



HAL
open science

L'apprentissage de l'orthographe par la démarche comparative des langues

Océanne Estivalet

► **To cite this version:**

Océanne Estivalet. L'apprentissage de l'orthographe par la démarche comparative des langues. Education. 2023. dumas-04155271

HAL Id: dumas-04155271

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04155271>

Submitted on 7 Jul 2023

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.

Année universitaire 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE PAR LA DÉMARCHE COMPARATIVE DES LANGUES

Mots Clefs : orthographe grammaticale, plurilinguisme, langues étrangères, apprentissage du français

Présenté par : ESTIVALET Océanne

Encadré par : VERRIER Matthieu

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Matthieu Verrier, pour son suivi et ses précieux conseils dans la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite également mentionner certaines MAT* et PEMF* qui m'ont accueillie dans leur classe, accompagnée avec bienveillance durant ces deux années de formation et m'ont encouragée dans la réalisation de ce mémoire : Macha, Coralie, Julie et Floriane.

Je remercie également ma sœur et Caroline pour la diffusion de mon questionnaire aux enseignants, mais aussi toutes les personnes y ayant répondu.

Cette recherche n'aurait pu être menée, sans la participation et l'investissement des 16 élèves de la classe de CM1-CM2 C de cette école parisienne du XVIII ème, alors un grand merci à eux.

Enfin, je remercie ma mère pour son soutien et la relecture de mon mémoire.

* Maîtresse d'Accueil Temporaire
* Enseignante-Maîtresse-Formatrice

Sommaire

| | |
|---|----|
| Remerciements..... | 2 |
| Introduction..... | 5 |
| I. Cadre scientifique et hypothèses..... | 7 |
| 1. L'orthographe..... | 7 |
| 1.1 L'orthographe du français..... | 7 |
| 1.1.1 Les phonèmes..... | 7 |
| 1.1.2 Les graphèmes..... | 8 |
| 1.1.3 Les morphèmes..... | 8 |
| 1.2 L'histoire de l'orthographe | 9 |
| 1.3 Apparition dans l'enseignement | 10 |
| 1.4 L'écrit chez l'humain..... | 11 |
| 1.5 L'orthographe dans notre société..... | 12 |
| 1.6 L'orthographe à l'école de nos jours | 13 |
| 1.6.1 Quel constat ?..... | 13 |
| 1.6.2 Quelle place pour l'orthographe dans les programmes scolaires ?..... | 14 |
| 2. La langue chez les élèves | 15 |
| 2.1 Le français pour les élèves..... | 15 |
| 2.1.1 Le Français Langue Maternelle..... | 15 |
| 2.1.2 Le Français Langue Seconde | 15 |
| 2.1.3 Le Français Langue Étrangère..... | 16 |
| 2.2 Le bilinguisme | 16 |
| 3. L'intégration des élèves nouvellement arrivés dans les établissements scolaires..... | 16 |
| 3.1 Un élève allophone..... | 17 |
| 3.2 Des dispositifs mis en place dans les écoles | 17 |
| 4. « Comparons nos langues » et les programmes..... | 18 |
| 4.1 Présentation du dispositif..... | 18 |
| 4.2 Dans les programmes | 19 |
| 5. Hypothèses..... | 20 |
| II. Procédure de collectes de données | 21 |
| 1. Un questionnaire pour les enseignants..... | 21 |
| 2. Le public de la recherche..... | 21 |
| 3. Un questionnaire pour les élèves..... | 21 |
| 4. Un bilan de niveau des élèves | 22 |
| 5. Une séquence élaborée | 22 |
| 5.1 La première séance | 23 |
| 5.2 La deuxième séance..... | 24 |
| 5.3 La troisième séance..... | 24 |
| 5.4 Les résultats de la séquence..... | 25 |
| III. Analyse des données obtenues et réponses aux hypothèses..... | 25 |
| 1. La vision des enseignants..... | 25 |
| 2. Les langues des élèves | 27 |
| 3. Analyse de la dictée de départ..... | 29 |
| 4. La séquence | 31 |
| 4.1 La séance n°1..... | 31 |
| 4.1.1 Les éléments obtenus..... | 31 |
| 4.1.2 La gestion de classe..... | 32 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| 4.1.3 A améliorer | 33 |
| 4.2 La séance n°2..... | 34 |
| 4.3 La séance n° 3..... | 35 |
| 5. La dictée finale | 36 |
| 6. Quels résultats ? | 38 |
| 6.1 Au niveau orthographique..... | 38 |
| 6.2 Au niveau des élèves | 40 |
| 7. Réponses aux hypothèses..... | 40 |
| 7.1 Hypothèse n°1..... | 40 |
| 7.2 Hypothèse n°2 | 41 |
| 7.3 Hypothèse n°3 | 42 |
| Conclusion | 43 |
| Bibliographie..... | 45 |
| Annexes..... | 49 |
| Résumés..... | 66 |

Introduction

« Orthographe. La science qui épelle avec l'œil à la place de l'oreille. »¹ Cette définition a été proposée par Ambrose Bierce dans son *Dictionnaire du diable* publié en 1906. Elle rend bien compte de la difficulté existante dans l'orthographe des mots en français. Il est pourtant essentiel de maîtriser cet aspect écrit de la langue. C'est ainsi que j'ai choisi de porter mon mémoire suivant sur « l'apprentissage de l'orthographe par la démarche comparative des langues ».

J'ai effectué une licence en sciences du langage, l'analyse de l'usage de la langue est quelque chose qui m'intéresse. J'ai donc eu très peu de doute concernant l'orientation de mon mémoire sur un tel sujet. De plus, je me suis aperçue en stage que l'acquisition des règles orthographiques pour les enfants était quelque chose de difficile. Je n'en avais pas de souvenirs pour ma part lors de ma scolarisation à l'école élémentaire il y a quelques années. Alors, je m'interrogeais sur le moment auquel l'orthographe pouvait être acquise chez les élèves. Il est vrai que j'ai été surprise, lors d'un stage en classe de CP, du fait que l'orthographe n'importait pas. Je me demandais alors comment, les élèves passaient d'une écriture quasiment en phonétique à une écriture orthographiée.

Peu importe le pays en question, la maîtrise de la langue parlée par le peuple de ce dernier est nécessaire pour s'intégrer le plus facilement possible à la communauté. Cela s'applique aussi bien au langage oral qu'au langage écrit. Notamment, l'utilisation correcte de la syntaxe de la langue est indispensable pour se faire comprendre à l'oral et à l'écrit. L'utilisation correcte de l'orthographe, de la conjugaison et de la ponctuation n'est pas quelque chose qui se remarque réellement de manière directe à l'oral. Dès lors, l'écrit en langue française a une importance capitale dans la reconnaissance des capacités acquises dans la langue.

De plus, il me semble pertinent de s'intéresser au plurilinguisme omniprésent dans notre société et donc dans les établissements scolaires. En lien avec le contexte mondial

1 Bierce, A. 2006. *Le dictionnaire du diable*. J'ai lu

actuel, L'INSEE recense 10.3 %² de la population française issue de l'immigration et 64564³ élèves allophones scolarisés en France. L'extension du nombre d'établissements scolaires français à l'étranger montre également l'attractivité de la France par son système éducatif, puisqu'on retrouve une majorité d'élèves étrangers : 248000 contre 122000⁴ élèves français. De nos jours, les élèves sont souvent confrontés dès leur plus jeune âge à plusieurs langues, imposées par le cadre familial, scolaire ou social. Il s'agit d'éléments à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement.

La chercheuse en sciences du langage, Nathalie Auger souhaitant permettre l'épanouissement du plurilinguisme des élèves en classe, propose une solution pour faciliter les apprentissages et la compréhension de la langue française par les élèves, le système « comparons nos langues »⁵ qui se présente sous la forme d'un DVD et d'un manuel. Sa conception permet de laisser la possibilité à l'élève de s'appuyer sur sa langue maternelle ou une autre langue pour mieux comprendre la langue de scolarisation. Ainsi, il conviendrait d'appliquer en classe cette méthodologie afin de voir le bénéfice existant dans la scolarité des élèves.

Dès lors, nous pouvons nous demander si la comparaison des langues, comme proposée dans la méthode « comparons nos langues » de Nathalie Auger, peut favoriser l'apprentissage de l'orthographe du français.

Cette recherche sera découpée en trois parties. La première partie rendra compte du cadre scientifique du sujet et des hypothèses que je propose pour répondre à cette question. La seconde partie exposera les procédés choisis pour répondre à cette question. Enfin, la dernière partie consistera à analyser les éléments récoltés et permettra de valider ou invalider les hypothèses de départ.

2 INSEE, (2022, 10 août). *L'essentiel sur les immigrés et les étrangers*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

3 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Brun, L (2022, septembre). *64 564 élèves allophones nouvellement arrivés en 2020-2021[...] dans un dispositif spécifique*. education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

4 AEFÉ. 2020. L'enseignement français à l'étranger. *Brochure l'enseignement français à l'étranger*. p.8

5 Auger, N.(2005). *Comparons nos langues*. Canopé - CRDP de Montpellier

I. Cadre scientifique et hypothèses

1. L'orthographe

Le nom commun « orthographe » trouve son origine du grec⁶ « orthos » qui signifie « droit » et « graphein » qui signifie « écrire ». Alors l'orthographe renverrait à la capacité d'écrire droit. Nous savons que le mot «droit» renvoie à l'idée d'être conforme aux règles. L'orthographe peut donc être entendue comme la capacité d'écrire en respectant les règles. La définition proposée par le Centre national de ressources textuelles et lexicales, va dans ce sens : « Ensemble des règles fixées par l'usage, la tradition, qui régissent [...] la manière d'écrire les mots d'une langue »⁷.

1.1 L'orthographe du français

L'orthographe du français est considérée comme étant l'une des orthographes les plus difficiles au monde. En effet, comme l'évoque Daniel Luzzati dans *Le français et son orthographe* : il existe « une telle distance entre ce qui s'écrit et ce qui s'entend [...], on constate à ce point que ce qui s'écrit ne s'entend plus. »⁸ Cette phrase illustre bien la source de la difficulté de l'orthographe du français. C'est la complexité de la relation entre le son et l'écriture qui rend le français si difficile, puisqu'un même son peut être transcrit de plusieurs manières à l'écrit et qu'une même écriture peut avoir une prononciation différente.

Pour illustrer la relation entre l'oral et l'écrit de notre système de langue française, Nina Catach propose de distinguer 3 catégories : « les morphèmes », « les graphèmes » et les « phonèmes ».

6 <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/etymologie-orthographe>

7 <https://www.cnrtl.fr/definition/orthographe>

8 Luzzati, D. 2010. *Le français et son orthographe*. p.17. Didier

1.1.1 Les phonèmes

Le phonème se définit comme « la plus petite unité distinctive de la chaîne orale »⁹. Il existe dans la langue française « 36 phonèmes ». Lorsque nous parlons, tous les mots prononcés sont constitués d'un nombre plus ou moins grand de phonèmes. Nous utilisons l'Alphabet Phonétique International pour transcrire les différents phonèmes constituant un mot. Néanmoins, pour écrire des phonèmes nous avons besoin de lettres que nous nommons graphèmes.

1.1.2 Les graphèmes

Le graphème se définit comme « la plus petite unité distinctive de la chaîne écrite ayant une référence phonique ou sémique dans la langue parlée. ». Les graphèmes renvoient alors à toutes les lettres ou groupes de lettres présents dans notre langue qui peuvent être associés :

- À un phonème, nous parlons alors de phonogrammes : « graphème chargé de transcrire les phonèmes ».
- À une marque grammaticale : « notations de morphèmes maintenus graphiquement qu'elles soient prononcés ou non », il s'agit alors de morphogrammes.

1.1.3 Les morphèmes

Le morphème se définit d'après la linguistique contemporaine, comme « une unité linguistique minimale ayant une forme et un sens »¹⁰ Nous comprenons alors que toute partie d'un mot (radical ou affixes) est un « signifié »¹¹. Les morphèmes liés au nom peuvent être sectionnés en deux groupes :

- Les morphèmes flexionnels : ces morphèmes renvoient aux marques que nous ajoutons au mot pour le faire varier en genre ou en nombre.

9 Catach, N.2022. *L'orthographe française*. Armand Colin

10 Tellier, I. *Introduction au TALN et à l'ingénierie linguistique*. Université de Lille 3, Lille, France

11 Saussure, F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Culturea

- Les morphèmes dérivationnels: ce groupe renvoie aux affixes qui s'ajoutent au mot pour changer la classe grammaticale du mot.

C'est la relation entre les graphèmes, phonèmes et morphèmes qui rend le système orthographique du français si difficile car un phonème est associé à plusieurs graphèmes et certains graphèmes n'ont pas de référents phonémiques car il s'agit de morphèmes.

1.2 L'histoire de l'orthographe

L'apparition de l'écriture du français apparaît au IX^{ème} siècle avec *les Serments de Strasbourg*. Ce texte est rédigé en français vulgaire afin de faciliter sa compréhension par tout le peuple car tout le monde ne maîtrisait pas le latin, langue parlée par les classes supérieures. Néanmoins l'écriture de la langue s'est toujours faite en utilisant l'alphabet latin : « la seule chose qui demeure stable au Moyen âge est précisément l'alphabet latin. ».¹² Les versions de l'écrit varient d'une ville à l'autre de la France, car il n'y avait pas de règles orthographiques stabilisées et « les copistes ne prétendaient pas à une quelconque orthographe : ils écrivaient comme on parlait autour d'eux. ».

Le XVI^{ème} siècle marque « le siècle de l'éclosion orthographique », par l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui impose le français comme langue officielle du pays. L'apparition de la préoccupation orthographique remonte à la fin du XVII^{ème} siècle avec l'Académie française qui souhaite créer un dictionnaire. Son membre Richelieu s'est attelé à l'élaboration de règles orthographiques. Au XVIII^{ème} siècle, l'abbé Olivet s'engage dans l'élaboration d'un nouveau dictionnaire et propose de « simplifier le système consonantique, [...] distinguer les voyelles ouvertes des voyelles fermées ainsi que les voyelles brèves des voyelles longues. ». La complexité de la langue est réduite et s'inscrit dans une logique de transcription à l'écrit de l'oral, en conséquence à cela « l'alphabétisation galope ».

En 1835, une nouvelle édition du dictionnaire est établie. Cette nouvelle élaboration complexifie l'orthographe des mots de la langue française : « l'orthographe devient un sésame

¹² Luzzati, D. 2010. *Le français et son orthographe*. Didier

qui se mérite. ». La maîtrise de l'orthographe n'est alors plus banalisée et devient source de stigmatisation, comme c'est encore le cas aujourd'hui.

1.3 Apparition dans l'enseignement

Tout d'abord, l'apprentissage de l'orthographe s'est mis en place pour des raisons religieuses au XVII^e siècle. En effet, pour être en capacité de comprendre des textes religieux, il faut être en mesure de les lire. Cette tâche est uniquement possible si l'on peut reconnaître les mots et plus précisément la manière dont ils s'écrivent, c'est-à-dire leur orthographe.

Cet apprentissage de l'orthographe est défini comme passif par André Chervel dans son article *Splendeur et misère de l'orthographe*. Il se définit de cette manière car savoir lire un mot « ne suffit pas pour écrire sans faire de fautes »¹³. Nous comprenons donc qu'un second apprentissage de l'orthographe est nécessaire. Ce n'est environ qu'un siècle plus tard que se stabilise dans les écoles, un apprentissage de l'orthographe qui puisse permettre de savoir orthographier les mots à l'écrit. Nous parlons alors d'apprentissage actif. Dans le premier cas, il s'agit uniquement d'un temps de décodage. Tandis que dans le second cas l'élève se doit d'être dans un état d'esprit réflexif et d'analyse face à l'orthographe.

En 1732 Pierre Restaut sera l'initiateur des deux termes que nous utilisons plus communément aujourd'hui pour distinguer les deux types d'orthographe existants : « orthographe grammaticale (et) orthographe lexicale » .

L'orthographe grammaticale « désigne donc la part de l'orthographe qui est spécifique à chacune des unités de la langue. Les dictionnaires en recensent l'orthographe.»¹⁴. Nous comprenons que cela renvoie aux mots destitués de tous morphèmes flexionnels. L'orthographe lexicale se rapporte à l'étude et la connaissance de toutes les flexions de la langue : accord verbal et accord en genre et en nombre des groupes nominaux. Les linguistes Cogis et Manesse en proposent une définition dans leur ouvrage de 2007, *Orthographe : à qui*

13 Chervel, A. (2016). Splendeur et misère de l'orthographe. *Éduquer et former*, p.203-210.

14 Cogis, D.(2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave pédagogie et formation

la faute ? : « L'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue »¹⁵.

1.4 L'écrit chez l'humain

Les recherches sur la question de l'écrit chez l'Homme sont marquées par les travaux de la chercheuse argentine Emilia Ferreiro. Elle propose en 1979, le découpage en 4 stades dans l'évolution de l'écrit chez l'Homme.

Elle parle en premier lieu, de stade pré-syllabique, qui se découpe en deux étapes : d'abord l'enfant n'a pas encore totalement conscience qu'il existe des lettres pour écrire. Il écrit sous forme de dessins pouvant s'apparenter à des lettres, on parle de "pseudo lettres" en associant l'image mentale qu'il a du référent à la longueur du signe linguistique. C'est-à-dire que si le référent est petit, la longueur du mot sera courte. Puis, la conscience de l'alphabet se stabilise grâce aux lettres présentes dans son prénom. Il utilise alors une lettre pour écrire un mot. Dans ce premier stade, la conscience phonologique n'est pas encore existante car les enfants font une lecture globale de ce qu'ils entendent.

Le stade suivant se nomme le stade syllabique. Il apparaît vers l'âge de 5 ans environ. La conscience phonologique de l'enfant se développe. L'élève reconnaît des sons et il associe une syllabe à une lettre.

Le troisième stade est le stade syllabico-alphabétique. Il se produit généralement entre les 5 ans et les 6 ans de l'enfant. La conscience phonologique se stabilise. Les élèves combinent désormais l'utilisation de phonèmes et de syllabes dans leurs tentatives d'écriture.

15 Cogis, D, Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?*.ESF editeur

Le dernier stade est le stade alphabétique. Son apparition survient dès 6 ans. On a une stabilisation totale du fait que les lettres écrites représentent des phonèmes et plus des syllabes. C'est le début de l'acquisition de la correspondance graphème/ phonème.

Il convient de remarquer qu'Emilia Ferreiro ne considère pas l'orthographe comme appartenant à une étape clé de l'acquisition de l'écrit chez l'Homme. Néanmoins, nous pouvons supposer que le stade alphabétique inclut l'acquisition de l'orthographe de la langue puisque la correspondance graphème/ phonème permet dans le cas du français d'associer à un son, plusieurs écritures.

1.5 L'orthographe dans notre société

L'orthographe occupe une place essentielle dans notre société française. En effet, l'orthographe est un marqueur social. Danièle Manesse et Danièle Cogis dans leur ouvrage *À qui la faute ?* parle de la maîtrise de l'orthographe comme étant « un signe de distinction »¹⁶, tandis que sa non maîtrise « engage des jugements ». Il est vrai que, comme dans le passé, l'orthographe est nécessaire à l'intégration puisqu'elle catégorise le peuple. Dans le monde du travail, une recherche menée par OpinionWay en 2019 permet de montrer que 92% des DRH interrogés (205 personnes) « estiment qu'une mauvaise expression écrite de certains salariés peut avoir un impact négatif sur l'image de l'entreprise »¹⁷. Nous comprenons ainsi qu'une personne qui fait des erreurs d'orthographe va renvoyer une mauvaise image aux autres.

La compétence orthographique ne fait que reprendre les déterminismes sociaux existants dans notre société. En effet, la catégorie socioprofessionnelle des parents a des conséquences sur les résultats que les enfants ont en orthographe. Une recherche menée par l'INSEE en 2020 s'est intéressée aux « performances en orthographe des élèves en CM2 selon

16 Cogis, D, Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?*.ESF editeur

17 CBNEWS, (2020, 20 novembre). *L'orthographe en entreprise, un enjeu d'image de marques.* <https://www.cbnews.fr/tribune/image-orthographe-entreprise-enjeu-image-marque-55860>

la catégorie socioprofessionnelle des parents»¹⁸. Le constat est que les élèves avec des parents sans professions ou ayant des professions ne nécessitant pas ou peu d'études ont un niveau orthographique inférieur aux élèves ayant des parents issus de la catégorie «cadres et professions intellectuelles supérieures».

La baisse du niveau en orthographe dans notre société n'est pas anodine et relève d'un facteur extérieur qui est bien au cœur de notre ère. Il est indéniable que la hausse du numérique est en partie liée à cela. En effet, l'utilisation de « textismes »¹⁹ peut en être la cause, comme l'affirme Loïc Drouallière. Il explique que la rédaction de textos en langage SMS, c'est-à-dire en langage simplifié, abrégé est une des causes de ces résultats. Nous prenons l'habitude de voir des mots mal orthographiés donc, cela devient la norme pour le cerveau. Une étude²⁰ menée en 2021 par Junior city montre que 41 % des 9/10 ans possèdent un smartphone mais aussi 26 % des 7/ 8 ans. Nous pouvons voir que les appareils numériques sont omniprésents dès le plus jeune âge dans la vie des enfants.

1.6 L'orthographe à l'école de nos jours

L'orthographe constitue un enjeu majeur de l'enseignement à l'école primaire.

1.6.1 Quel constat ?

18 INSEE, (2020). *Inégalités sociales dans l'enseignement scolaire* : Performances en orthographe des élèves en CM2 selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

19 « abréviations dont on truffe ses textos.» Libération, (2014, 30 mars). *Le mot textisme*. https://www.liberation.fr/vous/2014/03/30/chiffre_991522/

20 Junior city, (2021, 24 novembre). Le taux d'équipement en smartphone des enfants (bis!). <http://juniorcity.fr/le-taux-dequipement-en-smartphone-des-enfants-bis/>

D'un point de vue national, nous remarquons une nette baisse du niveau d'orthographe des élèves. Le Ministère de l'Éducation nationale a réalisé une recherche²¹ en 2021, en évaluant des dictées d'élèves de CM2. Nous obtenons une moyenne de 19,4 erreurs par texte rédigé par les élèves contre 18 en 2015, 14,7 en 2007 et 10,6 en 1987. L'écart entre 2015 et 2021 se restreint, mais il en demeure que le nombre d'erreurs produites par les élèves est important. L'étude montre que les erreurs se manifestent surtout « en orthographe grammaticale ». Il y a très peu d'erreurs en orthographe lexicale : « en moyenne 3 erreurs lexicales ».

1.6.2 Quelle place pour l'orthographe dans les programmes scolaires ?

L'acquisition de l'orthographe est définie dans les programmes du cycle 2 et du cycle 3 comme un point majeur pour « l'insertion sociale »²². Nous comprenons bien l'importance et le besoin d'aborder cet enseignement de manière rigoureuse en classe. Dans les Bulletins Officiels des deux cycles, l'orthographe est explicitement mentionnée pour le domaine « Comprendre le fonctionnement de la langue » dans le champ des compétences travaillées. Pour le cycle 2, nous parlons d'initiation à « l'orthographe lexicale » et de maîtrise de « l'orthographe grammaticale de base ». Tandis que pour le cycle 3, on nous évoque une acquisition de « l'orthographe grammaticale » et de « l'orthographe lexicale ». L'enseignement de l'orthographe se doit donc d'être progressif.

À propos de l'orthographe lexicale, à la fin du cycle 2, les élèves doivent être en mesure d' « orthographier les mots les plus fréquents et les mots invariables mémorisés ». Dans cette continuité au cycle 3 vient s'ajouter « acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots et leur étymologie ». À propos de l'orthographe grammaticale, le cycle 2 doit rendre l'élève capable de « raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part entre le verbe et son sujet d'autre part ». Le cycle 3 vient renforcer les acquis du cycle 2 pour que l'élève soit désormais en capacité « de maîtriser les

21 Ministère de l'Éducation nationale (2022, décembre). Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021. *Note d'information* n°22.37.

22 - Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol.
- Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol.

accords dans le groupe nominal, entre le verbe et son sujet ». De cette manière, au cycle 3, la langue française n'est plus considérée comme simple outil de communication mais comme « un objet d'observation, de comparaison et de réflexion ».

Néanmoins, l'apprentissage de l'orthographe pour les élèves ne doit pas être fait que de manière isolée. Dans les apprentissages relevant du développement de l'écriture, nous retrouvons cette idée que l'orthographe doit aussi être objet de l'attention des élèves : au cycle 2 : « Les élèves développent une attitude de vigilance orthographique en faisant le lien avec l'étude de la langue »; au cycle 3 : « établir un lien entre la rédaction de textes et l'étude de la langue en proposant des situations d'écriture comme prolongements à des leçons de grammaire [...] des situations de révision de son écrit en mobilisant des acquis en orthographe ».

Finalement, l'orthographe dans les programmes scolaires occupe une place importante puisqu'une « vigilance » constante doit y être portée peu importe le contexte d'apprentissage. Toutefois, les erreurs d'orthographe commises, en dehors du cadre précis de la discipline ne font pas l'objet d'une pénalisation.

2. La langue chez les élèves

2.1 Le français pour les élèves

Selon le profil des apprenants, la langue française n'a pas le même statut.

2.1.1 Le Français Langue Maternelle

Il peut s'agir de la langue maternelle des élèves. Cela signifie que le français est la première langue acquise au sein de la famille, comme en témoigne l'étymologie latine du mot «maternelle». Ce mot trouve son origine du mot latin « maternus »²³ qui est issu du nom latin «mater» qui signifie «mère». Dès lors, la première langue acquise d'un enfant semble être celle parlée par sa mère ou tout autre personne faisant autorité sur ce dernier.

23 <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/maternel>

2.1.2 Le Français Langue Seconde

Nous parlons de Français Langue Seconde dans toutes les situations où cette langue est une marque d'intégration sociale au pays. Ainsi, pour les enfants étrangers scolarisés dans une école française, nous parlons de Français Langue Seconde avec pour fonction, langue de scolarisation. Cette dénomination est utilisée quand l'enseignement dans diverses matières, autres que le français s'effectue en langue française.

2.1.3 Le Français Langue Étrangère

Le Français Langue Étrangère renvoie aux apprenants dont l'apprentissage de la langue est motivé par des raisons personnelles. Il ne s'agit pas d'une fonction occupée par la langue française pour les apprenants des établissements scolaires français.

2.2 Le bilinguisme

François Grosjean déclarait en 2014, « En France environ 13 millions d'habitants, soit 20% de la population, sont bilingues. »²⁴. Nous comprenons alors que presque ¼ de la population française était bilingue il y a 9 ans. Cette information peut encore être considérée comme pertinente aujourd'hui, ou correspondre à des données supérieures par rapport à la société actuelle puisque « les mouvements de population s'accélèrent mondialement, le nombre d'enfants bilingues ne va aller qu'en augmentant dans les prochaines années »²⁵.

Selon, Christine Deprez, une personne bilingue est une « personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficultés deux langues différentes ». Bien qu'une hiérarchie

24 Grosjean, F, (2014). prise de parole : *Parler plusieurs langues: entrons dans le monde des bilingues*. Huffingpost. https://www.huffingtonpost.fr/life/article/parler-plusieurs-langues-entrons-dans-le-monde-des-bilingues_47322.html

25 Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Didier

de niveau de maîtrise d'une langue puisse être établie, cette situation n'enlève en rien le statut bilingue à une personne.

3. L'intégration des élèves nouvellement arrivés dans les établissements scolaires

Le Ministère de l'Éducation nationale souhaite prendre en compte les réalités langagières existantes dans le pays, en mettant en place dans les établissements scolaires des éléments favorisant l'inclusion dans le système éducatif français des élèves nouvellement arrivés, ou plus communément appelés élèves allophones.

3.1 Un élève allophone

Le terme « allophone » renvoie à « une personne parlant une autre langue ou d'autres langues », comme l'explique Cecile Goi. Le terme est formé à partir du radical « phone » qui est d'origine grec et signifie « la voix »²⁶ auquel on ajoute le préfixe « allo » qui renvoie à « ce qui est d'une nature différente, autre »²⁷. Ce terme permet de catégoriser les élèves uniquement sur l'aspect langagier. La distinction des élèves est donc prise en charge que sur l'aspect langagier.

3.2 Des dispositifs mis en place dans les écoles

À partir des années 1960, une hausse des flux migratoires vers la France liée au besoin de main d'œuvre est visible mais aussi de nombreux réfugiés politiques se dirigent vers la métropole. Face à cette situation, l'État doit s'adapter aux besoins de tous et met en place une nouvelle discipline qui se destine aux personnes dont la langue parlée n'est pas le français : le

26 <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/phone>

27 <https://fr.wiktionary.org/wiki/allo->

Français Langue Étrangère. Ce terme avait été employé pour la première fois en 1957 par Reboullet. Il s'agit d'une didactique de la langue différente de celle proposée pour les francophones en milieu scolaire. La nécessité de différencier l'enseignement au niveau de la langue entre les enfants nouvellement arrivés et les autres est alors apparue.

Cela a permis l'application de nouvelles mesures pour améliorer la prise en charge de ces enfants dans les milieux scolaires dès 1970. Cela conduit à la création de Classe d'Initiation. Elles permettent de travailler de manière plus individuelle avec les élèves allophones sur des activités plus ciblées pour améliorer leur maîtrise de la langue. En parallèle, ils suivent un cursus classique. Ce dispositif est encore d'actualité dans les écoles mais sous un autre nom : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant. Les élèves sont accompagnés à certains moments de la journée, pour développer leurs compétences langagières tout en étant scolarisés intégralement dans une classe. Bien que, les élèves allophones ont ce dispositif supplémentaire mis en place pour les accompagner dans leur scolarité, ils restent tout de même membre d'une classe, et leur enseignant se doit des les accompagner également au sein de la classe dans leurs apprentissages en accentuant le travail entrepris sur la langue française.

4. « Comparons nos langues » et les programmes

4.1 Présentation du dispositif

Nathalie Auger propose un dispositif : "Comparons nos langues". Il s'agit d'un document d'accompagnement qui se présente sous la forme d'un DVD accompagné d'un livret à destination des enseignants. Elle a conçu ce dispositif avec plusieurs collaborateurs. L'élaboration de ce projet repose sur la prise de conscience du cas des élèves allophones dans notre système. En effet, en intégrant une de nos écoles françaises, les enfants sont soumis à un grand nombre de changements : « Le bouleversement est important : conditions de vie, fonctionnements scolaires, lieux, relations, langage et règles de la communication, tout cela

est nouveau et sujet d'inquiétude. »²⁸. Nous pouvons en déduire qu'il ne s'agit pas d'une étape facile pour l'enfant allophone puisque l'élève peut percevoir son arrivée comme une remise à zéro de tout ce qu'il a pu vivre précédemment.

Or, apprendre une nouvelle langue et être confronté à une autre culture ne nécessitent pas d'oublier son passé. Au contraire, l'idée qui est défendue à travers ce système est que la langue maternelle de l'élève n'est pas un obstacle. Elle devient même la source de son apprentissage puisqu'il peut s'en servir comme modèle pour essayer de comprendre le français. Ainsi, le bilinguisme qui peut être existant chez les élèves est perçu comme positif. En comparant les langues, les enfants entrent dans une démarche active de l'acquisition de cette langue. En tant qu'individu, cette méthode permet à l'élève de se sentir valorisé : « l'élève [...] se sent reconnu dans ce qu'il est, ce qu'il connaît déjà » car les connaissances qu'il peut avoir sur sa langue maternelle ne sont pas moins importantes que celles que les autres élèves peuvent avoir en français. De plus, il est potentiellement le seul à détenir ces connaissances sur la langue étrangère. Il y a donc une relation de confiance qui s'installe entre l'enseignant et l'élève où chacun apporte sa connaissance à l'autre : « Dans cette démarche interculturelle, chacun est expert de sa langue, chacun découvre le système de l'autre ».

C'est également une situation bénéfique pour ses camarades, car ce contexte de comparaison plurilingue peut captiver plus facilement l'attention de certains et donc faciliter leur compréhension de la langue française. L'idée de mettre en avant une autre langue, que celle de scolarisation, et indirectement une autre culture permet d'élargir l'ouverture sur le monde et à l'autre du groupe classe : « L'idée de comparaison émane de la démarche interculturelle sur laquelle se fonde l'enseignement-apprentissage des langues, [...] accepter que l'autre soit différent de soi ».

4.2 Dans les programmes

La perception présentée par le dispositif « Comparons nos langues » peut être considérée comme répondant aux attendus des programmes de l'école élémentaire.

28 Auger, N.(2005). *Comparons nos langues*. Canopé - CRDP de Montpellier

A partir du cycle 2, les élèves commencent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Ce nouvel enseignement permet aux élèves de partiellement adopter une attitude comparative des langues : « L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons de son fonctionnement linguistique avec celui du français »²⁹ et cela continue en cycle 3 : « poursuivre le travail de comparaison [...], entamé au cycle 2 »³⁰. Ces comparaisons sont présentées comme étant bénéfiques pour la nouvelle langue apprise mais aussi la langue de scolarisation : « en français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique », L'étude est complexifiée pour le cycle 3 : « Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe, la grammaire, le lexique ».

Toutefois, cette approche comparative ne doit pas être appliquée qu'à la langue enseignée : « 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 » pour le cycle 2, et pour le cycle 3 : « les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français ».

Nous y trouvons également un intérêt pour que les élèves développent certaines compétences sociales face à la langue étrangère d'abord pour les plus petites classes : « curiosité, écoute, attention [...], confiance en soi » puis, pour les grands, l'acquisition de ces compétences doit être stabilisée : « renforce la confiance en soi, le respect d'autrui, [...] ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés ».

La langue étrangère dans les programmes n'est pas perçue comme tabou mais sa pratique en classe doit avoir une visée didactique.

29 Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol

30 Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol

5. Hypothèses

La construction du contexte nécessaire à l'élaboration de cette recherche me permet de supposer que :

- La connaissance du système de la langue maternelle de l'élève allophone, par l'enseignant, peut faciliter l'accompagnement dans l'apprentissage de l'orthographe.
- Le dispositif « comparons nos langues » permet de développer la connaissance d'autres langues.
- La comparaison des différents fonctionnements des langues parlées par les élèves de la classe peut être bénéfique dans la compréhension de la langue de scolarisation pour tous les élèves.

II. Procédure de collectes de données

1. Un questionnaire pour les enseignants

Avant de mettre en place au sein d'une classe le dispositif initié par Nathalie Auger, je souhaitais connaître la vision de différents enseignants à propos de l'utilisation de la langue maternelle des élèves, autre que le français, au sein de la classe. Pour cela, j'ai créé un questionnaire comportant 11 questions, dont des questions à choix multiples ou des questions ouvertes (annexe 1). L'objectif de ce questionnaire est de voir si les enseignants sont en faveur ou non du dispositif "comparons nos langues" et pour quelle(s) raison(s). Le format questionnaire en ligne me semblait être le plus efficace en raison de la facilité et rapidité de

partage qu'il permet. Ainsi, je pouvais m'adresser à un panel plus large d'enseignants travaillant dans des milieux scolaires différents. Toutes les questions ont été précisément choisies afin de voir si des interprétations peuvent être faites selon les réponses apportées par les enseignants interrogés. Les quatre premières questions permettent de poser un contexte, qui me paraît nécessaire à l'interprétation des réponses suivantes, celles-ci pouvant être influencées par le cadre qu'induit les premières réponses.

2. Le public de la recherche

La classe dans laquelle j'ai fait le choix de mener cette recherche est une classe de cycle 3 en REP constituée d'un double niveau CM1-CM2. Il y a 16 élèves : 7 élèves de CM1 et 9 élèves de CM2. Comme dans toute classe, les élèves ont des personnalités et un intérêt différent pour l'école. Cela est perceptible au niveau de la mise au travail qu'ils peuvent avoir. De plus, certains ont des profils particuliers (trouble dys, suivi RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté...), qui peuvent nécessiter des aménagements différents au sein de la classe.

3. Un questionnaire pour les élèves

Avant l'élaboration de la séquence, il me paraissait nécessaire de me renseigner concernant les langues que les élèves parlent en dehors de l'école. L'enseignante m'a informé qu'une majorité d'entre eux parlaient d'autres langues dans leur vie extérieure. J'ai alors pensé qu'il serait mieux de questionner les premiers concernés à ce sujet. J'ai alors fait passer une fiche individuelle comportant une question ouverte aux élèves, que j'ai ensuite récupérée : «Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ? ». Le format écrit de cette première question permettait à tous les élèves d'y répondre sans appréhension. Ils ne connaissaient pas à ce moment l'enjeu qu'il y avait derrière la réponse à cette question, car

cela aurait pu mener certains élèves à ne pas être sincères dans leur réponse. De plus, il est important de se renseigner sur les langues que les élèves parlent afin de mieux comprendre les éventuelles erreurs qu'ils peuvent faire en langue française.

4. Un bilan de niveau des élèves

L'enseignante de cette classe de cycle 3 m'a confié que l'orthographe était globalement quelque chose de difficile pour les élèves au niveau de l'accord du groupe nominal et de la conjugaison des verbes. C'était d'ailleurs visible dans leur production écrite. J'ai alors choisi de mettre en place une dictée (annexe 2) afin d'estimer le niveau d'orthographe des élèves. Il s'agit de la méthode utilisée par le Ministère de l'Éducation nationale pour révéler le niveau des élèves en orthographe. La dictée est un moyen efficace d'observation car elle combine tous les aspects travaillés à l'écrit dans les classes : grammaire, orthographe, vocabulaire, ponctuation. Son utilisation est recommandée dans les Programmes scolaires officiels du cycle 3 : « Dictées régulières, sous des formes différentes »³¹.

5. Une séquence élaborée

Afin de mesurer l'efficacité que peut avoir le dispositif « comparons nos langues » sur l'apprentissage de l'orthographe, j'ai décidé de mettre en place une séquence de 4 séances (annexe 3) portant sur l'accord du groupe nominal au pluriel. Cela permet de pouvoir travailler différents aspects en variant les modalités de travail. Toutefois, cette séance pourrait être mise en place à la fin du cycle 2, en classe de CE2 en période 4 ou 5. A ce moment, la notion de pluriel commence à être stabilisée pour les élèves.

La chercheuse Marceline Laparra propose une planification³² progressive de l'enseignement en orthographe. Elle considère que les marques relevant de l'orthographe

31 Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol

grammaticale du groupe nominal sont à travailler pendant le cycle 2. Puis, à partir du cycle 3, on insiste sur les marques d'orthographe grammaticale du verbe. Dès lors, la mise en place de cette séquence en cycle 3 permet de retravailler la notion d'accord au pluriel du groupe nominal. Cela est explicité dans les Bulletins Officiels : « Après le cycle 2 qui a permis une première structuration des connaissances sur la langue, le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive »³³. Cette phrase permet de montrer que le cycle 2 permet d'acquérir les bases de l'écrit grammatical et orthographique et le cycle 3 vient les consolider.

5.1 La première séance

La première séance (annexe 4) peut être que très peu anticipée par l'enseignant au niveau de la préparation puisqu'elle s'appuie essentiellement sur la participation des élèves. En effet, les modalités de cette séance sont orales et collectives. Pendant cette séance, les élèves sont pleinement acteurs de leur apprentissage. Néanmoins cette séance conduit à :

- revoir la notion de Groupe Nominal
- revoir la manière dont se forme le pluriel du GN en français au niveau de l'oral et de l'écrit
- découvrir la formation du pluriel du GN dans d'autres langues et la comparer à celle du français

Cette séance est cruciale car elle servira d'appui pour toutes les prochaines séances. Elle permet de développer avec les élèves une procédure d'interrogation à suivre sur l'analyse de la formation du pluriel en français et dans d'autres langues au niveau de l'oral et de l'écrit :

- « Quelles différences remarquez-vous entre le singulier et le pluriel à l'oral ? »
- « Quelles différences remarquez-vous à l'écrit entre le singulier et le pluriel ? »
- « Est-ce que la formation du pluriel dans cette langue est pareille qu'en français ? »

32 Laparra, M, (2010). *Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français*. La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège

33 Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol

5.2 La deuxième séance

Lors de cette deuxième séance (annexe 5), les élèves doivent construire des fiches en groupe qui serviront de référence sur les langues qui ont été abordées pendant la première séance. Cette activité permet aux élèves d'analyser des systèmes linguistiques une nouvelle fois les systèmes linguistiques qui ont été vus durant la précédente séance en utilisant le même cheminement que vu précédemment. Les modalités de travail pendant cette séance varient. Nous avons un premier temps collectif à l'oral puis les élèves passent à l'écrit en groupe, Enfin le dernier moment est oral et collectif. En effet, la séance se termine par une présentation pour chaque groupe de leur fiche, puis un bilan oral si des éléments doivent être ajoutés à chaque présentation. Cette séance permet de stabiliser ce qui a été évoqué durant la première séance et amène les élèves à adopter une posture d'analyse de la langue.

5.3 La troisième séance

Cette troisième séance (annexe 6) consiste en la mise en place d'un exercice d'analyse de la formation du pluriel du groupe nominal de deux nouvelles langues. Cet exercice permet aux élèves de réinvestir la démarche abordée en séance numéro une de manière autonome. Les élèves réalisent l'exercice individuellement, sauf pour les élèves les plus en difficultés qui feront l'activité, en étant guidés par l'adulte. Cette activité a pour objectif de permettre aux élèves par l'observation, d'acquérir des techniques d'analyse au niveau de l'écrit de la formation du pluriel. Enfin, une mise en commun des réponses des élèves sera effectuée. Ce dernier temps collectif permet d'effectuer des rapprochements et des comparaisons entre toutes les langues abordées depuis la séance 1. Ainsi, nous serons pleinement dans de la comparaison de langues à propos de la formation du pluriel du groupe nominal.

5.4 Les résultats de la séquence

Cette séquence se conclut par une évaluation certificative, qui a pour objectif d'évaluer les éventuels progrès qu'ont pu faire les élèves, au niveau de l'accord du groupe nominal au pluriel grâce à la mise en place de la séquence. Cette évaluation permet de vérifier l'efficacité que peut avoir le dispositif proposé par Nathalie Auger, adapté à l'apprentissage de l'orthographe. Pour pouvoir faire une réelle comparaison des résultats, il convient de s'appuyer sur le même format que l'évaluation diagnostique. Ainsi, l'évaluation finale est également une dictée (annexe 11). Pour certains élèves, la dictée a cette fois été différenciée. Pour certains, le passage à l'écrit est un réel obstacle. Les critères d'évaluation étant le respect de l'accord du groupe nominal, il est donc possible d'adapter le travail pour le rendre accessible à tous.

III. Analyse des données obtenues et réponses aux hypothèses

1. La vision des enseignants

Dix enseignantes ont pris le temps de répondre au questionnaire. Sur ces 10 personnes lauréates du concours, 9 sont titulaires de leur classe dans différents milieux (REP, REP +, ordinaire privé ou ordinaire public) et une seule appartient à la brigade de remplacement, ce qui l'amène à travailler dans différents environnements scolaires. Elles ont entre 3 ans et 19 ans d'expériences dans l'enseignement.

Plus de la moitié d'entre elles ont des élèves allophones dans leur classe, si ce n'est pas le cas, elles en ont déjà eu dans le passé. Avec cette analyse, nous retrouvons bien ici la réalité évoquée précédemment : cette hausse du nombre de migrations vers la France qui augmente ainsi, le nombre d'enfants scolarisés dont le français n'est pas la langue maternelle. Néanmoins, bien que la scolarisation des élèves allophones semble être devenue plutôt commune dans les classes, plus de la moitié d'entre elles affirment n'avoir jamais reçu de

formation concernant les élèves allophones. C'est assez surprenant car il est évident que cela nécessite des adaptations au sein de la classe. Concernant les autres participantes, cela a été fait en formation continue et seulement pour une d'entre elles en formation initiale. Nous pouvons retenir que la personne, ayant reçu cette formation lors de ces études, est l'enseignante ayant eu le concours le plus récemment. On peut ainsi comprendre cette volonté de la formation initiale de s'adapter au cas concret de l'école et de rendre les futurs enseignants prêts.

Elles s'accordent globalement sur la nécessité d'être formées à ce sujet. Pour les réfractaires, l'argument proposé est que la priorité n'est pas ici, au vu du peu d'élèves allophones qu'elles ont ou ont pu avoir dans leur classe. Il s'agit du discours tenu par des enseignantes travaillant dans des écoles privées, il est vrai que les familles nouvellement arrivées sont dirigées généralement vers les écoles publiques plutôt que privées. D'autant plus que, les UPE2A* se trouvent uniquement dans les écoles publiques.

A propos de l'utilisation de la langue maternelle de l'élève allophone dans la classe, pour aider l'élève, la majorité des personnes interrogées l'approuvent. Elles le justifient comme étant un moyen de mettre en confiance l'élève allophone mais aussi de le valoriser. Certaines évoquent aussi l'idée que cela peut faciliter la compréhension de la langue de scolarisation. Nous pouvons alors en déduire que les enseignantes ne perçoivent pas la langue maternelle de l'élève comme un obstacle aux apprentissages. Toutefois, une minorité n'est pas pour l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant allophone dans la classe. En effet, elles évoquent le fait que la langue maternelle doit être parlée dans le cadre familial et pas scolaire, puisque l'enfant vient à l'école pour apprendre le français. Nous pouvons retrouver ici, la pensée souvent commune concernant l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthode préconisée est d'être en total immersion dans la langue, c'est-à-dire que la langue maternelle ne doit pas être utilisée. Une enseignante ajoute également qu'elle ne parle généralement pas la langue maternelle des élèves allophones qu'elle a pu avoir dans sa classe. C'est une remarque totalement entendable, puisqu'en effet ne pas parler la langue maternelle de l'élève ne permet pas de réellement savoir si l'élève a déjà une bonne maîtrise de sa langue ou non.

* Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants

Globalement, elles défendent l'idée que cela permet une ouverture culturelle aux élèves de la classe. Les interrogées développent en mentionnant que cela permet l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère mais aussi de travailler sur la langue de scolarisation. En comparant les deux systèmes langues, cela conduit à un aspect réflexif sur le fonctionnement de sa propre langue.

Bien que la plupart reconnaissent l'avantage que peut avoir l'utilisation de la langue maternelle des élèves au sein de la classe, certaines préfèrent ne pas l'appliquer dans leur classe puisqu'elle ne parle pas la langue maternelle de l'élève. Une d'entre elle défend d'ailleurs l'idée que pour que l'élève saisisse la langue française il existe d'autres procédés que l'utilisation de la langue maternelle. Pour celles qui l'appliquent, cela se manifeste majoritairement à l'oral par des comptines ou bien de la traduction mot à mot pour que l'élève puisse mettre du sens derrière la signification du lexique étudié.

Enfin, le dispositif "Comparons nos langues" de Nathalie Auger est une démarche qui intéresse le groupe d'enseignantes exerçant en cycle 2 et 3. Elles seraient même en faveur d'une formation à ce sujet. En ce qui concerne, les professeures du cycle 1, une d'entre elles mentionne le fait que les enfants de 2 / 3 ans n'ont pas vraiment de difficultés à rentrer dans la langue de scolarisation. Il est vrai qu'il a été prouvé que plus les enfants apprennent tôt une langue, moins ils auront de difficultés à acquérir cette nouvelle langue.

2. Les langues des élèves

Le tableau ci-dessous récapitule les langues parlées par les élèves de CM1-CM2.

| Prénom* | Langue(s) parlée(s) |
|---------------|---------------------|
| AMINE - CM2 | français, arabe |
| CHARLIE - CM1 | arabe, français |

* Afin de garder l'anonymat des élèves, les prénoms ont été modifiés.

| | |
|---------------|--------------------------|
| CLAIRE - CM1 | espagnol, français |
| DORA - CM2 | arabe, français |
| FLORIAN - CM2 | lingala, français |
| IMANE - CM2 | arabe, français |
| JESSY - CM1 | thailandais, français |
| LANA - CM1 | bengali, anglais |
| LILI - CM1 | anglais, camerounais |
| LIA - CM2 | kabyle, français |
| LUCIE - CM2 | allemand, espagnol |
| MAYA - CM2 | soninké |
| MINA - CM2 | serbe, anglais, français |
| MOUNIR - CM2 | français |
| YANIS - CM1 | arabe, français |
| YVAN - CM1 | français |

Le questionnaire à destination des élèves permet de montrer le bilinguisme présent dans cette classe. En effet, sur les 16 élèves interrogés, 14 parlent une ou plusieurs autre(s) langue(s) que le français dans le cadre familial. Ce premier bilan répond bien aux éléments évoqués précédemment, notamment la hausse des migrations vers la France qui témoigne du bilinguisme existant dans la vie des élèves, qu'il est nécessaire de prendre en compte dans les classes.

3. Analyse de la dictée de départ

L'objectif de cette dictée est de s'intéresser uniquement aux productions des élèves concernant l'accord du groupe nominal, ainsi les erreurs relevant de l'orthographe lexicale ou de la conjugaison ne sont pas considérées comme étant un critère de réussite dans le cadre de cette dictée.

Ci-dessous le tableau récapitule le nombre d'erreurs d'orthographe produites par les élèves (annexe 7) au niveau de l'accord du groupe nominal. Des critères supplémentaires concernant les élèves peuvent être à prendre en compte dans le cadre de l'analyse de cette dictée, ils sont précisés quand cela est nécessaire.

| Prénom | Analyse de la dictée |
|--|---|
| AMINE - CM2 (élève nouvellement arrivé en France au mois de septembre) | aucun accord du groupe nominal au pluriel |
| CHARLIE - CM1 | quelques tentatives d'accord du gn mais 2 oublis de la marque sur l'adjectif et 5 oublis de la marque du pluriel sur le nom |
| CLAIRE - CM1 | la marque du pluriel est présente sur tous les noms mais absente sur 3 adjectifs |
| DORA - CM2 | tentative d'accord de tous les GN mais une confusion entre la marque du pluriel du verbe et de l'adjectif |
| FLORIAN - CM2 | 4 absences de la marque du pluriel sur l'adjectif et 4 absences de la marque du pluriel sur le nom |

| | |
|--|--|
| IMANE - CM2 | 2 absences de la la marque du pluriel sur l'adjectif 1 absence de la marque du pluriel sur le nom |
| JESSY - CM1 | 1 absence de la marque du pluriel sur l'adjectif et 2 absences de la marque du pluriel sur le nom |
| LANA - CM1 | 4 absences de la marque du pluriel sur l'adjectif, 6 absences de la marque du pluriel sur le nom |
| LILI - CM1 (trouble dys) | absence de toutes les marques du pluriel sauf dans le cas où elle est perceptible à l'oral (animaux) |
| LIA - CM2 | 1 oubli de la marque du pluriel sur l'adjectif et 2 oublis de la marque du pluriel sur le nom |
| LUCIE - CM2 | Tous les GN sont accordés |
| MAYA - CM2 | un oubli de la marque du pluriel au nom et 2 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| MINA - CM2 | 3 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif et 1 oubli de la marque du pluriel sur le nom |
| MOUNIR - CM2 | 1 oubli de la marque du pluriel sur le nom et 1 oubli de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| YANIS - CM1 (suivi RASED E : lecture, compréhension, écriture) | (Absent ce jour) |

| | |
|------------|---|
| YVAN - CM1 | aucune marque de l'accord du GN sauf à un adjectif |
|------------|---|

De manière générale, la notion de pluriel est acquise par les élèves. Ils savent qu'il faut marquer le pluriel. Cependant, dans les groupes nominaux, les marques sont parfois présentes sur le nom mais absentes sur l'adjectif ou inversement. Nous remarquons que les absences totales d'accord du pluriel sont présentes chez les élèves ayant le plus de difficultés à l'écrit qui sont causées par des éléments personnels. Je réalise alors qu'il aurait pu être utile que la dictée soit différenciée dès cette première dictée afin de voir si la notion de pluriel était déjà existante à l'écrit pour eux ou non. Néanmoins le fait de différencier dès la première dictée ne serait pas représentatif du niveau réel des élèves puisque la différenciation rend accessible un travail à un élève hors dans le cadre d'une évaluation diagnostique il me paraît être préférable d'évaluer les élèves sur un même critère.

4. La séquence

4.1 La séance n°1

4.1.1 Les éléments obtenus

En amont de la séance, les élèves étaient intrigués sur le motif de la question posée concernant les langues qu'ils parlent. Je leur avais expliqué qu'on allait travailler sur cela en orthographe. Il y avait une certaine hâte de la part de certains, cela montre bien qu'aborder cette partie de leur vie n'est pas fréquent, bien qu'étant un élément essentiel.

Cinq élèves ont proposé de traduire le GN proposé dans d'autres langues : en anglais, en serbe, en arabe, en allemand et en espagnol. Chacune est venue écrire sa proposition dans la langue étrangère au tableau après qu'un autre élève l'ait analysé au niveau des différences perçues à l'oral, puis un autre élève souligne les différences au niveau de l'écrit de la formation du pluriel (annexe 8). Cette activité permettait que les élèves travaillent ensemble et

soient à l'écoute de l'autre. Il convient toutefois, de remarquer que les propositions faites viennent des élèves dites moteurs de la classe. Cela témoigne que le fait de s'exprimer dans une autre langue que la langue commune n'est pas facile.

Les élèves percevaient assez facilement les différences entre les langues au niveau oral et écrit. Dans un premier temps, il a été difficile pour les élèves de se détacher de la traduction des mots dans les langues étrangères pour analyser la formation du pluriel. A la question « Est-ce que la formation du pluriel dans cette langue est pareille qu'en français ? », certains répondaient « Non, car ce n'est pas les mêmes mots ». Ils ne rentraient alors pas dans l'analyse linguistique. Cette séance a permis de développer chez les élèves le début d'une « conscience du fonctionnement et de la diversité des langues ».

Les élèves ont pu être confrontés à des langues qu'ils ne maîtrisent pas pour la plupart. Ainsi, les élèves aimaient essayer de prononcer les langues de leurs camarades. Cela développe la reconnaissance de la musicalité des langues, le fait que les lettres ne se prononcent pas toujours de la même manière qu'en français, mais aussi la découverte de nouvelle lettre comme le cas de l'accent sur la lettre 'c' en serbe qui a été expliqué par la locutrice de la langue. Pour les élèves qui étaient déjà locuteurs d'une des langues présentées. Cette séance a pu les mener à en apprendre plus sur leur propre langue. C'est le cas des élèves qui parlaient l'arabe, ils ont une discussion autour de leur langue en distinguant l'arabe littéraire et l'arabe dialectal. Nathalie Auger mentionnait ce type de discussion dans le livret d'accompagnement : « Entre pairs d'une même langue [...], les enfants s'autorégulent par rapport à leur propre système maternel »³⁴. Au-delà, de l'intérêt présent dans ces explications pour les élèves, j'ai pu en apprendre plus sur cette langue aussi car je ne connaissais pas la nuance qui existait dans cette langue.

4.1.2 La gestion de classe

Comme certaines enseignantes l'ont mentionné dans leurs réponses au questionnaire que j'ai diffusé, elles font le choix de ne pas mettre en place la comparaison des langues, car elles ne parlent pas la langue de l'élève. Je dois avouer que pour avoir appliqué cette séance en

34 Auger, N.(2005). *Comparons nos langues*. Canopé - CRDP de Montpellier

classe, c'est assez déstabilisant comme séance à mener. L'adulte n'est pas maître de sa séance car tout est basé sur les propositions des élèves, il n'y a donc pas de réponses qui peuvent être anticipées.

Il y avait une disparité totale dans l'investissement des élèves au moment de la séance. Cela peut être dû au fait que les modalités de travail ne sont pas variées pendant cette première séance. Il est dans ce cas difficile de garder l'attention de tout le groupe. Il est vrai également que je ne les ramenaient pas au groupe non plus, car au moment de la séance je ne m'en étais pas aperçu puisque ceux qui étaient intéressés, participaient beaucoup et captaient toute mon attention.

En réponse au fait que les modalités de la séance sont orales, les élèves échangeaient beaucoup entre eux sur la langue, en réagissant aux propositions des uns et des autres mais finalement le collectif disparaissait parce que des échanges internes se créaient. Alors, certains pouvaient manquer des retours intéressants que d'autres faisaient.

4.1.3 A améliorer

Il aurait pu être utile de changer la disposition des élèves dans la classe afin de faciliter les échanges. A ce moment, les élèves n'avaient pas besoin de matériel, donc les tables n'étaient pas utiles. Elles étaient finalement plus un obstacle aux échanges. Nous aurions pu nous disposer en cercle. En effet, les élèves échangeaient entre eux d'un bout à l'autre de la classe pendant la séance ce qui était dérangement, puisque cela pouvait parasiter la prise de parole d'un élève interrogé ou une autre discussion en cours. Néanmoins, je ne pouvais pas dire aux élèves de ne pas échanger car ils discutaient à propos de l'activité en ayant des remarques intéressantes, donc il s'agissait de bruit pédagogique. La disposition en cercle permet une réduction de l'espace et donc du volume sonore général de la classe.

Il aurait également pu être utile avant de démarrer la séance de dédramatiser la langue étrangère et le fait de parler une autre langue. Certains élèves n'osaient pas se lancer. Ils utilisaient des termes comme : « c'est gênant. », « non, je ne peux pas ». La séance aurait

alors pu commencer par une activité où tout le monde doit dire « bonjour » dans une langue. Ainsi, ça aurait pu permettre aux élèves les moins à l'aise à l'oral de prendre la parole, mais aussi d'inclure à un moment ceux qui avaient peu d'intérêt pour l'activité.

4.2 La séance n°2

J'ai réparti les langues aux 5 élèves qui avaient fait des propositions dans d'autres langues à la séance précédente. J'ai demandé aux autres élèves de se répartir sur les 5 langues. Il était intéressant de voir que les élèves n'étaient pas dans cette volonté d'être forcément avec leurs amis mais vraiment dans cette démarche de travailler sur une langue qu'ils les ont intéressés ou qu'ils ont pu apprécier lors de la première séance. Ils étaient dans une démarche de travail motivée. Nous pouvons donc supposer qu'il s'agissait d'une activité qui les intéressaient puisque la répartition en groupe s'est faite dans une démarche collaborative sans qu'elle soit demandée par l'adulte. D'autant qu'il est important de préciser qu'il s'agit d'une classe qui globalement n'apprécie pas les travaux de groupe.

Pendant la séance, les élèves ont dû créer 5 fiches (annexe 9) sur les autres langues vues : l'anglais, l'arabe, le serbe, l'allemand et l'espagnol. Il était intéressant de voir que pour certains groupes, formuler à l'écrit les différences perceptibles était difficile alors qu'ils parvenaient à exprimer les éléments qui montraient les différences. Des éléments de correction ont pu être apportés sur certaines affiches. Les élèves ont pour la plupart compris la posture à adopter quant à l'observation de la formation du pluriel des groupes nominaux de différentes langues.

En revanche, au moment de répondre à la question « quel système d'accord au pluriel trouvez-vous le plus simple ? Pourquoi ? », certains élèves avaient des difficultés à prendre du recul par rapport au fait que c'était des langues différentes et ils étaient purement dans une analyse de « le français c'est plus simple car c'est la langue que je parle. ». Il était donc important de reprendre avec eux la posture à adopter face à la question. Il s'agit dans ce cas de porter un regard sur les observations qui ont été faites dans les langues. Il ne s'agit pas ici, de s'intéresser à la compréhension ou non de la langue. Les réponses étaient alors plus variées et justifiables car dans les exemples travaillés avec les élèves, la formation du pluriel du groupe nominal en français semble être la plus difficile.

Enfin, cette séance a permis aux élèves d'acquiescer des procédures métalinguistiques d'analyse de la langue. En dehors de la classe, certains élèves qui n'osaient pas forcément prendre la parole au moment de la séance venaient me voir pour m'expliquer la manière dont se dit le groupe nominal dans leur langue, notamment les élèves qui parlaient le soninké et le bengali et le thaïlandais. Ils analysaient eux-mêmes le fonctionnement de leur langue. De cette manière, nous pouvons voir que ces élèves étaient dans une appropriation de l'activité. Ce qui montre l'intérêt pour l'activité mais aussi cette démarche personnelle d'assimilation de la posture.

4.3 La séance n° 3

Cette séance permet de montrer si les élèves ont saisi la posture attendue dans la comparaison de langues à travers une nouvelle activité (annexe 10). Cela permettait une nouvelle fois leur enrichissement culturel par la découverte de nouvelles langues. Nous remarquons que pour certains élèves, surtout chez les CM2, les terminologies linguistiques appropriées sont utilisées dans leur production et lors de la mise en commun : « singulier », « pluriel », « terminaison », « nom », « adjectif », « déterminant ». Les enfants sont donc bien dans une démarche d'analyse linguistique de la langue qui devient l'objet d'études et plus le simple outil de communication. Cette séance permet d'accentuer leur « awareness of language »³⁵. Ce terme anglais introduit par Eric Hawkins signifie la « prise de conscience métalinguistique »³⁶ qui se manifeste par la capacité qu'ont les élèves à comparer, rapprocher ou éloigner des langues.

5. La dictée finale

35 Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Recherche en didactique du français langue maternelle*.

36 Hanson, C. (2020). Influence translinguistique et conscience métalinguistique en contexte de langues apparentées : emploi des verbes pronominaux en français L3. Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France

Nous avons cette fois, une dictée riche en groupes nominaux au pluriel : 10 groupes nominaux à accorder. Ci-dessous le tableau récapitule le nombre d'erreurs d'orthographe produites par les élèves au niveau de l'accord du groupe nominal.

| Prénom | Analyse de la dictée |
|--|--|
| AMINE - CM2 (élève nouvellement arrivé en France au mois de septembre) | dictée différenciée : des bons accords mais également des accords superflus |
| CHARLIE - CM1 | 4 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif et 4 oublis de la marque du pluriel sur le nom |
| CLAIRE - CM1 | 3 oublis de la marque du pluriel sur le nom et 3 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| DORA - CM2 | 2 oublis de la marque du pluriel |
| FLORIAN - CM2 (suivi RASED G : comportement) | 6 oublis de la marque du pluriel sur le nom et 5 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| IMANE - CM2 | 2 oublis de la marque du pluriel sur le nom et 1 oubli de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| JESSY - CM1 | 3 absences de la marque du pluriel sur le nom et 2 absences de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| LANA - CM1 | 6 absences de la marque du pluriel sur l'adjectif et 3 absences de la |

| | |
|--|--|
| | marque du pluriel sur le nom |
| LILI - CM1 (trouble dys) | dictée différenciée : des oublis d'accord et des accords superflus |
| LIA - CM2 | 2 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif et un accord en trop |
| LUCIE - CM2 | Tous les GN sont accordés |
| MAYA - CM2 | tous les noms sont accordés au pluriel, seulement une marque du pluriel sur l'adjectif |
| MINA - CM2 | 1 oubli de la marque du pluriel sur le nom et 3 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| MOUNIR - CM2 (TDAH) | 2 oublis de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| YANIS - CM1 (suivi RASED E : lecture, compréhension, écriture) | dictée différenciée et accompagnée sur les premières phrases par la PEMF : un oubli de la marque du pluriel sur l'adjectif |
| YVAN - CM1 | dictée différenciée : des bons accords mais également des accords superflus |

Il est visible que pour la plupart des élèves des accords ont été oubliés (annexe 12). C'est majoritairement sur l'adjectif que les oublis sont faits, peut-être, parce qu'il est détaché du déterminant.

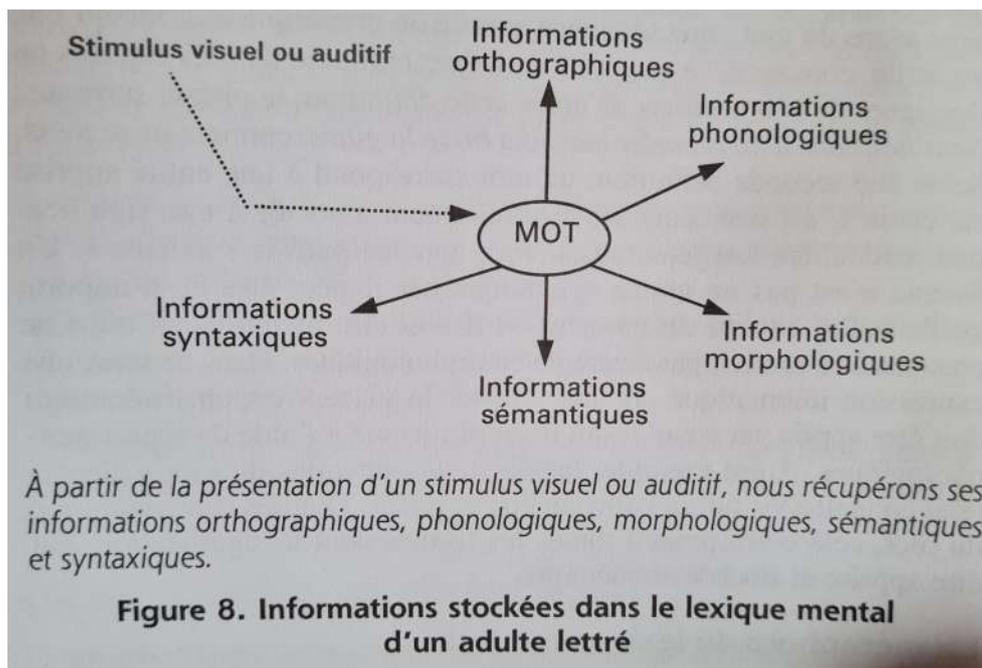
Néanmoins, pour les élèves qui ont été différenciés, des accords ont été appliqués mais il y a également des accords qui n'étaient pas nécessaires et d'autres oubliés. Nous pouvons nous interroger sur la démarche que ces élèves ont entreprise. S'agit-il d'accords mis au hasard ou bien était-il réellement dans une démarche d'analyse et d'application du pluriel ?

6. Quels résultats ?

6.1 Au niveau orthographique

Les résultats espérés au niveau de l'orthographe grammaticale du Groupe Nominal dans leur dictée sont assez faibles. Nous ne constatons pas de progrès chez les élèves au niveau du nombre d'erreurs produites. Certains ont parfois même produit plus d'erreurs que lors de la première dictée. Cela peut être lié au fait que la dictée était très fournie en termes de groupes nominaux à accorder. Par ailleurs, nous ne pouvons pas attendre des élèves une orthographe parfaite à ce stade de la scolarité. Nous retrouvons encore dans les Bulletins Officiels du cycle 4, le travail de l'orthographe grammaticale : « Consolider l'orthographe lexicale et grammaticale »³⁷. Cela sous-entend que les élèves doivent avoir acquis des bases au cycle 3, qui seront encore travaillées par la suite au collège. Cette dictée permet de rendre compte alors, que les élèves ont bien acquis des bases en orthographe grammaticale concernant l'accord du groupe nominal au pluriel. Il convient de rappeler que l'exercice de la dictée est complexe.

37 Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol



Ce schéma³⁸ permet de montrer tous les éléments qui se mettent en place à l'entente d'un mot et donc, dans le cadre d'une dictée, cela se produit pour chaque mot : « informations syntaxiques », « information sémantiques », « informations morphologiques », « informations phonologiques », « informations orthographiques ». Cela nous permet de comprendre que la mobilisation cérébrale dans le cadre d'une dictée est très grande. Ces cinq aspects doivent être pris en compte dans l'écriture mais cela nécessite un réel effort que les enfants ne sont pas encore toujours en mesure de produire.

La difficulté supplémentaire, qui était présente, c'est que les enfants n'ont pas reçu de préparation préalable au vocabulaire travaillé dans la dictée. Bien qu'il soit fort probable que les mots aient déjà été rencontrés par le groupe d'élèves. L'orthographe lexicale de ces mots n'a pas forcément été automatisée. Nous pouvons alors considérer cela comme un obstacle à la réalisation de la tâche d'accord du groupe nominal au pluriel car cela nécessite un effort supplémentaire de réfléchir à l'orthographe lexical des mots. D'autant que, comme évoqué précédemment de nombreux adultes ayant une bonne acquisition du code écrit font encore des erreurs d'orthographe, cela est donc peu surprenant que des enfants puissent en faire.

38 Spinelli, E, Ferrand, L. (2005). *Psychologie du langage*. Armand Colin

6.2 Au niveau des élèves

Cette approche didactique mise en place dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe, dans cette classe a été appréciée par les élèves. Une majorité était dans le désir de continuer à travailler l'orthographe en utilisant cette méthode. Au-delà de l'intérêt qu'ils ont pu avoir pour ce travail, il est envisageable de penser que cette séquence a un impact positif sur l'« *awareness language* » des élèves pour le français. Selon Hawkins, « il existe un rapport étroit entre cette absence de conscience du langage et l'impuissance de beaucoup de nos élèves à écrire leur langue maternelle »³⁹. Nous pouvons interpréter cette citation de la manière que, cette séquence favoriserait par la suite le développement des capacités des élèves au niveau de l'écrit et donc de l'orthographe.

Cette approche favorise également la cohésion de groupe car elle permet aux élèves d'en apprendre plus sur leurs camarades. Elle conduit donc à augmenter les échanges entre eux. C'est globalement, les élèves les moins timides de la classe qui ont présenté ouvertement leurs langues devant les autres. Mais, dans un cadre plus restreint, les plus discrets osaient également évoquer leur langue aux autres. Les enfants ont alors pris confiance en eux.

7. Réponses aux hypothèses

L'analyse des différents dispositifs mis en place va permettre de vérifier si mes hypothèses de départ sont valides ou quelles en sont leurs limites.

7.1 Hypothèse n°1

Ma première hypothèse était « La connaissance du système de la langue maternelle de l'élève allophone, par l'enseignant peut faciliter l'accompagnement dans l'apprentissage de l'orthographe ». La recherche qui a été menée permet de répondre très moyennement à cette

³⁹ Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Recherche en didactique du français langue maternelle*.

question. Le besoin de la connaissance du système de la langue maternelle de l'élève n'était pas nécessaire dans le cas précis de cette séquence puisque l'élève est supposé être le seul détenteur de la connaissance à ce moment. Toutefois, pour des questions d'aisance dans l'enseignement, ce dernier peut se renseigner sur la langue de l'élève afin de pouvoir rebondir quand cela est nécessaire.

Malgré cela, je garde en tête cette idée que connaître le système de la langue maternelle de l'élève peut être nécessaire dans le cas précis des élèves allophones ne parlant pas le français à leur arrivée car dans le cas où les élèves ont une bonne maîtrise du système de leur langue maternelle, cette dernière peut servir d'appui à la compréhension de la nouvelle langue. Il en vaut de même pour les élèves étant bilingues français. Pour certains, l'autre langue est dominante par rapport au français alors le fait que l'enseignant s'intéresse au fonctionnement de l'autre langue parlée par l'élève peut faciliter l'approche à adopter avec l'élève en se servant de la deuxième langue comme appui pour la compréhension et la maîtrise du français. D'autant que, cette séquence m'a permise de voir que les élèves apprécient qu'on s'intéresse aux autres langues qu'ils savent parler, ils se sentent valorisés.

7.2 Hypothèse n°2

Ma seconde hypothèse était que « le dispositif comparons nos langues permet de développer la connaissance d'autres langues ». Cette hypothèse peut être validée car cette méthodologie permet l'éveil aux langues de manière générale pour les élèves. En effet, les élèves doivent utiliser d'autres langues que la langue de scolarisation dans la classe. Parfois les langues sont parlées par plusieurs élèves de la classe mais ce n'est pas le cas de toutes les langues. Le fait que les élèves entendent leurs camarades parler une langue inconnue, cela permet de développer la familiarité aux sonorités d'autres langues mais aussi de savoir prononcer d'autres mots dans une langue nouvelle. De plus, quand je les ai interrogés sur leur ressenti concernant cette nouvelle approche de travail, les élèves ont mentionné le fait qu'ils ont apprécié « parler de nouvelles langues ». D'autres élèves ont su évoquer le développement culturel que permet le dispositif proposé par Nathalie Auger grâce à la découverte de nouvelles langues.

Il était également intéressant de voir qu'en dehors de la classe, les élèves continuaient à essayer de parler dans d'autres langues en faisant des jeux de traduction du type « Comment est-ce que tu dis ...(mot) en ...(langue) ? ». Nous comprenons alors tout l'impact culturel, linguistique et l'ouverture à autrui existant dans ce dispositif et le bénéfice qu'a ce travail sur les élèves. En effet, l'ouverture culturelle permet aux élèves de comprendre qu'il existe dans le monde des personnes parlant d'autres langues et ayant une autre culture que leur propre culture. Ainsi, cela permet également une ouverture à l'autre et cela favorise les échanges entre les élèves.

7.3 Hypothèse n°3

Ma troisième hypothèse était que « La comparaison des différents fonctionnements des langues parlées par les élèves de la classe peut être bénéfique dans la compréhension de la langue de scolarisation pour tous les élèves ». Cette hypothèse peut être validée. En effet, la comparaison des systèmes de langues au niveau de l'orthographe, favorise l'acquisition de compétences dites « métalinguistiques ». Jean-Emile Gombert définit la métalinguistique comme : « un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant :

- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation
- les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique »⁴⁰

Quelques années plus tard en 1993, il distingue 3 domaines de la métalinguistique : « (1) les connaissances méta-phonologiques (connaissances de la structure phonologique des items linguistiques) ; (2) les connaissances méta-sémantiques (connaissances des rapports signifiants/signifiés) ; (3) les connaissances méta-syntaxiques (connaissances des règles formelles qui déterminent la grammaticalité) »⁴¹.

Ainsi, nous pouvons comprendre que cette séquence a permis de développer « les connaissances méta-syntaxiques » des élèves en langue française. Ils étaient dans une démarche d'analyse et de comparaison du système de la langue afin d'en comprendre son

40 Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF

41 Gombert, J-E, (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. AILE. p. 41-55

fonctionnement. Une fois la démarche comprise, certains élèves, l'approprièrent à leur propre langue. Les élèves sont alors dans une prise de « conscience métasyntaxique »⁴² car ils sont capables de « raisonner consciemment sur les aspects de la langue ». Cela témoigne du fait que les élèves ont pu comprendre le fonctionnement de la langue.

Conclusion

La problématique de départ de cette recherche était : la comparaison des langues, comme proposée dans la méthode "comparons nos langues" de Nathalie Auger, peut-elle favoriser l'apprentissage de l'orthographe du français ? Nous pouvons répondre de manière positive à cette question. Bien qu'à première vue les résultats ne sont pas présents dans la dictée menée avec les élèves de CM1-CM2. Il est clair que la mise en place du dispositif « Comparons nos langues » a été bénéfique pour les élèves. Comme nous l'avons vu, cela se manifeste à 4 niveaux :

- au niveau des compétences métalinguistiques : Ces dernières sont nécessaires à la compréhension de la langue, donc au développement des qualités orthographiques de l'élève.
- au niveau des compétences culturelles : « La langue est une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée »⁴³. Ainsi, la langue est un moyen d'accéder à une culture donnée. Elle en est une des manifestations. Par le dispositif de Nathalie Auger, les élèves ont pu découvrir de nouvelles langues à l'oral et à l'écrit, et donc de nouvelles cultures par le simple fait que leurs camarades s'expriment dans ces langues.

42 Besse, A-S, (2010).développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*. p.167-199

43 Zarate, G, GohardRadenkovic, A. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*.

- au niveau des compétences sociales : « mettre les élèves au contact d'une grande diversité de langues pour favoriser une attitude [...] d'accueil et de curiosité, face à la différence et la nouveauté »⁴⁴, il s'agit bien là de l'aspect social que permet le dispositif « Comparons nos langues ». En effet, à travers cette méthode, les élèves sont dans la découverte de leurs camarades de classe. La langue étant une part de la culture de chacun. Cela favorise la tolérance et l'ouverture à la culture de l'autre. De plus, les élèves étaient désireux de travailler sur les langues ce qui témoigne indirectement de la volonté d'en apprendre plus sur les autres, car les élèves savent que les langues sont parlées par les membres d'une autre culture que la leur.
- au niveau personnel : L'élève est dans la prise de confiance personnelle puisqu'en parlant devant les autres une autre langue, il s'affirme dans ce qu'il est par rapport aux autres. La différence est alors mise en avant ce qui permet de déconstruire les perceptions négatives que les élèves peuvent avoir eux-mêmes en tant qu'individu vis-à-vis de leur culture. Ils se sentent pris en considération et valorisés.

Enfin, il s'agit d'une séquence d'orthographe que je pourrais réinvestir dans une classe en l'adaptant selon la notion travaillée. Néanmoins, je ne pense pas que cette séquence soit adaptée pour la découverte d'une notion. Il convient de l'utiliser en tant que séquence d'approfondissement ou remédiation dans les cas où il est nécessaire de retravailler cela avec les élèves.

Le dispositif « comparons nos langues » permet de proposer une approche de la langue étrangère aux élèves. Nous pouvons désormais nous interroger sur la possibilité que la méthode devienne moyen totale d'apprentissage d'une langue étrangère pour les élèves.

⁴⁴ Candelier, M, (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire. *Le français aujourd'hui*. p.55-67.

Bibliographie

AEFE. 2020. L'enseignement français à l'étranger. *Brochure l'enseignement français à l'étranger*. p.8

Auger, N.(2005). *Comparons nos langues*. Canopé - CRDP de Montpellier

Besse, A-S, (2010).développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*. p.167-199

Bierce, A. (2006). *Le dictionnaire du diable*. J'ai lu.

Candelier, M, (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire. *Le français aujourd'hui*. p.55-67

Catach, N.2022. *L'orthographe française*. Armand Colin

CBNEWS, (2020, 20 novembre). L'orthographe en entreprise, un enjeu d'image de marques. <https://www.cbnews.fr/tribune/image-orthographe-entreprise-enjeu-image-marque-55860>

Chervel, A. (2016).Splendeur et misère de l'orthographe. *Éduquer et former*; p.203-210.

COGIS, D.(2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave pédagogie et formation

Cogis, D, Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?*.ESF editeur

Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Didier

Gombert, J-E, (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. AILE. p. 41-55

Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF

Grosjean, F, (2014). prise de parole : *Parler plusieurs langues: entrons dans le monde des bilingues*. Huffingpost. https://www.huffingtonpost.fr/life/article/parler-plusieurs-langues-entrons-dans-le-monde-des-bilingues_47322.html

Hanson, C, (2020). *Influence translinguistique et conscience métalinguistique en contexte de langues apparentées : emploi des verbes pronominaux en français L3*. Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France

Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme «matière-pont » dans le programme scolaire. *Recherche en didactique du français langue maternelle*.

INSEE, (2020). *Inégalités sociales dans l'enseignement scolaire : Performances en orthographe des élèves en CM2 selon la catégorie socioprofessionnelle des parents*

INSEE, (2022, 10 août). *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

Junior city, (2021, 24 novembre). *Le taux d'équipement en smartphone des enfants (bis!)*. <http://juniorcity.fr/le-taux-dequipement-en-smartphone-des-enfants-bis/>

Libération, (2014, 30 mars). *Le mot textisme*.
https://www.liberation.fr/vous/2014/03/30/chiffre_991522/

Luzzati, D. 2010. *Le français et son orthographe*. p.17. Didier

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Brun, L (2022, septembre). *64 564 élèves allophones nouvellement arrivés en 2020-2021 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

Ministère de l'Éducation nationale (2022, décembre). *Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021*. Note d'information n°22.37.

Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol

Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol

Ministère de l'Éducation nationale.(2020). *Programmes du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol

Saussure, F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Culturea

Spinelli, E, Ferrand, L. (2005). *Psychologie du langage*. Armand Colin

Tellier, I. *Introduction au TALN et à l'ingénierie linguistique*. Université de Lille 3, Lille, France

Zarate, G, GohardRadenkovic, A. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*.

Annexes

Annexe 1 : Un questionnaire pour les enseignants

1. Votre ancienneté : Depuis combien de temps avez-vous le concours ?
2. Votre/ vos niveau(x) de classe(s) actuel(s)
3. Le milieu de votre activité
4. Avez-vous des élèves allophones dans votre classe ?
5. Que pensez-vous de l'idée d'utiliser la langue maternelle des élèves au sein de la classe, comme appui des apprentissages pour les élèves allophones ? Y voyez-vous un intérêt ?
6. Que pensez-vous de l'idée d'utiliser la langue maternelle des élèves au sein de la classe, comme appui des apprentissages pour les élèves non allophones ? Y voyez-vous un intérêt ?
7. Est-ce quelque chose que vous pratiquez ?
8. - Si vous avez répondu oui à la question précédente, de quelle manière le faites-vous ?
- Si vous avez répondu non à la question précédente, pourquoi ne le faites-vous pas ?
9. Avez-vous eu une formation concernant les élèves allophones dans votre formation initiale (pendant vos études) ou continue (depuis votre titularisation) ?
10. Pensez-vous que des formations à ce sujet soient utiles ? Cela pourrait-il vous intéresser ?
11. Le dispositif "Comparons nos langues" proposé par Nathalie Auger, consiste à faire référence au système linguistique et lexical de la langue maternelle de l'élève, à travers les connaissances qu'a ce dernier de sa langue, et de les comparer à celui du français pour faciliter la compréhension de la langue française. Qu'en pensez vous ? S'agit-il d'une démarche que vous pourriez mettre en place au sein de votre classe (dans le cas où vous êtes/ seriez en cycle 2 ou 3) ?

Annexe 2 : La dictée évaluative

Pendant les grandes vacances, Pierre et ses grands-parents ont visité un zoo. Les lions étaient énormes. Ils ressemblaient à des grosses peluches. Les singes étaient drôles car ils sautaient entre les arbres en se retenant d'une seule main. Les gentils gardiens ont informé les jeunes enfants qu'il est interdit de nourrir les animaux sauvages.

| | |
|--|---|
| FICHE DE SÉQUENCE | |
| L'accord du groupe nominal au pluriel | |
| Domaine : Langage pour penser et communiquer (orthographe) | |
| Objectifs généraux de la séquence : | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Consolider la formation du pluriel dans le GN en français - Comparer des systèmes linguistiques - Adopter des stratégies d'accord du GN au pluriel | |
| Cycle : 3 | Période de l'année scolaire : 4 |
| Niveau(x) de classe : CM1 - CM2 | |
| Nombre de séances : 4 | Evaluation diagnostique : dictée |

| Séances | Objectifs : | Activités de l'élève : Rechercher, expérimenter, dialoguer, réfléchir, appliquer, corriger, répondre, analyser, observer, lire, écrire, écouter, ... |
|--------------------------|--|--|
| Séance 1 | Découvrir la formation du pluriel dans d'autres langues et la comparer à celle du français | écouter, participer, dialoguer avec ses pairs, parler devant un groupe |
| Séance 2 | Analyser la formation du pluriel dans d'autres langues et la comparer à celle du français | dialoguer avec ses pairs, analyser, écouter, parler devant un groupe |
| Séance 3 | Analyser la formation du pluriel dans d'autres langues et la comparer à d'autres langues | réfléchir, analyser, observer, écrire, expliquer |
| Séance évaluative | Réalisation d'une dictée | écrire, écouter, analyser, corriger, observer |

Annexe 4 : Fiche de préparation de la séance n°1

| |
|---|
| FICHE DE PRÉPARATION- Séance n°1 : Comparons nos langues (l'accord du GN) |
| Phase : <input type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Entraînement <input type="checkbox"/> Institutionnalisation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Évaluation <input type="checkbox"/> Remédiation |
| Objectif : <i>Découvrir la formation du pluriel du GN dans d'autres langues et la comparer à celle du français</i> |
| Compétences : - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit - Acquérir l'orthographe grammaticale - Identifier les constituants d'une phrase simple |
| Matériel : <ul style="list-style-type: none">• tableau• craies |
| Organisation : séance de 50 min |
| <ul style="list-style-type: none">• Rappel de la dictée faite précédemment ➔ nous allons donc travailler sur l'accord du GN au pluriel.• Demander aux élèves de définir GN et écrire au tableau la définition : réponse attendue : formé autour d'un nom et son déterminant et parfois un adjectif.• "Nous allons travailler l'orthographe d'une manière différente. Nous allons faire de la comparaison de langues. On va s'intéresser à la manière dont le pluriel se forme dans le GN dans les autres langues que vous savez parler" <p>"Quand je vous dis : le chat noir, est-ce que le GN est au singulier ou au pluriel ? Réponse attendue : au singulier</p> <p>" qu'est ce qui vous a permis à l'oral de savoir que le GN est au singulier dans : le chat noir ?" Réponse attendue : c'est le déterminant</p> |

“Quand je vous dis : les chats noirs, est-ce que le GN est au singulier ou au pluriel ? ”

Réponse attendue : au pluriel

“ qu’est ce qui vous a permis à l’oral de savoir que le GN est au pluriel dans : les chats noirs ?”

Réponse attendue : c’est le déterminant

- faire 2 colonnes au tableau une “singulier” et une “pluriel”

➔ écrire le chat noir et les chats noirs

“A l’écrit qu’est-ce qui nous permet de savoir que le GN est au singulier ?”

Réponse attendue : le déterminant et l’absence de terminaison à “chat” et à “noir”

“A l’écrit qu’est-ce qui nous permet de savoir que le GN est au pluriel ?”

Réponse attendue : le déterminant et la lettre “s” à “chats” et à “noirs”

Demander à un élève volontaire de dire dans une autre langue “le chat noir” et “les chats noirs”.

- “Quelles différences remarquez-vous entre le singulier et le pluriel à l’oral ?”

(Demander à l’élève de venir l’écrire s’il sait l’écrire en utilisant notre alphabet.)

- “Quelles différences remarquez-vous à l’écrit entre le singulier et le pluriel ?”

(Demander à un autre élève de venir souligner les différences)

- “ Est-ce que la formation du pluriel dans cette langue est pareille qu’en français ?”

Annexe 5 : Fiche de préparation de la séance n°2

| |
|---|
| FICHE DE PRÉPARATION- Séance n°2 : Comparons nos langues (l'accord du GN) |
| Phase : <input type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Entraînement <input type="checkbox"/> Institutionnalisation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Évaluation <input type="checkbox"/> Remédiation |
| Objectif : Analyser la formation du pluriel du GN dans d'autres langues et la comparer à celle du français |
| Compétences : - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit - Acquérir l'orthographe grammaticale - Identifier les constituants d'une phrase simple - Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre |
| Matériel : <ul style="list-style-type: none">• fiche• feutre |
| Organisation : séance de 50 min |
| <ul style="list-style-type: none">• Demander de rappeler la séance précédente “ Aujourd’hui, vous allez construire en groupe des fiches où vous décrirez la formation du pluriel du GN dans la langue que vous aurez choisi, au niveau de l’oral et de l’écrit comme on l’a fait à la dernière séance puis vous devrez évoquer quelles différences ou ressemblances il existe avec le français. Ensuite, vous viendrez devant la classe présenter votre affiche” <ul style="list-style-type: none">• Construire ensemble la fiche du français. <p>Les élèves se mettent en groupe selon la langue sur laquelle ils veulent travailler (4 groupes de 3 élèves et 1 groupe de 4 élèves)</p> |

Rappel de la consigne. 10/15 min de recherche en groupe

- Présentation des élèves : rappeler la posture à avoir lors d'une présentation orale

➔ Faire des bilans pour chaque langues et expliciter l'intérêt des activités faites

Demander aux élèves quel système d'accord au pluriel ils trouvent plus simple et pourquoi ?

Annexe 6 : Fiche de préparation de la séance n°3

| |
|---|
| FICHE DE PRÉPARATION- Séance n°3 : Comparons nos langues (l'accord du GN) |
| Phase : <input type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Entraînement <input type="checkbox"/> Institutionnalisation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Évaluation <input type="checkbox"/> Remédiation |
| Objectif : Analyser la formation du pluriel du GN dans d'autres langues et la comparer à d'autres langues Compétences : - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit - Acquérir l'orthographe grammaticale - Identifier les constituants d'une phrase simple - Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre |
| Matériel : <ul style="list-style-type: none">• tableau• craie• feuille d'exercice |
| Organisation : séance de 50 min |
| <ul style="list-style-type: none">• Demander de rappeler ce sur quoi on travaille et ce qu'on a fait à la séance précédente. <p>Présenter l'activité du jour "Aujourd'hui vous allez faire un exercice de comparaison de langues. Comme pour les 5 langues qu'on a vu précédemment vous allez devoir essayer de trouver comment se forme le pluriel dans deux nouvelles langues : italien et en suédois"</p> <p>Différenciation : mener l'activité avec Yvan/ Lili / Yanis/ Amine</p> <p>Mise en commun : correction</p> <p>à l'oral : le fonctionnement de ces langues vous rappelle t'il des langues qu'on a déjà vu ? + Décrire quelles différences/ ressemblances il existe avec le français.</p> |

Annexe 7 : Exemples de dictées produites par les élèves

Dictée
Pendant les grandes vacances, Pierre et ses grands-parents visitent un zoo. Les lions sont énormes. Ils ressemblent à des grosses peluches. Les singes sont drôles car ils sautent entre les arbres en se retenant d'une seule main. Les gentils gardiens informent les jeunes enfants qu'il est interdit de nourrir les animaux sauvages.

Dictée
Pendant les grande vacance, Pierre et c'est grande parents visite un Zoo. Les lions sont énormes. Ils ressemblent à des grosse peluche. Les singes sont drôle car ils sauts entre les arbres en se retenant d'une seule main. Les gentils gardiens informe les jeunes enfants qui il est interdit de nourrir les animaux.

Dictée
Pendant les grandes vacances, Pierre et ses grand-parent visite un zoo. Les lions sont énormes. Ils ressemblent à des grosse peluches. Les singes sont drôle car ils sautent entre les arbres en se retenant d'une seule main. Les gentilles gardiens informent les jeunes enfants de nourrir les animaux sauvages.
↑
qui les interdis

Dictée

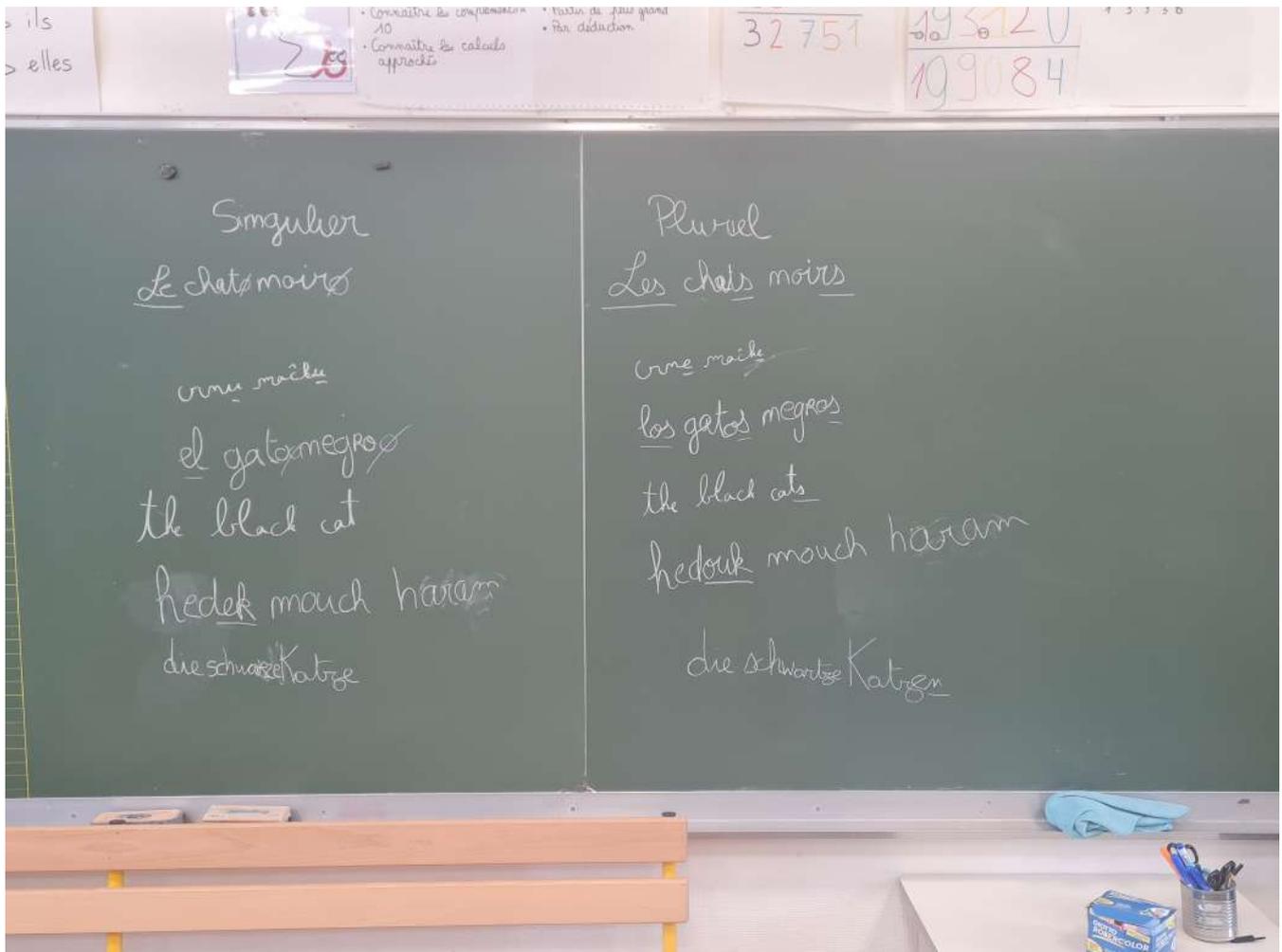
pendant les fêtes, vaques, nous visitons un zoo. Les lions sont énormes.

Il y a aussi beaucoup de gens en peluche.

Les sauges car ils sont ont les oreilles d'une chèvre. Mais,

les ont le regard d'un chat. Les gens qui ont un tédie de nourriture les amènent souvent.

Annexe 8 : Production de la première séance



ALLEMAND

Sing: die schwarze Katze / Plu.: die schwarze Katzen

- à l'oral: C'est la terminaison du nom qui nous permet de savoir qu'on est au pluriel.

- à l'écrit: C'est la terminaison du nom commun.

- différence / ressemblance: Les différences sont le déterminant ne change pas en Allemand et il y a juste une terminaison différente sur le nom.

ANGLAIS

Singulier: the black cat / pluriel: the black cats

- à l'oral: La différence entre le singulier et le pluriel est un s à la fin du mot.

- à l'écrit: La différence entre c'est deux mots le s à la fin du pluriel.

- différence / ressemblance:

de ~~terminaison~~ Le déterminant et l'adjectif ne changent pas et la ressemblance est le déterminant et l'adjectif qui

SERBIE (serbe)

Singulier: CRmu mačku / Pluriel: crme mačke

- à l'oral: C'est la u et le e qui permet de repérer si c'est au singulier ou au pluriel.

- à l'écrit: C'est ^{aussi} le u et le e.

- différence / ressemblance: aucune ressemblance ~~entre~~

la différence c'est que il y a pas de déterminant

Annexe 10 : Activité proposée en séance 3

- Souligne les différences que tu remarques entre la formation du pluriel et du singulier pour chaque langue.
- Dans la case analyse, décris les changements entre le singulier et le pluriel pour chaque langue.

| Langues | Singulier | Pluriel | Description du changement entre le singulier/ pluriel |
|----------|--------------------|-----------------------|--|
| Français | la maison rouge | les maisons rouges | |
| Suédois | det röda huset | de röda husen | |
| italien | la casa rossa | le case rosse | |

Annexe 11 : La dictée bilan

Les jeunes enfants vont à l'école tous les jours de la semaine. Demain, ils iront visiter un zoo avec leur maître d'école. Ils pourront voir des animaux lointains : des girafes géantes, des lions féroces, des adorables pandas et des petits ours blancs. Les jeunes gens sont impatients. Le maître demande à ses élèves de ramener du pain pour nourrir les poules.

Les jeune..... enfant..... vont à l'école..... tous les jour..... de la semaine..... .

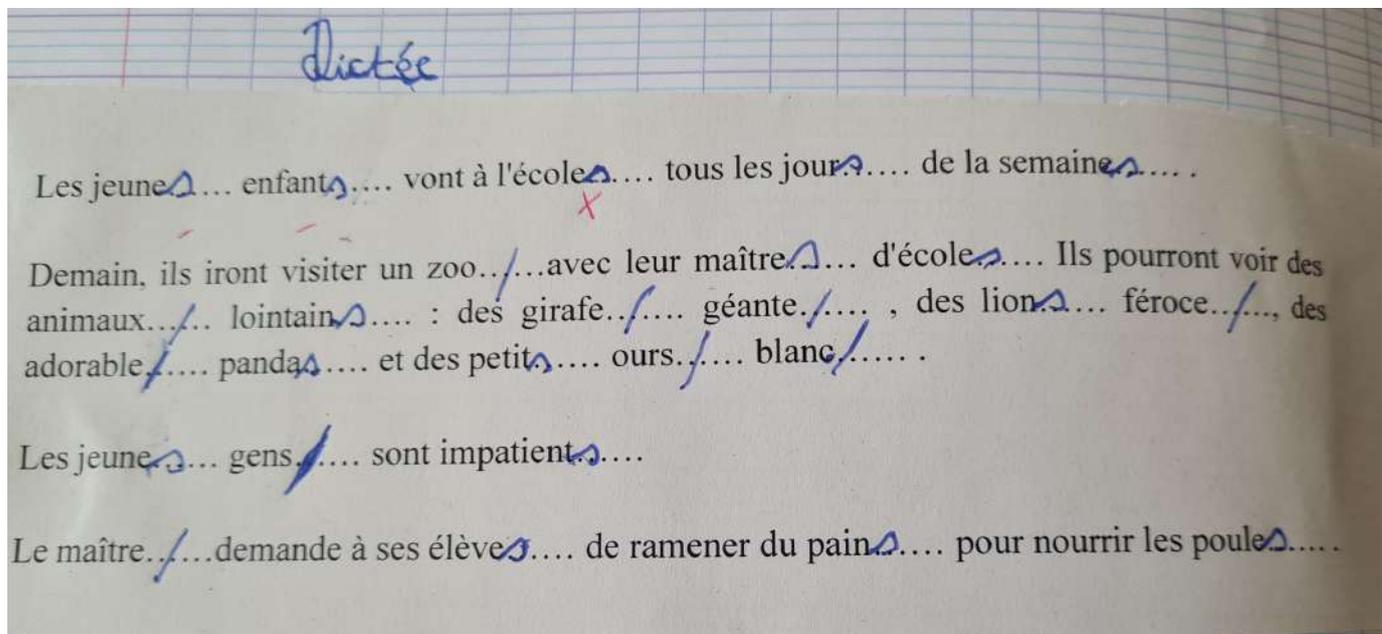
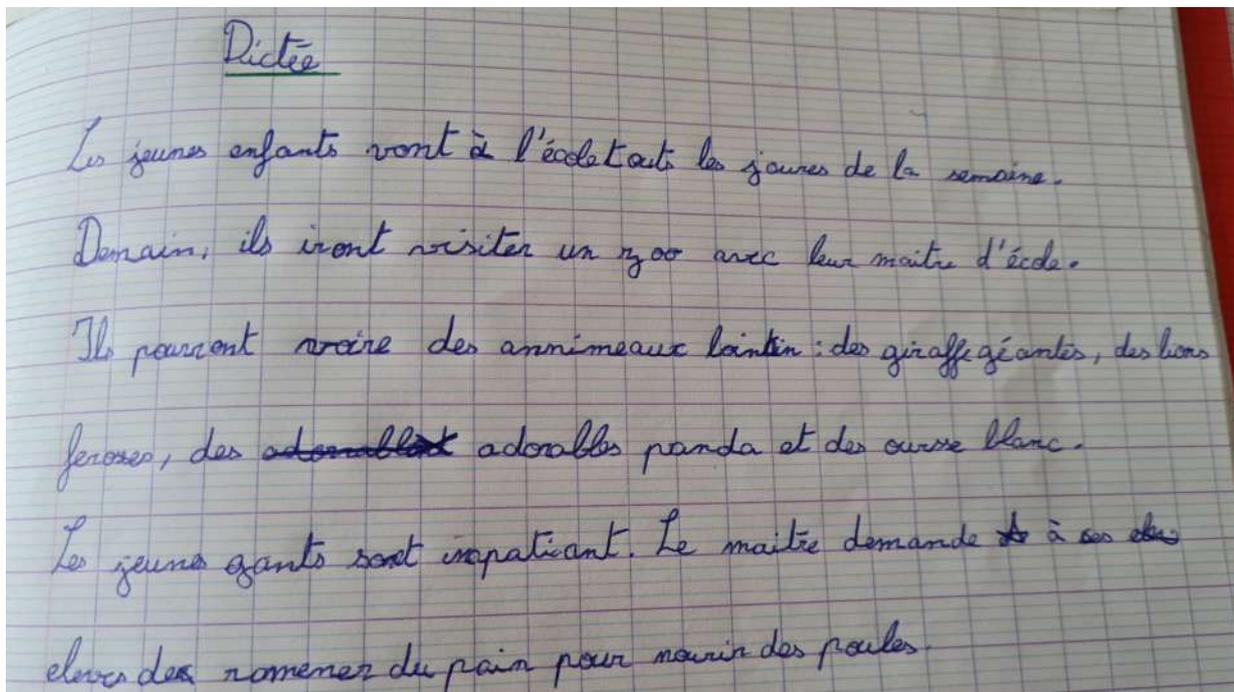
Demain, ils iront visiter un zoo.....avec leur maître..... d'école.....

Ils pourront voir des animaux..... lointain..... : des girafe..... géante..... , des lion..... féroce....., des adorable..... panda..... et des petit..... ours..... blanc..... .

Les jeune..... gens..... sont impatient.....

Le maître.....demande à ses élève..... de ramener du pain..... pour nourrir les poule..... .

Annexe 12 : Exemples de dictées bilans produites par les élèves



dictée

Les jeune... enfant... vont à l'école..... tous les jour... de la semaine.....

Demain, ils iront visiter un zoo... avec leur maître..... d'école... Ils pourront voir des animaux... : des girafe... géante... , des lion... féroce... , des adorable... panda... et des petit... ours..... blanc...

Les jeune... gens..... sont impatient...

Le maître... demande à ses élève... de ramener du pain... pour nourrir les poule...

Dictée

Les jeune enfants vont à l'école ^{tous} ~~toute~~ les jours de la semaine

Demain, ils iront visiter un zoo avec leurs maître ~~et~~ ^{lointain} ~~avec~~

d'école. Ils pourront voir des animaux ^{lointain} : des girafes géantes, des lions féroces, des adorables panda et des petits ours blancs.

Les jeune gens sont impatient. Le maître demande à ses élève de ramener du pain pour nourrir les poules.

Résumés

Version française :

L'orthographe, cette discipline écrite du français est connue pour sa complexité auprès de ses locuteurs. La relation entre l'oral et l'écrit étant si paradoxale. Pourtant, la maîtrise de cet aspect de la langue est essentielle dans la société, à cause de la stigmatisation qu'elle peut causer. Son apprentissage débute à l'école élémentaire. Afin de prendre en compte le plurilinguisme pouvant être existant chez les élèves, Nathalie Auger propose de mettre en place dans les classes le dispositif « Comparons nos langues » pour l'apprentissage du français. Ce dispositif permet d'utiliser les langues étrangères parlées par les élèves comme appui, pour la compréhension du fonctionnement de la langue de scolarisation. Ce mémoire tente de montrer à travers une séquence appliquée dans une classe, l'impact que peut avoir le dispositif proposé par Nathalie Auger au niveau de l'apprentissage de l'orthographe par les élèves.

Mots clés : orthographe grammaticale, plurilinguisme, langues étrangères, apprentissage du français

English version :

Spelling, the written discipline, is in France called "orthographe". It's known for its complexity among its speakers. The link between the spoken and written word is very paradoxical. Yet, mastering this aspect of the language is essential in our society because of the stigma it can cause. In France we start this discipline in elementary school. In order to take into account the multilingualism that may exist among students. Nathalie Auger created a method called "Comparons nos langues" (Let's compare our languages) in the classroom in order to learn French. This method allows the use of foreign languages spoken by the students as a support for the understanding of the functioning of the language. This thesis attempts to show, through a sequence applied in a class, the impact that the method created by Nathalie Auger can have on the learning of spelling by students.

Key words : french spelling, plurilingualism, foreign languages, french learning