnels anglais troisième personne du singulier	5	1	4	0	10	5	1	7	1	14	12	0	1	6	19	5	14	2	11	32

SR : Sans réponse ou réponse du type « je ne sais pas »

NA : Non acquis

EA : En cours d'acquisition

A : Acquis

x : Partie de l'évaluation non faite

3.1.1. Partie relative au fonctionnement de la langue française

Tableau 6 : Pourcentage d'élèves capables de citer et d'expliquer le rôle des pronoms personnels en fonction du niveau de classe

	CE1	CE2	CM1	CM2	Total (sur les 75 élèves de cycles 2 et 3)
% d'élèves capables de citer des pronoms personnels	60	93	63	84	73,3
% d'élèves capables d'expliquer le rôle des pronoms	0	0	0	25	10,6

Suite à l'observation des résultats de l'évaluation diagnostique, il ressort un premier constat. Sur l'ensemble des élèves des cycles 2 et 3, 73.3 % sont capables de lister les pronoms personnels sujets français. A contrario, lorsqu'on leur demande d'en expliquer le sens ou l'utilité, seulement 10.6 % sont capables d'entrer dans une démarche de justification ou de définition.

En CE1 par exemple une moitié des élèves a donné une réponse erronée et l'autre moitié n'a pas essayé d'y répondre. En tout, la totalité des élèves de cycle 2 n'ont pas répondu ou ont donné une réponse très insuffisante voire erronée. En cycle 3, bien qu'un nombre un peu plus important d'élèves tentent de donner une définition, nous constatons un résultat similaire. En CM1, sur 19 élèves, 12 d'entre eux n'ont pas tenté de rédiger une réponse. De plus, nous constatons qu'un nombre significatif d'élèves donnent la même réponse qu'à la question suivante « *Écris les pronoms personnels que tu connais.* »

Exemple 1 :

« *Les pronoms est par exemple je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles.* »

Ce type de réponse a été donné en tout dix fois en cycle 3.

De plus, dans les définitions relevées en dehors des réponses erronées, 4 élèves de cycle 3 décrivent les caractéristiques récurrentes des pronoms en omettant leur fonction.

Exemple 2 :

« *Un pronom est un mot avec pas beaucoup de lettres.* »

D'autres décrivent la position récurrente du pronom dans une phrase.

Exemple 3 :

« *Un pronom c'est un mot qu'on place devant un verbe.* »

5 réponses de ce type ont été données en cycle 3 et un en CE2.

Quelques élèves définissent un pronom par une fonction.

Exemple 4 :

« *Un pronom c'est un sujet.* »

Exemple 5 :

« *Un pronom, c'est celui qui fait l'action.* »

D'autres élèves proposent malgré tout une définition correcte du pronom (et ne ciblent pas directement le pronom personnel sujet). Ainsi 3 élèves en cycle 3 ont proposé une réponse de ce type.

Exemple 6 :

« *Le pronom ça remplace le nom.* »

Un élève a proposé une définition en faisant une analogie.

Exemple 7 :

« *Un pronom est un peu un remplacement. Exemple : Sarah mange une glace. Elle la mange. Il y a aussi des pronoms personnels.* »

Au regard des résultats, on peut déduire que beaucoup d'élèves sont capables d'identifier les pronoms et ont conscience également d'en utiliser. Cependant une grande majorité est incapable d'expliquer ce que c'est. Et beaucoup bloquent face à la question et font le choix de ne pas donner de réponse du tout (en tout $\frac{1}{3}$ des élèves).

Piste de réflexion 1: Peu d'élèves entrent dans une démarche de définition par peur de se tromper.

Il est plus rassurant de répondre à une question où l'on nous demande de lister des connaissances qu'une question où l'on doit montrer notre manière de penser. Surtout lorsque l'on sait que celle-ci sera lue par un adulte. Les élèves veulent donner une « réponse correcte » et se limitent donc, préférant ne rien répondre plutôt que se risquer à émettre quelque chose qui pourrait être « faux ».

« *A quoi sert un pronom personnel ?* », « *Qu'est-ce qu'un pronom ?* » sont des questions ouvertes qui sous-entendent une liste non exhaustive de réponses.

De plus, l'enjeu de ces questions était que les élèves rédigent leurs propres définitions du pronom. Cette attente n'était peut-être pas aussi claire pour eux qu'elle l'était pour nous et a pu mettre certains élèves dans une situation inconfortable. Demander une définition à un élève peut se révéler être une tâche ambiguë :

« Que me demande mon enseignant ?

- une simple description...
- de donner des exemples pour montrer que j'ai compris...
- de nommer des règles de la notion que je dois définir... »

L'élève n'a pas forcément conscience de ce problème. De ce fait, certains choisissent de ne donner qu'un type d'information considéré parfois comme insuffisant par l'enseignant.

De plus, les élèves ont été confrontés dès le début de l'évaluation diagnostique à ce qu'on appelle une consigne floue, c'est-à-dire que les attentes derrière cette question n'étaient pas forcément explicites pour eux, alors qu'à l'école selon Zakhartchouk (2000), beaucoup d'enseignants sont partisans des consignes claires, explicites et proposent des démarches de réflexions guidées. L'avantage de cette pratique est que l'élève est plus autonome dans son travail et sollicite moins souvent l'adulte. De plus, en cherchant à formuler des consignes les plus claires possibles avec des termes minutieusement choisis, l'élève ne concentrera pas son effort cognitif sur la compréhension de la question mais pourra directement réfléchir à sa réponse. A contrario, dès que l'élève se retrouve face à une consigne moins explicite comme la première question de l'évaluation diagnostique, il se peut qu'il soit bloqué face à cette consigne qui peut-être inhabituelle. Zakhartchouk

(2000) explique que les enseignants devraient proposer plus souvent des énoncés et des consignes floues où les élèves pourraient rechercher, tâtonner, faire émerger des représentations pour ensuite s'approprier pleinement la consigne. Il serait formateur de proposer aux élèves des questions qui nécessitent une réflexion car cela pourrait être autant bénéfique et porteur de sens que le travail de recherche sur la réponse elle-même et sa formulation. Peut-être pourrait-on proposer aux élèves dans un autre contexte que l'évaluation diagnostique, une réflexion sur la question « *Qu'est-ce qu'un pronom ?* »

Piste de réflexion 2: Définir un concept grammatical est une tâche complexe pour des élèves de cycle 2 et 3.

Il est possible qu'au-delà de la peur de l'échec, les élèves aient également du mal à conceptualiser ce qu'est un pronom et à en ressortir une définition. Se représenter le rôle du pronom est une opération cognitive qui peut-être complexe. Or les élèves de cycles 2 et 3 ont entre 6 et 10 ans, ils sont donc situés sur deux stades du développement cognitif que décrit Piaget (1936) : celui de la pensée intuitive (de 4 à 7 ans) et le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans). Au cours de ces stades-là, l'enfant commence à émettre des raisonnements et des hypothèses mais uniquement sur des éléments concrets, directement « saisissables ». Ce n'est qu'après 11 ans, durant le stade des opérations formelles que l'enfant pourra réellement appliquer des raisonnements sur des données abstraites.

Définir un pronom relève d'une tâche réflexive sur un élément concret ou abstrait ? Ce qui est concret pour la plupart d'entre eux, c'est de nommer des pronoms : « je, tu, il... » Cela peut expliquer en partie les nombreuses réponses qui donnent une liste au lieu d'une définition. Ainsi, dire « *A quoi sert les pronoms ?* » relève d'une tâche qui peut sembler complexe pour des enfants de cet âge-là.

Il se peut aussi que la définition de concepts plus abstraits soit un exercice peu demandé aux apprenants à l'école et surtout en étude de la langue. On leur demande régulièrement d'être dans une démarche réflexive ou dans une posture de chercheur dans des disciplines telles que l'Histoire, les Sciences, l'EMC... Mais lorsqu'il s'agit par exemple de grammaire, le temps de découverte de la notion est bref et l'enseignement

semble plus transmissif que construit par les élèves. Les exercices proposés sont davantage faits pour appliquer des règles grammaticales que pour réfléchir sur celles-ci.

3.1.2. Partie relative au fonctionnement de la langue anglaise

Tableau 7: Réponses données à la question 5

Nombre d'élèves qui cite comme pronoms personnels...	CE1	CE2	CM1	CM2	Total % (sur les 75 élèves de cycles 2 et 3)
...des prépositions (“in”)	0	0	0	2	3
.... des verbes être ou avoir (“is”, “have”)	1	5	1	8	20
... des déterminants (“a”, “the”, “my”...)	1	0	1	9	15
... pronom + verbe (“she is”)	2	2	2	4	13
Sans réponse	8	6	8	10	43
Qui a correctement répondu	0	1	6	6	17

Un peu moins de la moitié de l'ensemble des élèves (43%) ne donne aucune réponse à la question « *cite des pronoms personnels anglais que tu connais.* » Environ un sixième du panel (17%) répond correctement. On en déduit que les élèves ne connaissent pas de pronoms personnels anglais ou qu'ils ne savent pas que “he, she, it” sont classés dans la catégorie des pronoms personnels. Le reste de l'effectif (40%) tente une réponse imprécise ou incorrecte. Ces élèves citent comme pronom personnel des déterminants, des prépositions ou des verbes. Ce constat s'explique peut-être par une confusion entre les

classes grammaticales, par les conceptions erronées des élèves ou par le choix d'enseignement de la langue étrangère. C'est ce qui va être développé ci-dessous.

Piste de réflexion 3 : les élèves proposent comme pronom personnel tous les petits mots autres que les mots de vocabulaires car ils apprennent peut-être uniquement en classe la sémantique des mots (essentiellement les adjectifs, noms communs) et non le sens syntaxique.

Dans la partie française, quatre élèves de cycle 3 ont pour conception que les pronoms sont reconnaissables à leur faible nombre de lettre et d'autres (un élève de CE1 et deux en cycle 3) associaient les pronoms aux déterminants. En suivant leur logique, ils ont proposé des déterminants ou des prépositions, souvent caractérisés par le peu de lettres qu'ils contiennent. On peut émettre l'hypothèse que les élèves se calquent sur le fonctionnement de la langue française. Si pour eux, les pronoms en français ont peu de lettres, alors en anglais il en est de même. Ces constats peuvent également faire émerger d'autres questionnements.

Les élèves ont-ils mis tous les mots qu'ils connaissent excepté ceux porteurs de sens sémantique car ils ont appris par cœur des formulations syntaxiques sans avoir eu d'explications grammaticales ? On peut s'interroger sur la pertinence de certaines pratiques actuelles. Si un élève apprend machinalement une phrase du type "I have two dogs" et qu'on l'habitue à changer uniquement le complément de phrase "two dogs" par "three rabbits", un traitement erroné de l'information peut devenir un automatisme car l'attention de l'élève pourrait alors porter exclusivement sur la compréhension du complément de phrase, au détriment du pronom et du verbe.

Piste de réflexion 4 : Les élèves ne dissocient pas les pronoms personnels des verbes car ils ont appris par cœur des structures « pronom + verbe » sans qu'on leur ait indiqué le sens de chaque élément et leur rôle dans la phrase.

Près d'un huitième des élèves (13%) ne distinguent pas les pronoms du verbe quand on leur demande de citer de tête des pronoms personnels anglais.

Exemple 8 :

“she is, it is, he is”.

Il est possible que les méthodes utilisées actuellement dans les classes aient influencé ces résultats. En effet, si les élèves apprennent uniquement par cœur des phrases de type “she is a girl” alors les élèves peuvent identifier la structure “she is” comme un seul mot.

Ce constat d'association pronom et verbe est appuyé par les résultats suivants.

Tableau 8 : Réponses données à la question 6

Nombre d'élèves qui repère dans une phrase comme pronoms personnels...	CE1	CE2	CM1	CM2	Total % (sur les 75 élèves de cycles 2 et 3)
.... uniquement les verbes être ou avoir (“is”, “have”)	1	0	2	7	13
... pronom + verbe (“she is”)	4	7	0	7	24
... adjectif qualificatif (“happy”, “yellow”)	0	1	0	7	11
Sans réponse	5	5	12	6	37
Qui a correctement répondu	0	1	6	11	24

En effet, dans ce tableau, on remarque que 24 % des élèves ayant proposés une réponse incomplète ont identifié comme pronom personnel le couple pronom et verbe.

Cinq élèves de cycle 3 ont cité les formes contractées du verbe être.

Exemple 9 :

“it, it’s, is”

On peut émettre l’hypothèse que ces structures n’ont jamais été comprises comme l’articulation entre un pronom personnel et la forme contractée du verbe mais comme un tout. La mise en place d’une comparaison entre la L1 et la L2 pourrait être l’occasion de mettre en avant cette spécificité du système linguistique anglais.

3.2. Analyse qualitative de l’évaluation diagnostique

Suite à l’expérimentation de l’évaluation diagnostique et à l’analyse des résultats, nous nous sommes rendus compte des limites de celle-ci. Certaines données que nous avons récoltées ont pu être faussées à cause de nos choix de présentation.

L’intérêt d’une évaluation diagnostique est d’évaluer le niveau général de la classe avant de commencer à travailler sur une notion. En fonction des résultats de celle-ci, nous aurions pu ajuster la suite de la séquence. De ce fait nous avons créé une seule évaluation diagnostique pour tout un groupe classe (en différenciant légèrement entre les deux cycles). Cependant, en considérant les résultats des élèves et suite au nombre important de non-réponses, nous nous sommes demandé si nous n’avions pas entravé certains raisonnements d’élèves qui, bloqués par notre présentation, n’ont pas su répondre. Peut-être aurait-il été judicieux de différencier l’évaluation diagnostique pour permettre au maximum d’élèves d’y répondre.

Parmi les 33% d’élèves n’ayant pas proposé une réponse à la question « *Qu’est-ce qu’un pronom ? / A quoi sert un pronom personnel ?* », nous remarquons que dans cette catégorie la proportion relative aux élèves de cycle 3 est supérieure (23%) à celle du cycle 2 (11%). La raison de ce résultat peut éventuellement s’expliquer par le fait qu’en fonction du cycle la configuration des évaluations est différente. Pour rappel, dans un souci d’adapter l’évaluation au niveau du public, nous avons proposé aux CE1-CE2 de débiter le test en donnant des exemples de pronoms personnels avant de poursuivre par la demande d’une définition. A l’inverse, les élèves de CM1-CM2 devaient définir la notion avant d’en citer des exemples. Peut-être aurions-nous dû proposer la première configuration à

l'ensemble de notre panel puisqu'elle semble les mettre davantage en réussite. Nommer un ou des pronoms nous semble être une compétence plus commune que d'en expliquer le rôle. Si nous devions restructurer l'évaluation, il nous paraîtrait plus judicieux de proposer d'abord une question fermée puis une question ouverte qui impliquerait de mettre en place une argumentation. La question fermée telle que « *Ecris les pronoms personnels français que tu connais.* » semble plus rassurante pour l'élève et favorise par conséquent son engagement dans la suite du questionnaire.

En ayant observé la mise en place de l'évaluation ainsi que les résultats, nous nous sommes aperçues que la question « *Décris en faisant deux ou trois phrases le magicien* » a été plus difficile à traiter par les élèves de CE1. Ces derniers produisaient des phrases non verbales s'apparentant à une liste de groupes nominaux.

Exemple 10 d'un élève de CE1 :

« *baguette magique et lapin cravate chapotée* »

Il aurait fallu éventuellement prévoir une modalité différente mais traitant la même compétence. Nous aurions pu accompagner ces élèves sur un temps différé en leur proposant chacun leur tour de produire cette description en dictée à l'adulte. Cette différenciation pédagogique aurait pu permettre aux élèves de générer des textes composés de pronoms personnels.

Dans l'évaluation diagnostique des CM2, la première question « *Qu'est-ce qu'un pronom ?* » précédait la consigne suivante « *Écris les pronoms personnels français que tu connais.* » Nous avons choisi pour les élèves de cycle 3 de ne pas préciser directement « personnel » dans la première consigne, parce que donner une définition sur les pronoms en général semblait moins complexe que définir une catégorie de pronom. Pendant l'évaluation, nous supposons que certains élèves ont vu que la question suivante portait sur les pronoms personnels sujets et que par conséquent, ils ont été influencés au cours de la rédaction de la première réponse. Si nous devions restructurer l'évaluation diagnostique, pour les élèves de cycle 3, nous aurions gardé la réflexion sur les pronoms en général et ajouté quelques questions avant de cibler le raisonnement sur les pronoms personnels sujets.

Pour les élèves de cycle 2, sur les conseils de la titulaire de la classe, nous avons fait le choix de questionner les élèves uniquement sur le pronom personnel sujet car dans les programmes officiels du cycle 2, le pronom personnel est la seule catégorie de pronom à être abordée.

En définitive, nous aurions dû mettre en place davantage de différenciation. Afin d'obtenir des données non faussées par la configuration de nos évaluations, nous aurions pu avant la première séance, fournir aux élèves une seconde évaluation étant adaptée aux difficultés de chacun comportant les ajustements évoqués ci-dessus.

Conclusion

Certaines pratiques d'enseignement des langues étrangères que nous avons observées pendant nos nombreux stages ont été à l'origine de notre questionnement de départ. La discussion et la comparaison de nos observations de terrains ont permis de constater que nous retrouvions souvent les mêmes méthodes dans les cours de langue en école élémentaire. Plusieurs incompréhensions nous sont apparues :

Pour quelles raisons certains enseignants en cours de langue se sont donné comme règle d'or de n'avoir jamais recours à la langue maternelle ?

Une approche ciblée uniquement sur la L2 est-elle pertinente ?

Serait-ce bénéfique pour les apprenants de s'autoriser parfois à utiliser la langue maternelle pendant les cours de langues étrangères ?

Ces questions ont été le point de départ de nos recherches. Une première recension des écrits nous a permis de commencer à cerner les avantages et les limites de ces pratiques enseignantes. Nous avons également découvert que certains chercheurs (Audin, 2005, Coste, 1985, Deyrich, 2007) préconisent de s'appuyer sur la langue maternelle pour apprendre une langue étrangère et incitent les enseignants à mener des séances de réflexions métalinguistiques sur les deux langues : la L1 et la L2.

Afin d'enrichir notre réflexion, nous avons effectué des lectures touchant à ce qui allait devenir notre domaine de recherche : la comparaison des langues pour une construction de posture métalinguistique. Parmi ces écrits, les idées et les travaux de Audin (2004, 2005) ont suscité notre intérêt. Selon elle, les approches strictement communicatives favorisent peu le développement de compétences métalinguistiques chez les élèves. Afin de pallier ce manque, Audin (2005) propose de mettre en place une réflexion sur le fonctionnement des langues 1 et 2.

Nous avons émis deux hypothèses qui sont :

Hypothèse 1 : L'emploi d'un discours métalinguistique par les apprenants d'une langue étrangère peut être bénéfique et favoriser son apprentissage.

Hypothèse 2 : La comparaison des langues permet la découverte du fonctionnement de la L2 et la prise de distance des élèves sur l'organisation de leur langue maternelle.

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous sommes inspirées des travaux de Audin (2005) afin de créer une séquence portant sur les pronoms personnels dans les systèmes linguistiques français et anglais. Nous avons pu seulement mettre en place l'évaluation diagnostique de notre protocole dans nos classes respectives de CE1-CE2 et CM1-CM2.

En résumé, nous avons constaté que nos élèves ne maîtrisent pas intégralement la notion de pronom personnel que ce soit dans la langue française ou dans la langue anglaise. Cette évaluation diagnostique nous conforte donc dans l'idée que cette notion est à approfondir. Au regard de nos hypothèses générales, cette évaluation a mis en lumière que les élèves ne sont pas habitués à mettre en place des compétences métalinguistiques. Ils n'arrivent pas, pour l'instant, à verbaliser des concepts qu'ils utilisent régulièrement.

Si nous avons pu continuer à mettre en place notre protocole, nous aurions aimé observer si une démarche telle que la comparaison de la L1 et de la L2 favorise l'emploi de discours métalinguistique ou non et si ce dernier permet d'assimiler de manière optimale une L2. L'évolution des élèves entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative et les observations relevées lors des différentes séances auraient pu mettre en relief les bénéfices et/ou les limites d'une approche comparative.

Une des missions des enseignants est d'œuvrer pour la réussite de tous. De manière plus générale, nous pouvons nous demander si favoriser le développement de compétences métalinguistiques ne serait pas un des moyens pour y parvenir. En développant la métacognition, en rendant explicite le raisonnement dans les deux systèmes linguistiques, l'élève se l'appropriera et pourra créer des transferts.

Bibliographie

Allieu-Mary, N. (1998). *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*. [Thèse de doctorat, Université Lumière - Lyon II]

Audin, L. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère et français : Pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3*. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 63- 80.
<https://doi.org/10.3406/reper.2004.2612>

Audin, L. (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Hatier

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues : Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. BSD Canopé.
<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>

Brami-Mouling, M. (1977). Notes sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'âge de son interlocuteur. *Archives de Psychologie*, (55), p.225- 234.

Brédart, S. Rondal, J-A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant : Les activités métalinguistiques*. P. Mardaga.

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

Chomsky, N. (1957). *Structures syntaxiques*. Editions du Seuil.

Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain*, (32), p. 63-92.
https://www.persee.fr/doc/drlav_07549296_1985_num_32_1_1022

Couëtoux-Jungman, F. Wendland, J. Aidane, É. Rabain, D. Plaza, M. Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. *Devenir*, (22), p.293- 307.
<https://www.cairn.info/revue-devenir-2010-4-page-293.htm>

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, p.232.

Cummins, J. (2015, 15 janvier). *Bilingual Education : International Perspectives on Research and Policy*. [Conférence]. ESPE de Strasbourg.
http://130.79.201.79/web.carel/web/actualites/Cummins_ESPE_Strasbourg_27Jan2015.pdf

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

https://www.persee.fr/doc/reper_11571330_1992_num_6_1_2062

Dabène, L. (1996). Le retour du métalinguistique : Une occasion de rapprochement des didactiques. *La Lettre de l'AIRDF*, (18), p.5- 8.
<https://doi.org/10.3406/airdf.1996.1207>

Darbellay, F. & Paulsen, T. (2008). *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité. Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (1ère éd, traduit par G. Delladale). Armand Colin et Nouveaux Horizons.

Deyrich, MC. (2007). *Enseigner les langues à l'école*. Ellipses

Huot, D. & Schmidt, S. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), p.89-127.
<https://journals.openedition.org/aile/1237#bibliography>

Fouillet, R. (2016) Le rapport langue française vs langue étrangère dans la pratique des professeurs des écoles. *Les langues à l'école, la langue de l'école*, Artois Presses Université, pp.57-71.

Halimi, S. (2012). *Apprendre les langues Apprendre le monde*. Rapport du Comité stratégique des langues.
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-206915-pdf-31922.pdf>

Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. Dans *Essais de linguistique générale* (p.209-248). Minuit.

Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Puf.

Krashen, SD. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Lambert, WE. (1975). *Culture and language as factors in learning and education*. Dans Wolfgang Education of Immigrant Students.

Lennenberg, EH. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, (121), p.71-78.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>

Moore, D. (2005). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Didier.

Netten, J. & Germain, C. (2000). Transdisciplinary approach and intensify in second language learning/teaching. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics* (3), p.107-122

MEN. (2016). *Ressource d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales : croiser les enseignements et les pratiques.*
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignements_566871.pdf

MEN. (2018, novembre). *Programme du cycle 2.*
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

MEN. (2018, novembre). *Programme du cycle 3.*
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

ANNEXE 1 : EVALUATION DIAGNOSTIQUE CE

EVALUATION DIAGNOSTIQUE CE

Prénom :



Réponds aux questions suivantes.

- Ecris les pronoms personnels français que tu connais.

- A quoi sert un pronom personnel ?

Décris en faisant deux ou trois phrases le magicien.

Souligne dans ton texte les pronoms personnels que tu as utilisés.



Ecris les pronoms personnels anglais que tu connais.

Souligne les pronoms dans les phrases suivantes :

She is black.

It is yellow.

Arthur is happy. He is nice.

ANNEXE 2. EVALUATION DIAGNOSTIQUE CM

EVALUATION DIAGNOSTIQUE CM

Prénom :



Réponds aux questions suivantes.

- Qu'est-ce qu'un pronom ?

- Ecris les pronoms personnels français que tu connais.

Décris en faisant deux ou trois phrases le magicien.



Souligne dans ton texte les pronoms personnels que tu as utilisés.



Ecris les pronoms personnels anglais que tu connais.

Souligne les pronoms dans les phrases suivantes :

She is black.

It is yellow.

Arthur is happy. He is nice.

ANNEXE 3. EVALUATION SOMMATIVE CE

EVALUATION SOMMATIVE CE

Prénom :

Réponds au questionnaire suivant en cochant la bonne réponse.

Un pronom sert à remplacer :

- un nom (par ex : un chien; Camille, l'arbre)
- une couleur
- un verbe (ex : manger, choisir)

Coche la case avec les pronoms personnels français

- bleu, jaune, mauve
- le chien, Mathieu, une vache
- il, nous, je, elle

Le pronom personnel "il" permet de remplacer :

- une femme
- le garçon
- une sirène
- le lapin
- un aéroport

Le pronom personnel "elle" permet de remplacer :

- la plante
- un ballon
- un sac à main
- le radis

HE – SHE - IT

Ecris devant la photographie le pronom personnel anglais correspondant et explique pourquoi.



ANNEXE 4. EVALUATION SOMMATIVE CM

EVALUATION SOMMATIVE CM

Prénom :

Réponds au questionnaire suivant en faisant une phrase.

1. A quoi sert un pronom personnel ?

2. En **français**, quand on utilise le pronom personnel “il” que peut-il désigner ? (plusieurs réponses sont attendues)

3. En **français**, quand on utilise le pronom personnel “elle” que peut-il désigner ? (plusieurs réponses sont attendues)

4. Dans une phrase en anglais, si tu vois le pronom “HE” utilisé, que peut-il désigner ?

5. Et si tu vois le pronom “SHE” ?

6. Et “IT” ? Que peut-il désigner (plusieurs réponses attendues).

ANNEXE 5. FICHE DE PREPARATION SEANCE 1

FICHE DE PREPARATION SEANCE 1

SEANCE 1

Objectifs :

- réfléchir sur le fonctionnement de la langue française
- aborder l'utilisation des pronoms personnels « il » et « elle »

Compétences travaillées :

FRANÇAIS :

CYCLE 2 :

- produire des énoncés oraux pertinents
- différencier les principales classes de mots dont les pronoms personnels sujets

CYCLE 3 :

- produire des énoncés oraux pertinents en mobilisant un vocabulaire adapté
- identifier les constituants d'une phrase simple dont les pronoms personnels sujets
- approfondir la connaissance de l'impersonnel

Phase	Durée	Déroulement CE1-CE2 (45 min)	Matériel
Recueil d'un corpus de phrases	10 min	<p>Le professeur projette au tableau une image. Consigne : <i>“Décrivez l'image en faisant une ou plusieurs phrases sur votre ardoise.”</i></p> <p>Le professeur note les propositions sur un document texte projeté au tableau. L'enseignant arrête lorsque le corpus de phrase est constitué d'au moins deux phrases portant sur les catégories suivantes : personnage masculin, personnage féminin, animal, objet inanimé.</p> <p>Si les élèves ont des difficultés, le professeur étaye en questionnant les élèves : <i>“que fait-elle sur son vélo ? De quelle couleur est le chien ? »</i></p>	<p>Image projetée au tableau Ardoises</p> <p>Document Word projeté au tableau</p>
Observation et analyse du corpus	20 min	<p><u>Substitution</u> :</p> <p>Pour les phrases non constituées d'un pronom personnel, le professeur demande aux élèves par quel élément ils peuvent remplacer le sujet de la phrase ainsi que sa fonction.</p> <p>Réponse attendue : <i>« Nous pouvons remplacer par un pronom. Cela permet de remplacer un nom ou groupe</i></p>	Document Word projeté au tableau

nominal pour éviter les répétitions dans le texte. »

Il note à la suite de la phrase la nouvelle constituée d'un pronom.

Classement :

Le professeur demande aux élèves de classer ces phrases à l'oral.

Etayage : « classer selon les sujets concernés »

Réponse attendue :

Vivants			Non vivants
Humain (homme / femme)	animaux (mâles, femelles)	végétaux	objets
il / elle			

Le groupe classe conclut que nous utilisons « il » et « elle » pour remplacer aussi bien les êtres vivants que les non vivants.

La langue française utilise “il” ou “elle” pour parler de tout (que ça soit des hommes, des femmes, des animaux mâles ou femelles, plantes ou même des objets).

« Quand utilisons-nous le pronom « il » ? le pronom « elle » ? en langue française »

Réponse attendue :

- le pronom personnel « il » est utilisé en français pour remplacer un nom ou GN masculin
- le pronom personnel « elle » est utilisé en français pour remplacer un nom ou GN féminin

Structuration

10 min

Exercice d'entraînement

Synthèse

5 min

Sur une feuille ; laisser un temps individuel aux élèves pour qu'ils rédigent leur bilan :
Question : « *Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?* »

		Trace écrite : tableau fait en synthèse affiché dans la classe	
Phase	Durée	Déroulement CM1-CM2 (45 min)	Matériel
Avant la séance		<p>Organisation : travail individuel des élèves à l'écrit</p> <p>Les élèves devront faire plusieurs phrases dont le sujet sera à la 3^{ème} personne du singulier.</p> <p>Pour varier les phrases proposées l'enseignante imposera un sujet. Certains auront des objets, d'autres des célébrités, d'autres des membres de leurs familles...</p> <p>L'objectif étant que les élèves rédige des phrases où ils utilisent des pronoms pour évoquer le sujet. L'enseignante collectera dans ces travaux d'élèves des phrases pour la séance 1.</p>	Une demi feuille par élève avec écrit en haut un sujet. (exemple : ma cousine/ un torchon/ Kyllian Mbappé)
Introduction	4 min	<p>Organisation : Echange oral, enseignant/groupe classe.</p> <p>L'enseignant annonce : « Parmi toutes les phrases que vous m'avez rendues j'en ai choisi quelques-unes, et on va pouvoir travailler dessus ».</p> <p>L'enseignant distribue une feuille avec une vingtaine de phrases sélectionnées aux sujets variés.</p>	Un corpus de phrases faites par les élèves par élève.
Etape 1 : réflexion collective sur les pronoms	4 min	<p>Organisation : Echange oral, enseignant/groupe classe.</p> <p>L'enseignant questionne le groupe classe : Dans ces phrases que j'ai sélectionné, à chaque fois combien de fois le sujet est cité » (Prendre exemple d'une célébrité pour expliciter la question) « Par exemple dans la phrase sur Kyllian Mbappé, combien de fois la personne a écrit « Kyllian Mbappé » L'objectif de ce questionnement avec les élèves à l'oral est d'orienter la conversation sur l'utilisation très naturelle des pronoms personnels à l'écrit comme à l'oral</p>	
Etape 2 : Consigne pour mise en place de l'activité principale	4 min	<p>Organisation : Echange oral, enseignant/groupe classe.</p> <p>L'enseignant explique l'activité qui suivra.</p> <p>Les élèves devront classer les sujets des phrases en plusieurs catégories (étayer en indiquant que le</p>	

		classement devra contenir plus de 2 catégories). « Si vous deviez répartir tous ces sujets des phrases en plusieurs catégories/plusieurs familles, quel classement feriez-vous ? »					
Etape 3 : Lancement de l'activité	8 min	Organisation : Travail individuel. Les élèves tentent d'établir un ou plusieurs classements. Qu'ils justifieront en y plaçant quelques exemples issus des phrases du corpus.	Sur le cahier d'anglais				
Etape 4 : Mise en commun	5 min	Organisation : Echange oral, entre les élèves. L'enseignant relève les différents classements proposés et guidera éventuellement les élèves pour obtenir le classement suivant : <table border="1" data-bbox="394 639 1597 743"> <tr> <td>Humain (homme / femme)</td> <td>animaux (mâles, femelles)</td> <td>végétaux</td> <td>objets</td> </tr> </table> Puis l'enseignant invitera les élèves à se concentrer sur ce classement en particulier.	Humain (homme / femme)	animaux (mâles, femelles)	végétaux	objets	- une grande affiche pour le classement final
Humain (homme / femme)	animaux (mâles, femelles)	végétaux	objets				
Etape 5 : Réflexions sur les pronoms utilisés	5 min	Organisation : Echange oral, entre les élèves, puis avec l'enseignant. L'enseignant questionne « Quels pronoms personnels sujets utilise-t-on dans chacune des catégories ? » Une fois que les élèves ont admis que c'était le genre du nom qui décidait du pronom utilisé et que cela n'avait rien à voir avec notre catégorisation, l'enseignant oriente la discussion sur le fonctionnement de la langue française et la manière dont cette langue genre même des éléments qui ne sont pas sexués. (il sera intéressant de relever les réflexions des élèves sur ce point-là, pour voir comment elles évolueront par la suite.) L'enseignante ajoute une ligne à son tableau « pronom » et rajoute « il » / « elle » dans chaque colonne.					

<p>Etape 6 : Réflexion sur le mode impersonnel en français</p>	<p>5 min</p>	<p>Organisation : Echange oral, enseignant/groupe classe.</p> <p>L'enseignant part d'un exemple concret, il affiche au tableau plusieurs dont le sujet est un « il » impersonnel.</p> <p>“Il était une fois une magnifique jeune fille asiatique.” “il est nécessaire de partir à temps” « Il pleut dehors » “Il faut que nous mangions rapidement” « il fait tellement chaud !!! » “Rien ne sert de courir, il faut partir à point”</p> <p>Demander aux élèves ce que ces phrases ont toutes en commun.</p> <p>Si besoin ; étayer, mais ils doivent normalement être capable de dire que dans toutes est employé le pronom « il ».</p> <p>L'objectif étant qu'ils se rendent compte eux-mêmes que dans ces phrases le “il” ne désigne personne.</p> <p>Demander aux élèves comment l'on pourrait appeler ce phénomène (reprendre leurs mots ou donner directement le nom aux élèves ?)</p> <p>Rajouter une autre catégorie au tableau du début :</p> <table border="1" data-bbox="394 967 607 1102"> <tr> <td>l'impersonnel</td> </tr> <tr> <td>il</td> </tr> </table>	l'impersonnel	il	<p>Affichage au TBI d'un diaporama</p>
l'impersonnel					
il					
<p>Etape 7 : évaluation formative.</p>	<p>5 min</p>	<p>Organisation : travail individuel des élèves à l'écrit</p> <p>Laisser un temps individuel aux élèves pour qu'ils rédigent leur bilan :</p> <p>Question : Qu'avons-nous fait aujourd'hui ? Qu'avons-nous conclu ?</p> <p>L'enseignant ramassera à la fin de la séance les évaluations informatives</p>	<p>Une demi-feuille de brouillon par élève.</p>		

<p>Etape 8 : Bilan/synthèse collective</p>	<p>5 min</p>	<p>Organisation : Echange oral, enseignant/groupe classe.</p> <p>Certains élèves lisent ce qu'ils ont écrit dans leurs évaluations informatives.</p> <p>L'enseignant s'appuie sur les écrits des élèves pour créer une phrase synthèse sur la manière dont fonctionne la langue française.</p> <table border="1" data-bbox="394 536 1597 908"> <thead> <tr> <th data-bbox="394 536 685 603">Humain</th> <th data-bbox="685 536 911 603">Animaux</th> <th data-bbox="911 536 1135 603">végétaux</th> <th data-bbox="1135 536 1294 603">objet</th> <th data-bbox="1294 536 1597 603">impersonnel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="394 603 685 756">IL/elle</td> <td data-bbox="685 603 911 756">Il/elle</td> <td data-bbox="911 603 1135 756">Il/elle</td> <td data-bbox="1135 603 1294 756">Il/elle</td> <td data-bbox="1294 603 1597 756">Il</td> </tr> <tr> <td data-bbox="394 756 685 908">Exemples...</td> <td data-bbox="685 756 911 908"></td> <td data-bbox="911 756 1135 908"></td> <td data-bbox="1135 756 1294 908"></td> <td data-bbox="1294 756 1597 908"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Pour la trace écrite, après avoir titré sur le cahier des langues vivantes « Réfléchissons sur la langue française » l'enseignant distribue un tableau vide que les élèves compléteront puis colleront.</p> <p>Sous le tableau, les élèves réécriront la phrase synthèse élaborée collectivement.</p>	Humain	Animaux	végétaux	objet	impersonnel	IL/elle	Il/elle	Il/elle	Il/elle	Il	Exemples...					<p>reprise de la grande affiche de l'étape 4</p> <p>un tableau vide par élève pour la trace écrite finale</p>
Humain	Animaux	végétaux	objet	impersonnel														
IL/elle	Il/elle	Il/elle	Il/elle	Il														
Exemples...																		

ANNEXE 6. FICHE DE PREPARATION SEANCE 2

FICHE DE PREPARATION SEANCE 2

SEANCE 2

Objectif : comparer le fonctionnement de la langue anglaise et de la langue française pour découvrir les pronoms personnels sujets ANGLAIS de 3^{ème} personne au singulier (he/she/it).

Compétences travaillées :

Langue vivante : activités langagières.

CYCLE 2

- Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes).
- Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.
- Répondre à des questions sur des sujets familiers

CYCLE 3

- Identifier le sujet d'un message oral de courte durée.
- Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée
- Reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples
- Produire de manière autonome quelques phrases sur les autres, des personnages réels ou imaginaires.
- Décrire des objets, des lieux

Phase	Durée	Déroulement CE1-CE2 (45 min)	Matériel
Rappel de la séance 1	5 min	<p style="text-align: right;"><i>En groupe classe</i></p> <p>Le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont appris en séance 1. Réponse attendue : <i>“Dans la langue française, nous utilisons “il” et “elle” pour parler des personnes, des objets, des animaux et des plantes, pour remplacer tous les noms qui existent.”</i> Pour illustrer les propos et rappeler la séance précédente, l'enseignant montre la trace écrite et les phrases élaborées en séance 1.</p> <p>Le professeur énonce l'objectif de la séance : « <i>Les anglophones utilisent des pronoms différents des</i></p>	Tableau de la séance 1 à projeter

		<i>nôtres, vous allez découvrir combien il y en a et comment les anglophones les utilisent. »</i>								
Manipulation	5 min	<p style="text-align: right;"><i>Par groupes de 3 ou 4 élèves</i></p> <p><u>1^{er} temps : comptabiliser le nombre de pronoms personnels en anglais</u> L'enseignant donne à chaque groupe une dizaine de flashcards « image avec le pronom personnel anglais ». Consigne : « <i>en observant les flashcards, combien de pronoms personnels la langue anglaise dispose ?</i> » Réponse attendue : « Il existe trois personnels en anglais. » Le professeur affirme cette réponse. Cependant, il indique que ce sont les trois pronoms personnels 3^{ème} personne singulier mais qu'il existe d'autres pronoms que nous n'étudieront pas au sein de cette séquence. L'enseignant prononce les pronoms /'hi:/, /'ʃi:/, /'it/, demande aux élèves d'écouter attentivement et de répéter après lui.</p>		Flashcards : image + pronom personnel anglais						
	10 min	<p><u>2^{ème} temps : identification de l'utilisation des pronoms personnels</u> La consigne est la suivante : « <i>Classer les flashcards selon les pronoms personnels « he », « she », « it » et trouver le nom des catégories (de qui ou de quoi s'agit-il dans la colonne « he » ?, « she » ?, « it » ?)</i> » Le professeur passe dans les rangs pour noter (en dictée à l'adulte) la justification des catégories.</p>								
	10 min	<p style="text-align: right;"><i>En groupe classe</i></p> <p>Demander aux élèves de venir accrocher une image par élève dans la case correspondante en rappelant le nom en français. Les élèves observent ce que l'on retrouve dans chaque colonne et le professeur demande le nom des catégories qu'ils ont pensé. Pour les aider, l'enseignant peut questionner les élèves : « <i>De qui ou de quoi s'agit-il dans la colonne « he », « she » et « it » ?</i> »</p>								
Synthèse collective	10 min	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Humain</td> <td>Non-humain</td> </tr> <tr> <td></td> <td>animaux / végétaux / choses</td> </tr> <tr> <td>he / she</td> <td>it</td> </tr> </table>		Humain	Non-humain		animaux / végétaux / choses	he / she	it	
Humain	Non-humain									
	animaux / végétaux / choses									
he / she	it									

		<p>A chaque fois que l'on utilise "he" on parle d'un homme ou d'un garçon. A chaque fois que l'on utilise "she" on parle d'une femme ou d'une fille "He" et "she" sont utilisés en anglais pour exprimer les humains.</p> <p>A chaque fois, on utilise "it" pour exprimer les animaux, végétaux et les choses.</p> <p>Comparaison avec le système français : Différences : le nombre de pronom personnel sujet 3^{ème} p.s ; la catégorisation (en français : analyse le genre du nom, en anglais : analyse la nature de l'espèce/objet dont on parle)</p>	
Evaluation formative	5 min	Après avoir caché la trace écrite du tableau, distribuer une feuille d'exercice avec des nouvelles images, les élèves doivent écrire le pronom personnel « he », « she » ou « it » en dessous et dire pourquoi ils ont utilisé ce pronom.	Fiche d'évaluation formative
Trace écrite		Tableau fait en synthèse collective qui sera affiché dans la classe	
Phase	Durée	Déroulement CM1-CM2	Matériel
Introduction	5 min	<p>Organisation : Echange oral entre l'enseignante et le groupe classe.</p> <p>Rappel de la séance précédente.</p> <p>Parler du tableau qui a été fait en séance 1.</p> <p>Annoncer l'enjeu de la séance : « Dans la langue française, nous utilisons "il" et "elle" pour parler des personnes, des objets, des animaux et des plantes, pour remplacer tous les noms qui existent. Dans la langue anglaise, c'est différent. Nous allons découvrir combien il y en a. »</p>	Afficher au TBI le tableau.

<p>Etape 1 : Mise en place de l'activité principale/consignes</p>	<p>7 min</p>	<p>Organisation : Par groupe de 5 élèves, disposition par ilot.</p> <p>Distribution d'un corpus de phrase. Toutes les phrases ont la même forme, le même verbe.</p> <p>Distribution d'un corpus de phrase par groupe ;</p> <div data-bbox="371 411 853 1002" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>She wears black shoes. He wears socks. It wears down. She wears a blue skirt. It wears yellow shoes. He wears glasses. It wears well on anyone. She wears the trousers well..</p> <p>Does she wear a jean ? Does it wear a coat ? Does it wear well on anyone ? Does it wear a label ? Does he wear an elegant black top hat ?</p> </div> <p>Avant le lancement de l'activité par groupe en autonomie ; en groupe classe à l'oral, première observation des phrases. Demander aux élèves s'il y a des mots qu'ils reconnaissent. (normalement le mot « wear » est connu, ainsi que le vocabulaire autour des vêtements. Peut-être certains seront capables d'identifier déjà quelques pronoms.)</p> <p>Consignes : « vous allez devoir par groupe répondre à plusieurs questions, prenez bien le temps d'observer les phrases et repérer les mots qui reviennent souvent. »</p>	<p>Le corpus de phrases (un corpus par élève)</p> <p>Une feuille avec les questions (une feuille par groupe)</p>
---	--------------	---	--

		<p>Lecture avec les élèves des questions et reformulation par un élève si besoin.</p> <p>1) Quels sont les 2 principaux pronoms personnels à la 3ème personne du singulier que tu connais en français ?</p> <p>2) Essaie de reconnaître dans les phrases les pronoms personnels anglais, entoure-les ?</p> <p>3) Comment les as-tu reconnus ? Quels sont-ils ?</p> <p>Avant de commencer l'activité : rappeler les règles de travail en groupe. Chaque groupe désigne, ou l'enseignant nomme si besoin un secrétaire, ainsi qu'un porte-parole par groupe.</p>	
<p>Etape 2 : Lancement de l'activité Mise en commun</p>	12 min	<p>Par groupe, les élèves réfléchissent et marquent leurs réponses sur une feuille commune au groupe.</p> <p>L'enseignant circule entre les groupes, guide/étaye si besoin. Organisation : échange oral avec entre les groupes.</p> <p>Les porte-paroles dans un premier temps discute entre eux des réponses qui ont été données et trouvées.</p> <p>L'enseignant guide les réflexions pour qu'émergent éventuellement quelques débats entre les élèves.</p> <p>La conclusion doit être dite par les élèves : Il y a deux pronoms personnels sujets en français et il y a 3 pronoms personnels sujets en anglais.</p>	<p>Une affiche sur laquelle l'enseignant réécrit avec les mots des élèves leurs analyses « dictée à l'adulte ».</p>
<p>Etape 3 : Classement de noms anglais</p>	9 min	<p>Les élèves toujours par groupe, ont devant eux 3 boîtes différentes.</p> <p>L'enseignant introduit « maintenant que l'on sait qu'en anglais il y a 3 pronoms personnels sujets qui sont</p>	<p>3 boîtes par groupe</p> <p>Une quinzaine de petites</p>

(mise en place + activité)		<p>utilisés, on va essayer de trouver dans quels cas, pour quels mots sont-ils utilisés. »</p> <p>Chaque groupe a une quinzaine de petites images, qu'ils vont classer en 3 catégories, dans les 3 boîtes, l'enseignant demandera en amont, qu'ils soient capable d'expliquer leur choix de classement en donnant un titre à chacune des catégories et en l'explicitant.</p> <p>1 titre et une explication par feuilles.</p>	<p>images par groupe.</p> <p>Une feuille sur chaque boîte pour nommer la catégorie</p>															
Etape 5 : Mise en commun	5 min	<p>Explication des classements des groupes. Confrontation</p> <p>L'enseignante révèle qu'elle est le bon classement dans la langue anglaise, s'il a été trouvé par un des groupes, sinon elle continue à guider pour qu'il soit trouvé par des élèves.</p>																
Etape 6 : Synthèse/bilan collectif	7 min	<p>Organisation : Echange oral groupe classe pour élaborer une trace écrite dans le cahier de langues vivantes.</p> <p>Les élèves résument ce qu'ils ont découvert pendant la séance.</p> <p>Ensemble, on reprend le tableau qui a été fait pour la langue française, on en fait un autre pour la langue anglaise et les élèves explicitent en créant une phrase par catégorie.</p> <table border="1" data-bbox="367 855 1570 1254"> <thead> <tr> <th>Humain</th> <th>Animaux</th> <th>végétaux</th> <th>objet</th> <th>impersonnel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>he/she</td> <td>It</td> <td>it</td> <td>it</td> <td>it</td> </tr> <tr> <td>Mario ... He.... Lola.. She...</td> <td>The dog.... It</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Pour la trace écrite, l'enseignant distribue un tableau vide que les élèves compléteront puis colleront dans le cahier d'anglais.</p>	Humain	Animaux	végétaux	objet	impersonnel	he/she	It	it	it	it	Mario ... He.... Lola.. She...	The dog.... It				<p>La même affiche de l'étape 2 est reprise et complétée par l'enseignante.</p> <p>Tableau vide pour trace écrite</p>
Humain	Animaux	végétaux	objet	impersonnel														
he/she	It	it	it	it														
Mario ... He.... Lola.. She...	The dog.... It																	

ANNEXE 7. FICHE DE PREPARATION SEANCE 3

FICHE DE PREPARATION SEANCE 3

SEANCE 3

Objectif : Les élèves doivent être capables d'effectuer seuls des choix de pronoms personnels sujet pour parler de sujets vivants / non vivants.

Compétences travaillées :

Langue vivante : activités langagières

CYCLE 2

- Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes).
- Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.
- Répondre à des questions sur des sujets familiers

CYCLE 3

- Identifier le sujet d'un message oral de courte durée.
- Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée
- Reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples
- Produire de manière autonome quelques phrases sur les autres, des personnages réels ou imaginaires.
- Décrire des objets, des lieux

Phase	Durée	Déroulement CE1-CE2 (45/50 min)	Matériel
Rappel de la séance 2	5 min	<p style="text-align: right;"><i>En groupe classe</i></p> <p>Le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont appris en séance 2. Puis les élèves doivent expliquer la démarche qu'ils effectuent pour choisir le bon pronom.</p> <p><u>Réponse attendue :</u> Il existe 3 pronoms personnels en langue anglais (3^{ème} personne). A chaque fois que l'on utilise "he" on parle d'un homme ou d'un garçon. A chaque fois que l'on utilise "she" on parle d'une femme ou d'une fille "He" et "she" sont utilisés en anglais pour exprimer les humains.</p>	

		<p>A chaque fois, on utilise “it” pour exprimer les animaux, végétaux et les choses.</p> <p>Le professeur énonce l’objectif de la séance : « Nous allons nous entraîner à choisir le pronom correspondant »</p>	
Entraînement collectif	10 min	<p><u>Tâche 1 :</u> Consigne : « <i>Ecrivez sur votre ardoise le pronom que vous utiliseriez pour faire une phrase à propos de l’image projeté sur le tableau.</i> » Le PE montre aux élèves des images au TBI. Ces derniers doivent écrire le pronom correspondant sur leur ardoise. L’écriture des pronoms est notée par l’enseignant dans un coin du tableau. Le professeur valide les réponses et demande à un élève d’énoncer le pronom à l’oral et d’expliquer son raisonnement. Ceci permet d’explicitier la démarche, s’entraîner à écrire les pronoms pour acquérir leur orthographe.</p> <p><u>Tâche 2 :</u> Consigne : « <i>Classer votre image dans la colonne correspondante au pronom personnel associé et expliquer la raison de votre choix.</i> » Le professeur distribue une image à chaque binôme (voisin/voisine). Le PE met au tableau les 3 pronoms sous forme de tableau. Tour à tour, les élèves viennent au tableau pour montrer l’image à leur camarade, dire de quelle catégorie (humain, animaux, chose, végétaux) elles appartiennent puis en déduire le pronom personnel. Ceci permet d’explicitier la démarche.</p>	<p>Ardoise – crayon Velléda TBI / tableau pronom personnel</p>
Présentation des ateliers	10 min	<p>Le professeur annonce aux élèves qu’ils vont s’exercer par petits groupes dans des ateliers à l’utilisation des pronoms anglais. La constitution des groupes est la même que celle des ateliers mathématique du lundi après-midi afin de minimiser la désorganisation du roulement et d’assurer une sécurité affective aux élèves. L’enseignant indique qu’à chaque fois que le timer va sonner, les groupes tourneront vers l’atelier suivant. L’enseignant explique les consignes et présente le but de chaque atelier. Il rappelle que pour les exercices sur le numérique une aide est indiqué en cliquant sur l’ampoule jaune en haut à gauche.</p> <p>Le temps imparti pour les ateliers est de 20 minutes. Par conséquent, un groupe pourra faire deux ateliers durant cette séance. L’enseignant fait une fois la rotation des ateliers.</p>	<p>Timer</p>
Atelier 1	8 min + 2 min de	<p><i>En groupe</i></p> <p>Travail coopératif au TBI :</p>	<p>TBI Exercice learningapps</p>

	changement	<p>Consigne : « <i>associer le plus d'élément épinglé au bon pronom (30 maximum)</i> »</p> <p>Les élèves s'entraînent à repérer et associer le bon pronom à l'élément épinglé sur l'image grâce à l'exercice « Les pronoms personnels en anglais » crée par le professeur sur learningapps.org. Le groupe note le nombre de bonne réponse et le nombre d'épingles tentées.</p>	« Les pronoms personnels en anglais »
Atelier 2 (2 ateliers)	8 min + 2 min de changement	<p style="text-align: right;"><i>En groupe</i></p> <p>Jeu type « mistigri »</p> <p>Le jeu est composé de trois catégories de cartes différentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - carte image - carte pronom personnel 3^{ème} personne du singulier en anglais - carte avec le nom en anglais et français <p>Une carte blanche figure dans le jeu, c'est la carte malchance. But du jeu : ne plus avoir de cartes en sa possession et ne pas finir avec la carte « malchance » Organisation : 7 joueurs Le distributeur mélange et distribue le paquet de cartes à l'ensemble des joueurs. Pour se défausser, il faut avoir les 3 cartes correspondantes « image-nom-pronom ». Au début du jeu, les joueurs regardent s'ils peuvent poser des triplettes sur la table en les montrant aux autres. Le premier joueur prend une carte à son voisin de gauche et regarde s'il peut faire une triplette. Si c'est le cas, il la dépose et l'énonce sinon c'est au tour du joueur suivant de jouer.</p>	Jeu « mistigri des pronoms »
Atelier 3 (2 ateliers)	8 min + 2 min de changement	<p style="text-align: right;"><i>Individuellement sur tablette ou ordinateur</i></p> <p>Compréhension orale</p> <p>L'exercice proposé s'appelle « Les pronoms personnels en anglais 2 » crée par le professeur sur learningapps.org. Les élèves doivent écouter, repérer dans la phrase orale le pronom énoncé et classer l'étiquette dans la colonne correspondante. Ils doivent aussi classer des images dans la colonne correspondant au bon pronom personnel.</p>	Tablette / ordinateur Exercice learningapps « Les pronoms personnels en anglais 2 »
Atelier 4	8 min + 2 min de changement	<p style="text-align: right;"><i>En groupe</i></p> <p>Jeu de 7 familles Ce jeu est déjà connu des élèves. Les règles sont réexpliquées en groupe classe.</p>	Jeu de 7 familles

		Le but du jeu est de remporter le plus possible de famille. Pour cela, vous allez distribuer 7 cartes chacun. Les cartes restantes seront la pioche. Tour à tour vous allez demander une carte en anglais : In red family have you got sister ? L'élève répondra soit « Yes I have » et devra donner la carte au joueur ou « no I haven't » et piochera une carte. Le tour passera alors au joueur suivant. Quand vous gagnez une carte, vous continuez à demander. Quand vous avez une famille complète, vous l'annoncez « I have a family ! »	
Retour au calme et bilan collectif	10 min	<i>Groupe classe</i> L'enseignant demande aux élèves de revenir à leur place. Il demande aux élèves la manière dont se sont déroulés les ateliers (les difficultés, les facilités et les stratégies utilisées pour trouver le bon pronom).	
Phase	Durée	Déroulement CM2	Matériel
En amont de la séance		L'enseignant aura organisé la classe en ilot de 4/5 élèves.	
Introduction	5 min	Organisation : Echange oral ; groupe classe/enseignant. En s'appuyant sur l'affichage qui a été fait pendant la séance précédente, l'enseignant incite les élèves à reformuler la démarche qu'ils doivent faire dans leurs têtes pour retrouver le bon pronom. L'enseignant essaie de faire le parallèle réalité/linguistique.	Affichage/tableau fait pendant la séance précédente
Entraînement collectif	8 min	Organisation : Echange élèves enseignants ; les élèves travaillent sur une ardoise. Les élèves tour à tour proposent un mot en anglais (vocabulaire appris dans l'année, noms propres...), les autres élèves écrivent le pronom correspondant au mot annoncé, et au signal de l'élève qui a donné le mot, les élèves relèvent l'ardoise, et tous mettent en commun. L'objectif étant qu'ils écrivent régulièrement les pronoms afin d'acquérir leur orthographe.	Une ardoise et un crayon Velléda par élève.
Présentation des ateliers	8 min	L'enseignant annonce aux élèves qu'ils vont s'exercer tout au long de cette séance, en anglais, en faisant plusieurs activités.	

		<p>L'enseignant prend le temps de présenter chaque atelier, d'expliquer les consignes. Et indique la manière dont va se dérouler les changements d'atelier. A chaque fois que le timer sonne on passe à l'activité suivante. (chaque groupe à une feuille avec l'ordre dans lequel ils doivent faire les ateliers qui ont été numéroté au préalable).</p>	
Atelier n°1	8 min + 2 min pour changement	<p>Organisation : Groupe de 5 élèves, travail collaboratif</p> <p>Les élèves auront une grande image à observer, type « où est Charlie » avec pleins d'éléments connus.</p> <p>Les élèves réfléchiront par groupe, et trouveront en 8 min, le maximum de mots de vocabulaire en anglais possibles.</p> <p>A chaque fois il faudra présenter de cette manière sur la feuille :</p> <p>I see a dog. Here it is.</p> <p>Compétition : le groupe qui aura réussi à trouver le maximum de mots de vocabulaire et à associer à chaque fois le bon pronom aura gagné.</p>	<p>Groupe près du TBI, pour être prêt du diaporama avec la grande image.</p> <p>Une feuille par groupe d'élève et un crayon.</p>
Atelier n°2	8 min + 2 min pour changement	<p>Organisation : Groupe de 5 élèves ; jeu de cartes.</p> <p>Un jeu «mistigri»</p> <p>Chaque élève a 4 cartes en main.</p> <p>Chacun compte "1, 2, 3" et à 3 chacun élève prend une carte qu'il défausse, la passe à son voisin de droite et la prend à son voisin de gauche.</p> <p>Ils peuvent avoir 4 types de cartes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un tas de carte où il n'y a que des images : célébrités, objets, animaux etc.. 	<p>Des cartes (4 types différents)</p> <p>Une pioche avec des images d'ordure et des nombres écrits dessus (point pénalité)</p>


		<ul style="list-style-type: none"> • Un tas de carte ou il y a des mots/noms correspondants aux images. • Un tas de carte où il y a plusieurs pronoms (it/she/he) • Un tas de carte où il y a les grandes catégories de classement en anglais : humans, animals, plants, objects <p>On aura bien mélangé les cartes avant de les redistribuer.</p> <p>Lorsque un élève à 4 cartes qui correspondent, il met sa main sur le tas, et dit le nom de l'objet/la personne à voix haute</p> <p>Le dernier à avoir mis sa main sur le tas doit piocher une carte, et le nombre de points inscrit sur la carte pioché correspond à des points de pénalités.</p> <p>Tous ensemble, on vérifie si les 4 cartes correspondent, dans le cas contraire, l'élève qui a cru avoir un carré pioche des points de pénalités. Gagne l'élève qui a le moins de points de pénalités.</p>	
Atelier n°3	8 min	<p>Organisation : travail individuel : travail sur PC, avec autocorrection.</p> <p>Les élèves seuls font des jeux créés par l'enseignant, sur la plateforme « Learning apps ». Jeux où ils entendront uniquement. Pas de lecture juste de la compréhension orale.</p>	5 PC par atelier
Fin de l'activité ; retour au calme et mise en commun	5 min	<p>Les élèves font un retour sur chacune des activités proposées.</p> <p>Retour des travaux d'équipes sur l'atelier d'observation de l'image type « où est Charlie », vérification rapide de l'enseignant puis annonce de l'équipe gagnante.</p>	

**ANNEXE 8. ATELIERS 1 ET 2 DE LA SEANCE 3 CREES SUR LE SITE
INTERNET « LEARNING APPS »**

ATELIERS 1 ET 2 DE LA SEANCE 3 CREES SUR LE SITE INTERNET « LEARNING APPS »

Les pronoms personnels anglais

2020-02-13



Consigne
Associez l'élément épinglé avec le bon pronom personnel.
30 éléments épinglés sont à trouver ; bonne chance !

OK

Les pronoms personnels anglais



he	he	he	he	he
he	he	he	he	it
it	it	it	it	it

Les pronoms personnels en anglais

2020-02-13

Consigne
Clique sur l'audio. Ecoute la phrase, repère le pronom et classe-le dans la bonne colonne.
Regarde la photo et classe-la dans la colonne du pronom correspondant.

SHE

HE

OK

Les pronoms personnels en anglais

2020-02-13



SHE

IT

HE

Audio B

Audio D

ANNEXE 9. EXTRAITS DE TRAVAUX DES ELEVES (EXEMPLES 1, 2, 3, 4, 5)

Exemple 1 :

- Qu'est ce qu'un pronom
1) un pronom est par exemple je, tu, il, elle, nous, vous
Ils, elles.

Exemple 2 :

Qu'est ce qu'un pronom?
Un pronom est un mot
avec pas beaucoup de lettres.

Exemple 3 :

- Qu'est ce qu'un pronom?
Un pronom c'est un mot qu'on place devant un verbe.

Exemple 4 :

Qu'est ce qu'un pronom?
Un pronom c'est un sujet.

Exemple 5 :

1) - Qu'est ce qu'un pronom?
Un pronom c'est par exemple la phrase : Il a mangé du chocolat. → qui est ce qui a mangé du chocolat c'est il. Donc un pronom c'est celui qui fait l'action.

ANNEXE 10. EXTRAITS DE TRAVAUX DES ELEVES (EXEMPLES 6, 7, 8, 9, 10)

Exemple 6 :

français
+ Un pronom se remplace le nom.

Exemple 7 :

• Qu'est-ce qu'un pronom?
1) Un pronom est un peu un remplacement. Exemple : Sarah
mange une glace. Elle la mange. Il y a aussi des pronoms
personnels.
pronom

Exemple 8



Ecris les pronoms personnels anglais que tu connais.

It is - She is

Exemple 9 :

Ecris les pronoms personnels anglais que tu connais
the, it, it's, is

Exemple 10 :

Décris en faisant deux ou trois phrases le magicien.

Le Baget magique et lapin
orange chat chatée



MOTS-CLÉS : réflexion métalinguistique, langue étrangère, langue maternelle, apprentissage, acquisition, comparaison des langues

RÉSUMÉ

Ce mémoire interroge la pertinence des pratiques d'enseignement des langues étrangères actuelles en école élémentaire. Il questionne plus particulièrement le choix de certains enseignants de bannir l'utilisation de la langue maternelle pendant les cours de langues étrangères. Et si la L1 pouvait être un levier pour l'apprentissage d'une L2 ? En incitant les élèves à parler de leur langue maternelle et à en comprendre les mécanismes, nous supposons que nous faciliterions la compréhension et l'appropriation de la langue étrangère. Afin de répondre à notre problématique, nous avons construit une séquence portant sur une comparaison des systèmes linguistiques français et anglais destinée à des élèves de CE1-CE2 et CM1-CM2. L'objectif général est de développer des compétences métalinguistiques dès le plus jeune âge.

KEYWORDS : metalinguistic thinking, foreign language, native language, learning process, acquisition, language comparison

ABSTRACT

This paper calls into question the relevance of current foreign languages teaching practices in elementary school. In particular, it questions some teachers' choice to ban the use of the native tongue during foreign languages courses. However, could not be the first language a tool for learning the second one? By encouraging pupils to think about their mother tongue, to analyse it and to understand its mechanisms, we suppose that we would facilitate the comprehension and the appropriation of the foreign language. In order to answer to our problematic, we built an educational sequence for 2nd and 3rd grades (CE1-CE2) and for 4th and 5th grades (CM1-CM2) elementary school pupils, which compares French and English linguistic systems. The overall goal is to develop metalinguistic skills from an early age.