



HAL
open science

Observer et comparer les langues : une méthodologie d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère

Jenny Olivia Véronique Loudjani

► **To cite this version:**

Jenny Olivia Véronique Loudjani. Observer et comparer les langues : une méthodologie d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04254050

HAL Id: dumas-04254050

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04254050>

Submitted on 23 Oct 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.



Observer et comparer les langues : une méthodologie d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère

**LOUDJANI
Jenny Olivia Véronique**

Sous la direction de Coralie Payre-Ficout

UFR Langues, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023

Observer et comparer les langues : une méthodologie d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère

**LOUDJANI
Jenny Olivia Véronique**

Sous la direction de Coralie Payre-Ficout

UFR Langues, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langages & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens à remercier ma famille, tout particulièrement ma fille Margot et son papa Andrea, pour le soutien apporté durant cette année.

J'adresse mes sincères remerciements à la Directrice de ce mémoire, Coralie Payre-Ficout, pour sa disponibilité et pour ses précieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens également à remercier le titulaire de *I AM*, Andrea Maroelli, pour m'avoir donné la possibilité de réaliser ce projet et d'enrichir ma posture professionnelle.

Enfin, mes remerciements s'adressent à mes trois camarades, Laetitia, Ummühan et Virginie, pour leur soutien et leurs encouragements reçus tout au long de cette année universitaire.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Jenny Olivia Véronique

NOM : Loudjani

DATE : 17 juillet 2023

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA METHODOLOGIE	8
Chapitre 1. Le terrain de stage	9
1. Présentation du contexte	9
2. Présentation de la commande	16
Chapitre 2. La problématique et la démarche adoptée	20
1. Formulation de la problématique rattachée au terrain de stage	20
2. La démarche ingénierique et la méthodologie de recueil de données	21
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	28
Chapitre 3. Les démarches comparatives	29
1. Les approches plurielles	29
2. Les projets sur la comparaison des langues	36
Chapitre 4. La comparaison des langues pour une ouverture à l'apprentissage et pour le développement des compétences métalinguistiques	44
1. Le développement des stratégies d'apprentissage et des compétences	44
2. La comparaison des langues pour le développement des compétences métalinguistiques	49
PARTIE 3 - LE PROJET D'INGENIERIE	58
Chapitre 6. Le choix des conceptions et les modalités mises en œuvre	59
1. La conception des séquences pédagogiques	59
Chapitre 7. Les résultats	65
1. Les résultats des grilles d'observation et d'évaluation : données quantitatives	65
2. Les observations qualitatives sur la mobilisation des aptitudes réflexives	73
Chapitre 8. Les analyses	79
1. Les analyses des résultats quantitatifs et des observations	79
2. Réponses à la problématique	86
Chapitre 9. Les bilans	88
1. Les réflexions personnelles et les améliorations possibles	88
2. Les réponses apportées aux requêtes de l'entreprise I AM	89
3. Les limites de la situation actuelle en Italie	89
Conclusion	92
Bibliographie	94
Sitographie	98
Sigles et abréviations utilisés	99
Table des illustrations	100
Table des annexes	101
ANNEXE 1	102
ANNEXE 2	110
ANNEXE 3	114
Table des matières	116

Introduction

« L'Homme qui ne connaît pas d'autres langues, sauf s'il est un Homme de génie, a nécessairement des lacunes dans ses idées ».

Nous ne saurions affirmer si Victor Hugo (1802-1885), auteur de cette citation, se référait à la connaissance des langues de manière générale, à quelques langues en particulier, ou encore plus finement, à la langue dans la langue. Le terme *lacunes* ici employé, nous amène à réfléchir sur l'aspect limité de l'idée, qu'elle s'applique à soi-même ou à l'Autre, entendu comme langue, personne et culture. Le caractère polysémique de cette citation de Victor Hugo, nous permet alors de la retenir comme le point de départ de notre étude.

Enseignante de français langue étrangère (FLE) en Italie depuis de nombreuses années, j'ai souvent rencontré dans mes classes de collège, des apprenants qui présentaient des lacunes en termes de métalangage et de stratégie d'apprentissage, créant ainsi un frein à l'enseignement du FLE. Lorsque le moment est venu de réaliser mon projet de stage pour l'entreprise *I AM* de Vittorio Veneto en Italie, dont la requête était de créer un dispositif d'enseignement-apprentissage de FLE sortant de l'ordinaire, pour un jeune public d'apprenants (6-10 ans) en contexte extra-scolaire, j'ai alors souhaité prendre appui sur mon expérience professionnelle pour obtenir une méthodologie d'enseignement qui puisse devenir un atout pour les apprenants. De plus, considérant les sociétés plurielles dans lesquelles nous vivons comme une force authentique sur laquelle il est possible de s'appuyer afin d'en tirer des avantages dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, il devenait intéressant de réunir expérience et réalité de terrain pour créer le dispositif innovant, souhaité par mon commanditaire. En quoi la pluralité linguistique servirait-elle d'appui pour l'apprentissage du FLE ? Quelles en seraient les plus-values pour les apprenants par rapport à un enseignement plus traditionnel ?

Il en ressort alors de cette combinaison d'idées, la création d'un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE qui s'appuie sur l'observation et la comparaison de plusieurs langues et de leur système linguistique. Il s'agit donc d'appliquer le concept des *Approches plurielles* qui réunissent plusieurs activités linguistiques et culturelles (Candelier, 2008), dans le but d'introduire, dans ce cas précis, l'enseignement-apprentissage du FLE.

C'est donc à travers l'ensemble de ces observations que je m'interroge : de quelle manière la comparaison des langues peut-elle servir d'appui à l'apprentissage du français langue étrangère en contexte extra-scolaire, visant de jeunes apprenants en Italie ?

Je retiens la faculté que les activités comparatives des langues et systèmes linguistiques, favorisent d'une part le développement des compétences générales telles, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre, mais également un apprentissage facilité et conscient des langues étrangères. Plusieurs hypothèses en découlent. La première hypothèse envisage que les activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques permettent de développer chez les apprenants une ouverture à l'altérité qui puisse les porter à une décentration de soi et de sa langue, provoquant ainsi une acceptation de l'Autre entendu comme la langue, la personne et la culture diverse. La deuxième, conçoit que ces activités comparatives permettent de développer chez les jeunes apprenants une posture métalinguistique, notamment métaphonologique, métasyntactique et métasémantique qui puisse être un atout dans l'apprentissage des langues étrangères et en particulier du FLE. Une autre hypothèse contemple la possibilité que les activités portant sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques permettent le développement de stratégies d'apprentissage qui peuvent se transférer dans l'apprentissage des langues étrangères et en particulier du FLE.

Afin d'apporter des réponses à ma problématique et aux hypothèses qui en découlent, j'ai souhaité organiser mon étude en trois parties principales. Je présenterai dans un premier temps, le contexte dans lequel s'est inscrit mon projet et la méthodologie adoptée pour parvenir à sa réalisation. Dans la deuxième partie, je propose d'apporter un ancrage théorique qui aborde les notions centrales de cette étude, qui étayeront ensuite, les résultats et les analyses que nous retrouverons dans la troisième et dernière partie de ce mémoire.

Partie 1

-

Présentation du contexte et de la méthodologie

Chapitre 1. Le terrain de stage

Dans ce premier chapitre nous souhaitons exposer les premiers éléments qui constituent la structure de notre projet, utiles et indispensables pour mieux interpréter l'élaboration de notre recherche.

1. Présentation du contexte

Afin de mieux discerner ce qui s'en suit, nous envisageons d'exposer dans cette première partie, le contexte où s'est déroulée notre recherche et qui donne lieu à l'élaboration de ce mémoire. Nous présenterons dans un premier temps l'entreprise *I AM*, la structure qui a accueilli ce projet, ses caractéristiques et ses objectifs. Nous exposerons ensuite les politiques linguistiques et éducatives européennes desquelles découlent celles relatives à la France, que nous entendons exposer comme paramètre de comparaison, et celles relatives à l'Italie, pays dans lequel s'est déroulée l'expérience professionnelle. Pour terminer nous présenterons la place de l'enseignement des langues dans le milieu scolaire.

1.1. L'entreprise I AM

Afin de mieux interpréter les données qui suivront, il nous semble nécessaire de présenter la manière dont l'entreprise *I AM* est structurée et les objectifs qu'elle vise.

1.1.1 La structure

I AM est une entreprise qui se situe à Vittorio Veneto, dans la région de Vénétie, en Italie. Elle est composée de quatre secteurs, à savoir la communication, les développements de projets européens, les éditions et les services à la personne. C'est ce dernier secteur qui attire notre attention car il comprend le département des langues, celui qui offre des cours de toutes langues sur le territoire. *I AM* cherche à privilégier dans son organigramme du département des langues des enseignants de langue maternelle, et c'est bien ce qui la distingue des autres centres de langues du territoire. Grâce à ses enseignants natifs, l'entreprise accueille diverses opportunités de collaboration avec les écoles publiques de la zone, dans le but de réaliser des projets de lectorat et de préparation linguistique.

Les cours de langues mis en place par *I AM*, s'adressent à tous les niveaux et à tous les publics, enfants, adolescents et adultes, bien que nous pouvons noter une majeure affluence des publics adolescents et adultes. Les motivations des clients à entreprendre un parcours de formation linguistiques sont diverses et varient en fonction de la typologie de la

clientèle. Nous notons des motivations d'ordre scolaire chez les adolescents qui bénéficient de leçons dans le cadre des projets de doctorat ou de préparation linguistique. En ce qui concerne les publics adultes, nous relevons des motivations majoritairement d'ordre professionnel et particulièrement sur objectifs spécifiques. Il est également fréquent de rencontrer au sein de l'entreprise, des étudiants universitaires qui nécessitent d'un soutien didactique linguistique dans la préparation de leurs examens. Concernant les offres destinées aux enfants, l'entreprise ne se démarque pas par rapport aux autres réalités du territoire et reste donc en retrait.

1.1.2 Les objectifs de l'entreprise

L'entreprise *I AM* a pour objectifs d'offrir un contexte linguistique de qualité qui puisse se démarquer des autres centres de langues, de par son choix d'un corps enseignant soigneusement sélectionné et majoritairement de langue maternelle, mais également de proposer des offres de formations linguistiques attractives et innovantes.

Les formations linguistiques offertes par l'entreprise sont diverses et souhaitent s'adapter aux exigences des apprenants ainsi qu'à la réalité du contexte dans lequel elle se trouve. *I AM* nécessite cependant d'un déploiement majeur d'offres pour les jeunes publics.

1.2. Les politiques linguistiques et éducatives

Les initiatives européennes en termes de politiques linguistiques et éducatives, depuis l'élaboration du CECRL par le Conseil de l'Europe (CdE) jusqu'à nos jours, sont essentiellement orientées vers la promotion d'une éducation plurilingue et interculturelle. Le CdE définit le plurilinguisme comme étant le répertoire linguistique appartenant à chaque individu et comprenant la langue maternelle et toute autre langue que l'individu connaît à différent degré de compétence (2001). En ce sens, l'extension de l'expérience langagière de l'individu lui permet de construire « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Les politiques linguistiques et éducatives françaises et italiennes se basent majoritairement sur les préconisations de l'Europe. Nous entendons donc exposer les trois niveaux, à savoir la source européenne, le modèle français comme paramètre de comparaison afin de mieux interpréter le modèle italien.

1.2.1 Le niveau européen

L'article 165 du *Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne* vise, entre autres, à développer la dimension européenne dans l'éducation à travers l'apprentissage et la diffusion des langues des Etats membres. Afin de réaliser les objectifs soutenus, « le Conseil adopte, sur proposition de la Commission, des recommandations » (Union Européenne, 2012 : 121). C'est donc à partir de cet article notamment, que découle la *Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*.

Cette recommandation prévoit une série de préconisations au niveau européen en ce qui concerne l'apprentissage des langues au primaire et secondaire, considérant la nécessité d'une réflexion sur de nouveaux modes d'apprentissage dans nos sociétés mobiles et plurielles, la conscientisation et la compréhension des compétences en lecture, écriture et multilingues de tous les apprenants, notamment sur des langues qui ne sont pas enseignées à l'école. De plus, la recommandation considère que la sensibilisation linguistique en milieu scolaire pourrait inclure des compétences dans des langues que l'école n'enseigne pas et donne la possibilité aux écoles de définir des distinctions entre différents niveaux de compétences multilingues en fonction du contexte, de la finalité, de la situation, des besoins et intérêts de tous les apprenants.

La recommandation préconise donc l'application d'approches globales pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues, de soutenir à travers ces approches globales la sensibilisation linguistique, de par, notamment, la valorisation de la diversité linguistique des apprenants qui peut (doit ?) être considérée comme ressource d'apprentissage. De plus, le texte préconise le soutien des enseignants de par une préparation à la diversité linguistique en classe durant leur formation initiale ou continue et un encouragement à la recherche en termes de pédagogies innovantes, inclusives et multilingues. En outre, la recommandation joint en annexe des stratégies d'enseignement utiles pour soutenir les enseignants.

Cette première présentation nous démontre bien la place des approches plurilingues et interculturelles que préconise l'Europe.

Il est donc intéressant à ce stade, de resserrer notre champ en termes de politiques linguistiques et éducatives au niveau national français et italien.

1.2.2 Le contexte français

Le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse met en avant la base commune qu'est le CECRL, concernant les programmes linguistiques en France. Dans l'école du socle commun, la langue vivante étrangère est enseignée depuis la classe de CP, mais une sensibilisation linguistique peut être prônée dès l'école maternelle dans le but de consolider des savoirs fondamentaux.

Le cycle 2 représente le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes à l'école, cherchant à développer les compétences plurilingues des apprenants. Les programmes préconisent une entrée dans les langues qui permet de développer chez les apprenants une sensibilité à la différence linguistique et à la diversité culturelle.

Le Ministère de l'éducation nationale met en place des mesures pour améliorer les apprentissages des langues étrangères à l'école, soulevant la place essentielle de ces apprentissages dans le but de construire chez l'apprenant, une citoyenneté et une ouverture au monde.

En France, l'enseignement de la langue vivante est obligatoire depuis 2013 dès la première classe de l'école primaire (CP), à raison de 54 heures par an pour un total d'environ 270 heures pour l'ensemble du cursus élémentaire. Un éveil aux langues étrangères débute dès l'âge de trois ans à l'école maternelle et se poursuit tout au long de la scolarité. Le bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, définit l'enseignement-apprentissage des langues, plaçant cet apprentissage comme une priorité.

1.2.3 Les préconisations ministérielles italiennes

Les *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istituzione*, prônent l'apprentissage de l'anglais dès l'école primaire et d'une seconde langue appartenant à l'Union européenne (à partir de la première année de collège) outre la langue maternelle et la langue de scolarisation (italien), afin de permettre à l'apprenant de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles de manière à acquérir les premiers instruments, utiles et nécessaires, pour l'exercice d'une citoyenneté active, sur le territoire national et au-delà de ses frontières. Selon le même texte,

« La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue et interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di

mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare» (Miur, 2012: 37).

(Notre traduction) : La conscience de la citoyenneté européenne à travers le contact avec deux langues appartenant à l'Union européenne, le développement d'un répertoire diversifié de ressources linguistiques et culturelles pour interagir avec les autres et la capacité d'apprendre les langues, relèvent de l'éducation plurilingue et interculturelle, dans l'optique de l'éducation permanente. Se mettant face à plusieurs langues, l'élève apprend à reconnaître qu'il existe différents systèmes linguistiques et culturels et devient progressivement conscient de la variété des moyens que chaque langue offre, pour penser, s'exprimer et communiquer.

Afin de faciliter les processus qui rendent possibles ces résultats, il est nécessaire que l'apprentissage des langues soit assuré de manière transversale, en offrant une continuité entre l'école primaire et le collège, par la progression des objectifs relatifs aux différentes compétences et par le développement de stratégies utiles pour l'apprentissage des langues. Cette transversalité se retrouve également à travers une conception didactique conciliée entre les enseignants de la langue de scolarisation, les enseignants des langues étrangères et des autres disciplines. Dans la perspective de développer l'éducation plurilingue, le *Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca* (Miur, 2012) qui représente l'équivalent français du Ministère de l'éducation nationale, indique que la nouvelle langue doit être considérée comme une opportunité d'ouverture et d'enrichissement du répertoire linguistique de l'apprenant mais aussi comme une occasion pour la réutilisation consciente des stratégies d'apprentissage des langues. De plus, les textes nous placent face à la nécessité, de la part des enseignants de langue, de joindre à l'apprentissage des activités de réflexion visant, la reconnaissance des conventions, des ressemblances et différences entre les langues et cultures diverses, de manière à développer chez l'apprenant, une conscience plurilingue et interculturelle.

Les Institutions nationales italiennes se basent principalement sur les indications du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne en termes de promotion du plurilinguisme à l'école. En ce sens, la *Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* et les *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istituzione*, préconisent le déploiement des approches plurilingues et pluriculturelles en milieu scolaire, portant ainsi les systèmes éducatifs et formatifs à reconsidérer l'enseignement et

l'apprentissage des langues, de par les possibilités qu'offrent les diversités linguistiques de l'Europe. Elles préconisent une alphabétisation culturelle et sociale à travers une éducation plurilingue et interculturelle comme voie prioritaire, mettant ainsi en avant la particularité de l'éducation plurilingue comme ressource fonctionnelle, dans le but de valoriser les diversités de tous les apprenants et favorisant, de cette manière, le succès scolaire, l'inclusion sociale et la participation démocratique.

De plus, ces indications mettent en exergue la réflexion sur la langue de scolarisation qui peut s'entremêler avec la réflexion sur les autres langues du répertoire de l'élève dans une perspective plurilingue et interculturelle. Cette note met d'autant plus en avant le rôle significatif d'une telle réflexion linguistique qui œuvre au développement de la métacognition de l'apprenant. En outre, dans le but d'une meilleure approche à l'éducation plurilingue et interculturelle, les textes nous mettent face à l'utilité des expériences de sensibilisation aux langues qui sont déjà présentes dans les répertoires linguistiques des apprenants faisant, si nécessaire, recours aux familles des élèves qui peuvent contribuer en ce sens, à l'enseignement de ces langues. En outre, l'article 7 de la loi 107/2015 soulève la valorisation des compétences linguistiques, pointant une particulière référence à l'italien, à l'anglais et aux autres langues appartenant à l'Union européenne, et ce, même à travers la méthodologie Content Language Integrated Learning (CLIL)¹. Ces recommandations nous portent à comprendre que les politiques linguistiques du pays favorisent les approches plurielles en contexte scolaire, mettant alors en exergue, l'importance du développement identitaire et de l'altérité sociale des jeunes apprenants.

1.3. La place des langues étrangères dans les écoles italiennes

Depuis la loi 53 du 28 mars 2003 et le décret 59 du 19 février 2004 qui s'en suit, l'enseignement de l'anglais est étendu aux deux premières classes de l'école primaire, garantissant alors un apprentissage tout au long des cinq années du primaire. Durant les trois années de collège, les apprenants sont confrontés à l'apprentissage de l'anglais, première langue étrangère et d'une seconde langue étrangère (LE), appartenant à l'Union européenne, et ce dès la première année. Successivement, pendant les années d'enseignement supérieur l'anglais maintient sa place de première langue étrangère, s'accolant à une deuxième, voire troisième LE.

¹ Legge del 13 luglio 2015 n.107, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Les *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istituzione* prônent l'apprentissage de l'anglais dans les écoles primaires dont l'enseignant doit tenir compte des capacités de l'apprenant à s'approprier spontanément des modèles de prononciation et d'intonation pour activer, le plus naturellement possible, un système plurilingue. Un tel processus vise à introduire les éléments de la nouvelle langue dans le système linguistique de la langue maternelle, de la langue de scolarisation, et d'éventuelles autres langues appartenant au répertoire langagier de l'apprenant, en élargissant et en différenciant implicitement les divers composants linguistiques.

1.3.1 La formation des enseignants

Les textes officiels italiens (voir notamment *DPR 81 del 20 marzo 2009 - Il citato regolamento all'art. 10, comma 5*) prévoient en école primaire, de confier l'enseignement de l'anglais aux enseignants spécialisés du premier degré, qui doivent être titulaires du diplôme valide pour l'enseignement de la LE, justifiant une compétence de niveau B2 selon le CECRL, outre l'habilitation spécifique pour l'enseignement en école primaire. Les enseignants non spécialisés à l'enseignement de l'anglais en école primaire, doivent participer à des cours spécifiques de formation linguistique pour une durée de trois ans et peuvent, après la première année d'études, enseigner la langue dans les deux premières classes, assistés par des interventions périodiques de formation linguistique et méthodologique.

1.3.2 La méthodologie d'enseignement

Dans les écoles primaires, l'anglais est enseigné à raison d'une heure par semaine en *prima* (CP), deux heures en *seconda* (CE1) et trois heures dans les classes suivantes, pour un total de minimum quatre cents heures réparties sur les cinq années.

Cette introduction à l'anglais, généralisée à toutes les classes, représente un moment d'alphabétisation, entendue comme premier stade de formation linguistique générale et de développement des connaissances et habilités de base, qui sont les prérequis indispensables pour une étude systématique et efficace prévue les années suivantes (Miur, 2004). La *Circolare Ministeriale* n°69 du 29 août 2003 préconise une approche méthodologique inspirée à la centralité de l'apprenant, constituant un processus de sensibilisation à la langue étrangère. Les activités communicatives doivent majoritairement porter sur l'écoute et le langage oral. L'alphabétisation à l'anglais ne doit pas se limiter à être l'objet étudié mais doit se configurer à l'intérieur d'un environnement d'apprentissage

se déployant à d'autres activités disciplinaires. L'approche méthodologique se révélera d'autant plus efficace si caractérisée par des aspects ludiques, sensoriels et actionnels.

2. Présentation de la commande

Dans cette deuxième partie nous souhaitons expliciter les grandes lignes qui définissent notre étude, dans le but de mieux interpréter le raisonnement qui suivra. C'est pourquoi, nous énoncerons dans un premier temps le projet de l'entreprise *I AM* et les missions confiées pour sa réalisation. Ensuite, nous soulèverons la nécessité pour l'entreprise de déployer un enseignement qui soit différent des enseignements habituellement proposés. Enfin, nous envisageons de définir la méthodologie qui permettra une éventuelle insertion du projet en milieu scolaire, sous forme de projet linguistique annuel.

2.1. La définition du projet

L'entreprise *I AM* souhaite élaborer de nouvelles méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment de français, de manière à élargir son bassin de clientèle, cherchant à toucher les jeunes publics. De cette manière, *I AM* envisage de proposer un enseignement-apprentissage innovant, et sans précédent dans le secteur.

2.1.1 Une projection plus ample

L'entreprise a souvent l'occasion de collaborer avec des Instituts publics de la zone dans le cadre de projet de lectorat linguistique dans les collèges, par exemple. Néanmoins, les offres restent inchangées, bien que toujours demandées.

Il est donc souhaitable de développer un dispositif d'enseignement-apprentissage qui puisse répondre aux exigences de l'entreprise à savoir, offrir un nouveau produit à ses clients à appliquer en contexte extra-scolaire, mais qui puisse également s'adapter au contexte scolaire, dans la perspective de promouvoir un enseignement-apprentissage du FLE sous forme de projet annuel, dans les écoles primaires.

2.1.2 Les missions de stage

Afin de répondre aux requêtes de *I AM*, j'ai proposé de mettre en place un dispositif qui se base sur l'éveil aux langues, le jeu et la théâtralisation. Mon choix de créer un dispositif ainsi organisé et qui puisse obtenir des résultats fructueux, se base sur mon expérience d'enseignante de FLE où j'ai souvent été confrontée à des apprenants montrant différentes lacunes, en termes de stratégies d'apprentissage, de capacités métalinguistiques,

mais également en termes d'ouverture à l'altérité. Il s'agit donc de ne pas faire entrer les apprenants dans l'apprentissage du français de manière directe, mais de les confronter à des activités de comparaison de plusieurs langues et systèmes linguistiques comme phase introductive à l'apprentissage du FLE.

Les principales missions confiées consistent donc en l'élaboration et la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE pour un public de 6-10 ans, se basant sur l'éveil aux langues, le jeu et la théâtralisation, et pouvant s'adapter au contexte scolaire.

La commande est donc organisée en trois grandes missions. La première mission prévoit l'élaboration du dispositif d'enseignement, de par la conception d'activités pédagogiques basées sur les approches plurielles, notamment à travers une démarche comparative, le jeu et la théâtralisation, la définition des modalités d'enseignement des activités et du matériel à utiliser. La deuxième mission prévoit la mise en place des activités pédagogiques conçues à travers des séances en présentiel, et l'évaluation formative de ces apprentissages. Pour finir, la troisième mission consiste à évaluer le dispositif d'enseignement sur son éventuelle insertion en milieu scolaire.

2.2. La nécessité d'un enseignement différent

I AM souhaite élaborer un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE qui ne trouve aucune concurrence dans les zones limitrophes. En ce sens, il est donc primordial de porter une réflexion minutieuse en termes de méthodologie d'enseignement-apprentissage du FLE et en termes de bénéfices à acquérir à travers cet apprentissage.

2.2.1 La prise en compte de la pluralité sociale

Les sociétés plurielles dans lesquelles nous vivons peuvent être caractérisées par plusieurs phénomènes qui les composent. Les flux migratoires, que nous pouvons considérer comme éléments structurels de nos sociétés actuelles, favorisent pleinement la pluralité linguistique et culturelle, tout comme les récentes politiques éducatives européennes ouvertes sur le plurilinguisme. Cette pluralité peut être définie au sens plus large du terme en prenant également en considération les diversités qui découlent des pluralités des populations, comme les cultures, les religions, les références éducatives ou encore, les représentations de l'école et de son rôle, mais également la diversité des développements des compétences (Simon, 2022 :16). Les résidents étrangers en Italie représentaient en 2022, environ 8,5% de la population nationale. Les communautés étrangères les plus nombreuses proviennent principalement de l'Est de l'Europe, avec en

première position la Roumanie, suivie du Maroc et enfin de l'Albanie et de l'Ukraine. Les nombreux flux migratoires provoquent donc une croissance des pluralités linguistiques et culturelles dans le pays et corollairement, dans les classes scolaires. Depuis plusieurs décennies, nous assistons à un renouvellement des intérêts pour les groupes minoritaires, et ce, dû à la globalisation et à l'unification de l'Europe qui incrémentent les déplacements de masse des populations, d'une nation à l'autre. En Italie, depuis les années Soixante, le problème de la tutelle des communautés a attiré l'attention de l'opinion publique, à travers l'intérêt des revues et groupes intellectuels qui ont exprimé d'importantes opinions en ce qui concerne le soutien des diversités linguistiques et culturelles et de la valorisation de l'identité ethnique des communautés de langues communautaires (Morelli, 2006 : 6).

C'est donc à partir de ces caractéristiques qui définissent les réalités sociales et culturelles de nos sociétés plurielles que *I AM* cherche à développer son nouveau dispositif d'enseignement-apprentissage, qui se veut donc différent des méthodologies d'enseignement traditionnelles généralement proposées par les écoles de langues. En effet, ce dispositif envisage un enseignement du FLE qui prend en considération les pluralités linguistiques et culturelles de nos sociétés, visant à en faire un atout et un appui pour l'apprentissage d'une nouvelle LE.

2.2.2 Une méthodologie introductive

L'enseignement-apprentissage du FLE est donc introduit par des activités de comparaison des langues. Ces langues peuvent appartenir aux apprenants ou être apportées par l'enseignant. Nous pouvons retrouver cette démarche dans les approches plurielles que nous développerons dans la deuxième partie de notre étude.

Le souhait est de ne pas introduire l'apprentissage du français, dès le début de notre enseignement, s'élaborant sur les hypothèses que les activités de comparaison des langues peuvent servir d'appui à l'apprentissage du FLE, et permettre aux apprenants de mieux appréhender l'apprentissage de la langue.

Le projet de conception de ce dispositif se construit donc autour d'un double objectif, à savoir, offrir une méthodologie nouvelle d'enseignement-apprentissage du FLE aux jeunes apprenants en contexte extra-scolaire, leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences, outre celles en lien avec la langue cible et sa culture, et l'insertion de l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu scolaire sous forme de projet linguistique annuel.

2.3. Une méthodologie qui puisse s'adapter au contexte scolaire

L'entreprise *I AM* envisage l'élaboration d'un dispositif d'enseignement en milieu extra-scolaire différent, qui s'appuie sur les réalités sociales et culturelles de nos sociétés plurielles, et qui vise une adaptation pour le milieu scolaire, comme projet linguistique annuel.

L'idée de pouvoir introduire cette nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage du FLE en milieu scolaire, et notamment dans les écoles primaires, est un aspect fondamental que ce dispositif cherche développer. En effet, les contenus de notre méthodologie se basent sur les contenus prévus par les programmes scolaires.

2.3.1 La base de nos contenus

Pour élaborer les contenus de notre dispositif, nous nous appuyons sur les programmes scolaires, à la fois sur l'enseignement de l'italien (langue de scolarisation) et de l'anglais, LE. Les contenus des programmes scolaires italiens en ce qui concerne l'enseignement de l'italien en *seconda* et *terza* (CE1 et CE2), prévoient en autres, l'apprentissage des déterminants, du genre et du nombre des noms communs, des conjugaisons des verbes, et l'analyse grammaticale.

Les objectifs ministériels en termes d'enseignement de l'anglais à l'école primaire, visent pour la fin de la *terza* (CE2), l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression orale en interaction, de lecture et d'écriture. Les contenus lexicaux sont relatifs aux présentations, aux nombres jusqu'à 50, aux animaux, aux parties du corps, aux aliments, aux mois de l'année et saisons. Les structures de base concernent la vie quotidienne, la famille, l'école, et les éléments culturels sont abordés à travers les contes, les fêtes nationales et les us et coutumes.

Notre projet respecte donc l'évolution des apprentissages de la langue de scolarisation des apprenants (italien) et de la première langue étrangère enseignée (anglais).

Chapitre 2. La problématique et la démarche adoptée

Dans ce deuxième chapitre nous souhaitons exposer dans un premier temps les questionnements soulevés concernant le projet de conception d'un nouveau dispositif d'enseignement-apprentissage pour *I AM*, en relation avec les préconisations européennes et nationales, et la réalité du terrain. Cette exposition nous permettra alors de définir la problématique de notre mémoire.

1. Formulation de la problématique rattachée au terrain de stage

Il nous semble primordial à ce stade, de mettre en exergue les premiers questionnements posés concernant les relations entre le projet confié et la réalité du terrain, qui nous poussent à définir la problématique de notre mémoire.

1.1. Questionnements : relation entre projet de stage et réalité du terrain

Ayant travaillé entre autres, dans différents collèges italiens comme enseignante de FLE, je me suis souvent retrouvée face à des apprenants peu habiles en termes de compétences métalinguistiques et nécessitant de stratégies qui puissent faire évoluer leurs apprentissages et leurs compétences en LE. De plus, leurs faibles capacités à discriminer et à reproduire les sons que la langue française apporte, se sont souvent démontrées un frein dans l'évolution de leurs apprentissages.

Souhaitant développer un dispositif innovant d'enseignement-apprentissage du FLE, visant un jeune public d'apprenants (6-10 ans), *I AM* a pour volonté d'exploiter diverses considérations dans le but d'orienter au mieux sa nouvelle méthodologie.

Considérant les réalités sociales et culturelles dans lesquelles nous vivons et malgré les préconisations des Institutions européennes et nationales italiennes en termes d'ouverture à la pluralité, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'école énoncées plus haut, il est rare de voir appliquées dans les écoles publiques italiennes, des méthodologies d'enseignement qui favorisent la diversité linguistique comme outil d'apprentissage, et ce, notamment par manque de piste concrète.

Notre projet souhaite donc s'orienter vers l'élaboration d'un dispositif d'enseignement du FLE, introduit par une démarche de comparaison des langues et systèmes linguistiques qui puisse servir d'appui à l'apprentissage du FLE, permettant ainsi le développement de compétences métalinguistiques et de stratégies d'apprentissage, utiles au bon développement des compétences linguistiques de l'apprenant.

1.2. Problématique

Les considérations précédemment exposées concernant nos réalités sociales, linguistiques et culturelles, les préconisations des Institutions en termes de déploiement de la pluralité dans les écoles, la nécessité pour *I AM* de développer un dispositif d'enseignement innovant qui puisse s'adapter au contexte scolaire, nous amènent à la rédaction de ce mémoire qui cherchera de répondre à la problématique suivante :

De quelle manière la comparaison des langues peut-elle servir d'appui à l'apprentissage du français langue étrangère en contexte extra-scolaire, visant de jeunes apprenants en Italie ?

Nous supposons que les activités comparatives des langues et systèmes linguistiques favorisent le développement des compétences générales telles, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. De manière plus ciblée, nous envisageons que les activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques permettent de développer chez les apprenants une ouverture à l'altérité qui puisse les porter à une décentration de soi et de sa langue, provoquant ainsi une acceptation de l'Autre, entendu comme la langue, la personne et la culture diverse.

Nous souhaitons alors émettre l'hypothèse que la comparaison des langues et des systèmes linguistiques permet de développer chez les jeunes apprenants une posture métalinguistique, notamment métaphonologique, métasyntaxique et métasémantique qui puisse être un atout dans l'apprentissage des LE et en particulier du FLE.

Nous envisageons que les activités portant sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques permettent le développement de stratégies d'apprentissage qui peuvent se transférer dans l'apprentissage des LE et en particulier du FLE.

Nous envisageons que ces activités permettent un apprentissage facilité et conscient des LE.

Afin de répondre à notre problématique et à nos hypothèses, nous exposerons la démarche ingénierique adoptée, la méthodologie de recueil de données ainsi que les activités proposées.

2. La démarche ingénierique et la méthodologie de recueil de données

Dans cette présente partie nous souhaitons exposer la démarche ingénierique exploitée pour la création du dispositif d'enseignement pour *I AM*.

Nous présenterons dans un premier temps, l'approche comparative que nous avons employée afin d'introduire l'enseignement-apprentissage du FLE. Dans un second temps,

nous exposerons les similarités et différences entre le français et l'italien qui permettront de mieux interpréter l'approche intercompréhensive entre les langues romanes, que nous définirons successivement. Pour finir, nous présenterons la méthodologie adoptée pour notre recueil de données.

2.1. Une première approche comparative

Le dispositif élaboré vise un enseignement-apprentissage du FLE de par une méthodologie indirecte. Cela signifie que les apprenants n'entrent pas dans l'apprentissage de la langue dès le début de notre enseignement, mais qu'ils sont confrontés de prime abord, à une diversité de langues et de systèmes linguistiques dans le cadre d'activités de comparaison des langues. Selon notre première hypothèse, l'élaboration de cette méthodologie permettrait aux apprenants, à travers une approche d'observation visuelle et sonore, de développer des compétences métalinguistiques, des capacités de classement et des stratégies qui pourraient servir d'appui à l'apprentissage du FLE. Les langues sélectionnées pour les activités de comparaison des langues se veulent diverses, et le choix de celles-ci repose sur les richesses qu'elles apportent, notamment concernant la phonologie, la graphie, la sémantique et le lexique.

2.1.1 Les activités comparatives

Les apprenants sont donc confrontés à des activités diverses qui présentent un problème de recherche qu'ils doivent résoudre. Durant ces activités, les travaux de groupe sont privilégiés afin de permettre aux apprenants d'enrichir leur connaissances et compétences à travers une démarche socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage, les portant à adopter une posture où ils deviennent acteurs de leurs propres apprentissages, qu'ils élaborent avec leurs pairs.

2.1.2 La méthodologie

L'approche méthodologique que nous adoptons dans la mise en œuvre des activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques, rejoint celle adoptée par Kervran (2006b), portant chaque activité à être divisée en trois parties. La première partie consiste en une mise en situation où l'enseignant introduit le thème de l'activité visant de cette manière, à faire ressortir la curiosité et la motivation des apprenants. Cette première phase porte les apprenants à émettre des hypothèses concernant le problème de recherche, à élaborer des suggestions et à se poser des questions. Dans la deuxième partie de l'activité, les apprenants sont confrontés au problème, qu'ils doivent résoudre en petit groupe. Cette

seconde phase les amène à réfléchir sur les langues, à se poser des questions sur la résolution du problème, à argumenter leurs choix, à se confronter et à collaborer avec leurs pairs. La dernière partie de l'activité est donc la conclusion. Les apprenants mettent en commun leurs observations et analyses effectuées, cherchant à verbaliser et à expliciter les choix opérés. Cette dernière partie représente donc la mise en paroles de leurs actions, créant ainsi une véritable méthodologie d'étude pour les apprenants.

2.2. Le français et l'italien

Au sein du dispositif d'enseignement-apprentissage, dans la partie réservée au FLE, les apprenants sont confrontés aux similitudes et différences qui lient leur langue de scolarisation et la langue cible. Il s'agit ici de mettre en place une approche comparative et intercompréhensive entre les deux langues romanes.

Les apprenants découvrent la langue française et à travers leurs connaissances et compétences en italien, ils cherchent à comprendre la langue cible. Cette approche permet et requiert un retour vers la langue de scolarisation dans le but de favoriser la compréhension en langue cible. Elle incite également les apprenants à réutiliser et déployer leurs compétences d'observation et d'analyse, comme étant fait dans la première partie du dispositif, afin de mieux comprendre la nouvelle LE. Durant les observations, les apprenants notent donc les similitudes entre les deux langues, mais également les différences qui les séparent.

2.2.1 Les différences

De manière générale, certains phonèmes français, qui s'éloignent de la langue italienne, sont un obstacle à la bonne prononciation de la langue. Les apprenants italiens ont des difficultés à prononcer les phonèmes [y], [ã], [y], [õ], [ɛ̃], [ə], [ø], [œ], [œ̃], [z], [ʁ] et [ʒ], qui représentent une des différences majeures entre les deux langues, car absents de la phonétique italienne.

Au niveau grammatical, nous notons également une grande différence sur l'utilisation des pronoms personnels sujets, obligatoires en français, rarement utilisés en italien si ce n'est pour leur donner le rôle de pronoms toniques. De plus, la formation du féminin et du pluriel s'éloigne d'une langue à l'autre. Le féminin en français se note à travers l'ajout du E en fin de mot alors qu'en italien nous devons apposer un A. Pour le pluriel, le français requiert, de manière générale, l'ajout du S ou du X en fin de mot, alors que le pluriel italien se décline en I ou E selon le genre.

2.2.2. Les ressemblances

Malgré ces différences, il semble opportun de préciser que le français et l'italien se rejoignent à presque 90% en termes de similitudes lexicales. Cet aspect, indéniablement important, permet donc aux apprenants de déduire le sens d'un mot en se basant sur sa propre langue, comme il en est le cas dans l'approche intercompréhensive entre les langues romanes, que nous développerons dans la deuxième partie de ce mémoire. De plus, la formation des conjugaisons des verbes, des modes, des temps et de leur utilisation, est très semblable entre les deux langues.

Nous entendons donc nous baser sur ces ressemblances pour amener les apprenants à élaborer une démarche intercompréhensive entre les deux langues et, de cette manière, à faciliter l'apprentissage du FLE.

2.3. Les aspects méthodologiques

Les leçons conçues sont appliquées en présentiel à raison de deux heures par semaine pour chaque groupe. Les deux groupes, comprennent douze et treize apprenants, la majorité d'entre eux appartenant aux classes *terza* (CE2).

2.3.1. Le recueil de données

Les apprenants sont dans un premier temps confrontés aux activités de comparaisons des langues et systèmes linguistiques, puis aux activités de découverte de la langue française à travers le jeu et la théâtralisation. S'agissant d'un enseignement-apprentissage en milieu extra-scolaire, nous avons décidé de ne pas introduire d'évaluation sommative, mais de nous concentrer sur les évaluations formatives.

Concernant les activités de comparaison des langues, nous choisissons de recueillir toutes les données relatives à la formulation des hypothèses, aux réflexions élaborées face aux problèmes, et enfin à la pertinence de la verbalisation des choix opérés. Ne pouvant enregistrer les apprenants par manque d'autorisation, nous décidons de recueillir ces données sous forme de note de synthèse à travers une grille d'observation critériée (cf. tableau 1), durant chaque séance. Pour chaque séance, environ un tiers des apprenants sont évalués, de manière à obtenir plusieurs évaluations pour chacun d'eux à la fin des activités introductives au FLE. La sélection des apprenants à évaluer est aléatoire.

Dans le cadre de l'apprentissage du FLE, les apprenants sont évalués de manière formative, de par la réalisation d'activités individuelles et de groupe, à travers une grille d'évaluation critériée (cf. tableau 2). Tout au long de l'enseignement, il est demandé aux apprenants d'élaborer des réflexions personnelles à partager en groupe sur la justification

des choix opérés durant les activités individuelles et de groupe. Ces mêmes réflexions sont enregistrées dans un cahier de notes durant les leçons.

Il s'agit donc de recueillir les réflexions des apprenants concernant les formulations de leurs hypothèses, les réflexions exprimées en vue de résoudre le problème et les justifications des choix opérés portant à la résolution du problème.

À la fin du projet, les apprenants doivent répondre à des questions de bilan concernant l'évolution de leur apprentissage. Nous sélectionnerons alors certaines fiches qui pourront étayer nos hypothèses (cf. annexe 3).

2.3.2. La méthodologie d'analyse des données

Comme précédemment indiqué, les évaluations sont formatives, s'appliquent sur plusieurs niveaux et sont accompagnées d'une grille d'évaluation (cf. tableaux 1 et 2), que ce soit pour les activités de comparaison des langues comme pour les activités de découverte du français.

Dans le cadre des activités de comparaison des langues, le premier niveau se concentre sur les réflexions des apprenants concernant le problème à résoudre. Les apprenants sont évalués sur leurs capacités à trouver, définir et résoudre le problème, sur l'utilisation de stratégies mises en œuvre pour la résolution du problème, sur l'utilisation d'une méthodologie ordonnée et sur leurs capacités à collaborer avec leurs pairs. Le deuxième niveau d'évaluation se reporte aux justifications, verbalisations et formulations des résultats de synthèses obtenus. Les apprenants sont donc évalués sur leurs capacités à formuler une synthèse pertinente concernant la résolution du problème et sur l'utilisation d'un langage « technique » pour la verbalisation de la synthèse. La grille d'évaluation, inspirée du programme Evlang, se présente comme suit.

Activité n°		
Réflexions	Oui	Non
A réussi à trouver le problème		
A réussi à résoudre le problème		
A utilisé des stratégies, une méthodologie ordonnée (ex : de classement, de déduction ...)		
A su prendre appui sur des compétences déjà acquises		
A su manipuler la langue au niveau phonologique, syntaxique et sémantique		
A collaboré avec ses pairs		
Verbalisations	Oui	Non
A réussi à formuler une synthèse		
A utilisé un langage technique pour la formulation des synthèses (ex: métalangage)		

Tableau 1 - Grille d'observation pour les activités de comparaison des langues.

Afin de répondre à chaque critère d'évaluation, nous décidons de discerner, pour chaque séance, un groupe d'apprenants à évaluer. C'est donc à travers une série de questions que pose l'enseignant, qu'il est possible d'obtenir les réponses qui permettent de compléter notre grille d'observation. Les questions ne sont pas figées mais doivent permettre une réponse qui puisse s'inscrire dans la grille d'observation. Nous insistons sur l'importance de sélectionner des apprenants différents pour chaque séance de manière à obtenir plusieurs données pour chaque apprenant.

Dans le cadre des activités de FLE, les apprenants sont évalués de manière formative à travers les activités proposées, à effectuer seul ou en petit groupe. Nous évaluons les compétences écrites et orales en suivant une grille critériée (cf. tableau 2), inspirée du CECRL.

Pour les compétences linguistiques, notamment d'expression écrite, nous nous basons sur leurs capacités à résoudre les exercices proposés, sur le choix et la place des mots, de même que pour les compétences d'expression orale, auxquelles s'ajoute l'évaluation des capacités de prononciation. Nous évaluons également les compétences de compréhension écrite et orale, à travers la résolution des activités proposées. Afin de mieux discerner le réemploi des compétences acquises durant la première partie d'enseignement dédiée à la comparaison des langues, nous prenons également en considération lors de l'évaluation du FLE, les éventuels détours vers d'autres langues effectués par les apprenants, dans le but de surmonter certains obstacles en termes de

compréhension et d'expression écrite et orale. Pour ces évaluations nous nous basons sur une grille critériée qui se présente comme suit.

Activité n°		
Expression écrite	De 1 à 5* selon le nombre d'erreurs * (1 étant le plus faible degré, 5 étant le plus haut degré)	
A réussi à résoudre l'activité		
A utilisé un lexique approprié		
A su choisir la place des mots		
A fait un détour vers d'autres langues	Oui	Non
Compréhension écrite	De 1 à 5* selon le nombre d'erreurs * (1 étant le plus faible degré, 5 étant le plus haut degré)	
A réussi à résoudre l'activité		
Expression orale	De 1 à 5* selon le nombre d'erreurs * (1 étant le plus faible degré, 5 étant le plus haut degré)	
A réussi à résoudre l'activité		
A utilisé un lexique approprié		
A su choisir la place des mots		
Prononciation		
A fait un détour vers d'autres langues pour définir la prononciation	Oui	Non
Compréhension orale	De 1 à 5* selon le nombre d'erreurs * (1 étant le plus faible degré, 5 étant le plus haut degré)	
A réussi à résoudre l'activité		

Tableau 2 - Grille d'évaluation pour les activités de FLE

A la fin de notre parcours d'enseignement-apprentissage, nous avons demandé l'opinion des apprenants en ce qui concerne l'évolution de leur apprentissage. Nous avons distribué une fiche à chacun des apprenants contenant les questions suivantes :

-As-tu aimé apprendre le français de cette manière ? Pourquoi ?

-Découvrir plusieurs langues t'a donné envie d'en apprendre de nouvelles ? Si oui, lesquelles ?

-Penses-tu avoir appris des stratégies intéressantes pour apprendre les langues plus facilement ?

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 3. Les démarches comparatives

Dans ce présent chapitre, nous souhaitons aborder les principales démarches sur lesquelles s'appuie notre réflexion afin de mieux interpréter ce qui s'en suit. Nous traiterons dans un premier temps les différentes approches plurielles des langues et des cultures qui visent au développement des compétences plurilingues des apprenants, et qui adoptent une démarche comparative, pour ensuite approfondir notre recherche sur les différents projets qui envisagent la comparaison des langues.

1. *Les approches plurielles*

Candelier aborde le concept d'*Approche plurielle* comme étant « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 : 68). Toujours selon Michel Candelier, « une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008 : 68). A partir de cette définition d'*Approche plurielle*, nous pouvons considérer quatre approches didactiques qui se reflètent dans cette trajectoire, l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues (Candelier, 2008 : 68).

Les descripteurs du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles) nous informe que l'approche interculturelle possède « de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (Candelier, 2012 : 6). Cette approche envisage une ouverture linguistique et culturelle, portant sur des activités de conscientisation et de réflexion et d'acceptation sur, et de l'altérité. Elle adopte donc une posture qui prône l'intégrité et l'acceptation de nos sociétés linguistiquement et culturellement plurielles.

La didactique intégrée des langues étrangères, correspond quant à elle, à une approche décloisonnée des langues. Contribuant au développement plurilingue des apprenants, elle vise également au développement de compétences fonctionnelles en plusieurs langues en établissant des liens entre elles. Cette approche cerne une collaboration active entre les enseignants dans le but de décloisonner l'enseignement des

langues et de coordonner les différentes activités pédagogiques. Dans la même trajectoire, Wokush (2008) prône la didactique intégrée mettant en exergue l'importance du décloisonnement de l'enseignement des langues, dans le but de développer le plurilinguisme individuel de l'apprenant. Elle conçoit donc le plurilinguisme individuel comme étant « une compétence de communication langagière complexe comprenant les compétences partielles, fonctionnelles des élèves dans les différentes langues et cultures qu'ils côtoient à l'école ou en dehors » (2008 : 12).

Dans la partie qui suit, nous nous concentrerons sur l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre les langues parentes, deux approches plurielles qui sont centrales dans notre travail de mémoire et que nous souhaitons approfondir successivement.

1.1. La comparaison des langues

Selon Rousseau « un nombre significatif de correspondances de formes et de sens dans deux ou plusieurs langues » est une indication d'un lien historique, d'une relation génétique entre elles (1993 : 13). Si deux ou plusieurs langues, tirent leurs origines d'une même racine, il sera donc intéressant de les comparer afin d'en dégager les similitudes et différences.

1.1.1. Les objectifs

La comparaison des langues, pratique que nous retrouvons dans l'approche d'*Eveil aux langues* qui met en regard plusieurs langues et qui adopte une démarche comparative, s'élabore à travers une observation et corollairement une analyse soignée de plusieurs langues, « apporte une contribution importante à la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves. Elle valorise cette richesse et n'exclut aucune langue quel que soit son statut à l'école et dans la société » (Kervran, 2006b : 7).

L'objectif principal de cette pratique n'est pas d'acquérir la maîtrise complète, tel un natif, d'une ou plusieurs langues, mais de sensibiliser les apprenants aux diversités linguistiques dans le but de développer des compétences langagières utiles et fonctionnelles, transférables d'une langue à une autre. C'est donc « par le détour d'autres langues » qu'il est possible de solliciter chez l'apprenant une attention particulière « à un phénomène linguistique, en faisant l'hypothèse que son rapport aux langues et à leur apprentissage va s'en trouver modifié » (De Pietro & Matthey, 2001 ; 38). Ces démarches

comparatives « concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos » (De Pietro, 2003 : 167).

1.1.2. Les activités

Les activités d'*Eveil aux langues*, et plus particulièrement celles centrées sur la comparaison des langues, ont « pour but de développer les connaissances et capacités métalinguistiques, en sollicitant la conscience (-attention-) des fonctionnements linguistiques et langagiers » (Mattey, Genelot, Noguerol et Techer, 2003 : 127). A ce titre, Degache préconise une connaissance de la langue première afin d'effectuer une « comparaison inter-linguistique, en stimulant analogie, transfert et élaboration de règles de correspondance entre les langues » dont le but premier est le développement de la conscience métalinguistique de l'apprenant (2021 : 5). Dans cette même trajectoire, Dabène (1992) définit divers objectifs à cette orientation éducative, dont l'éveil de la conscience métalinguistique de l'apprenant par des activités de confrontation entre la langue maternelle et différentes langues étrangères. C'est donc ce *mécanisme du détour* qui permettra aux apprenants de « *sortir* de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison » (Perregaux, 2004 :162). Ulma sollicite la comparaison de plusieurs langues dans le but de développer une conscience métalinguistique chez l'apprenant à travers « des élaborations mentales telles que l'observation, le classement, la description, l'analyse, la déduction, toutes opérations mentales de l'observation réfléchie des langues » (2009 : 116). Faire travailler les apprenants sur plusieurs langues, et de cette manière les amener à les comparer, les oblige à se distancier par rapport à la langue et son fonctionnement qui deviennent donc les objets de la réflexion (Geoffroy, Dufresne & Armand, 2013). De cette observation réfléchie se développent alors les capacités métalinguistiques des apprenants, « outil très précieux pour favoriser l'apprentissage des langues (Geoffroy, Dufresne & Armand, 2013 : 77). Dans la même trajectoire, Macaire intervient en donnant la définition de la compétence en langue, qui renvoie à la compétence d'analyse de la langue placée ainsi comme « l'objet » de la réflexion métalinguistique (Macaire, 2011). Ce sont donc ces activités de comparaison des langues qui permettront aux apprenants « de construire des catégories de perception et de représentation des langues et du langage » favorisant, de cette manière « l'instauration d'une relation de type réflexif à l'objet langue », relation favorable au développement des aptitudes métalinguistiques entre autres, facilitant ainsi l'entrée dans le processus

d'acquisition linguistique (Mattey, Genelot, Nogueroles, & Techer, 2003 : 129). Rousseau (1993) affirme que pour obtenir la description d'une langue, que ce soit sur une composante phonétique, morphologique, syntaxique ou sémantique, il est indispensable de recourir à la procédure comparative, sans quoi il serait impossible d'en définir son fonctionnement. Si dans la pratique comparative nous positionnons les langues comme des objets d'études, nous pouvons alors affirmer que « tout travail de réflexion linguistique se fonde sur notre aptitude cognitive à comparer des objets » (Rousseau, 1993 : 5).

1.2. L'éveil aux langues

« We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristic of language which will blaze throughout our pupils' lives. While combating linguistic complacency, we are seeking to arm our pupils against fear of unknown which breeds prejudice and antagonism. Above all we want to make our pupils' contacts with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun. » (Hawkins, 1984 : 6).

1.2.1. Le mouvement Language Awareness

C'est à partir de cette citation d'Eric Hawkins « père fondateur » du mouvement *Language Awareness*, développé dans les années soixante-dix et quatre-vingts en Grande-Bretagne, qu'il semble opportun d'esquisser la définition d'approche d'*Eveil aux langues*.

Figure emblématique de l'éducation plurilingue et interculturelle à dimensions éthiques, Hawkins visait une action éducative très humaine centrée sur l'apprenant. Les problématiques, liées aux langues et à l'éducation langagière, étaient pour lui le centre de ses intérêts éducatifs. Le mouvement *Language Awareness* qui découle des travaux menés par Hawkins, proposait ainsi une discipline transversale jouant un rôle de pont entre les différentes langues présentes à l'école et ce, dans le but de combattre l'échec scolaire de tous les apprenants et de favoriser l'intégration des élèves migrants. A travers ce mouvement Hawkins aspirait également à une éducation langagière plurilingue et pluriculturelle de par l'établissement de « ponts » visant à soutenir le passage du travail langagier du primaire au secondaire et à l'initiation de l'apprentissage de nouvelles langues étrangères. Ce rôle de « pont » touchait également l'enseignement cloisonné des matières où l'éducation langagière pouvait favoriser la transversalité de ces enseignements.

L'approche *Eveil aux langues*, qui tire ses origines du mouvement *Language Awareness*, peut être considérée comme l'approche plurielle par excellence. Cette approche met en contact un nombre important de langues et de variétés linguistiques,

indépendamment de leur statut. C'est le seuil d'entrée de la didactique de plurilinguisme car il s'agit de mettre en avant des activités portant sur les diversités des langues « que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (Candelier, 2000 : 111), « qui peuvent être ou non la langue maternelle de certains élèves » (Dabène, 2003a : 263), et ce, dans le but de favoriser chez les apprenants une « ouverture à la diversité linguistique et culturelle », développant ainsi une « motivation pour l'apprentissage des langues » (Candelier, 2000 : 111).

1.2.2. Les objectifs et les activités

Les activités d'*Eveil aux langues* offrent aux apprenants, l'occasion de passer d'une langue à l'autre en prenant appui sur ce qu'ils savent d'une langue, de manière à mieux en comprendre une autre, à travers la découverte de leurs différences et similitudes (De Pietro, 2007). Ces activités touchent « toujours aux trois dimensions constitutives des compétences langagières que sont les attitudes [...], les aptitudes [...], et les savoirs » (De Pietro, 2007 : 32). Ces trois sphères, que Domp martin-Normand (2011) nomme le cognitif, l'affectif et le social, sont indissociables et forment un seul objet dans le champ de l'éducation, ayant une incidence sur les apprentissages des apprenants.

Les nombreux objectifs que vise cette approche sont centrés sur l'intégration et la légitimation de toutes les langues présentes dans la classe, sur le développement de la culture langagière de l'apprenant portant sur l'ouverture aux langues et limitant ainsi les éventuels préjugés sur celles-ci, sur la conscientisation du plurilinguisme, outre le déploiement de la curiosité des apprenants en termes de fonctionnement des langues et de leurs capacités langagières (De Pietro, 2007). De plus, ces approches aspirent à une « préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de stratégies d'apprentissage, et grâce à une meilleure compréhension de ce qui différencie et rapproche les différentes langues » (De Pietro, 2007 : 33). Dans la même trajectoire, Candelier spécifie que « l'éveil se veut être un lieu où se mettent en place diverses capacités utiles aux apprentissages linguistiques, où se développe donc une compétence générale à apprendre les langues qui facilitera l'accès à un usage de plusieurs langues » (2003 : 26). L'approche *Eveil aux langues* ne correspond donc guère à un apprentissage systématique d'une ou plusieurs langues, ni même à un enseignement bi ou plurilingue.

« Il se distingue de ces approches, à la fois parce qu'il a pour objet une multiplicité de langues et parce qu'il n'a pas de visée directement tournée vers l'apprentissage d'une ou plusieurs langues particulières mais vise plutôt des apprentissages *sur* ou *à propos* des langues. Il n'exclut pas pour autant les autres formes d'apprentissage des langues, quelles

qu'elles soient, et peut au contraire à la fois y préparer et les accompagner » (Kervran, 2006a : 28-29).

C'est donc dans l'optique de développer « des apprentissages *sur* ou à *propos* des langues » (Kervran, 2006a : 29) que nous pouvons souligner les objectifs de cette approche, à savoir favoriser chez les apprenants des attitudes positives par rapport aux langues, développer leurs capacités métalinguistiques outre reconnaître et valoriser la langue maternelle de l'apprenant et rendre plus accessible l'apprentissage de la langue de scolarisation (Geoffroy, Dufresne & Armand, 2013).

Les activités d'*Eveil aux langues* qui portent les apprenants vers une conscientisation de la pluralité des familles de langues, « jouent parallèlement un rôle décisif dans le phénomène fondamental de décentration progressive des sujets en favorisant un certain recul par rapport aux spécificités de la langue première » (Dabène, 2003a : 263). En ce sens, ces activités qui sont centrées sur les apprenants et leur vécu, permettent une légitimation de la langue première qui se transforme ainsi en un outil pour l'enseignement-apprentissage (Geoffroy, Dufresne & Armand, 2013).

1.3. L'intercompréhension entre langues parentes

Forme de communication plurilingue, l'intercompréhension entre locuteurs de langues appartenant à la même famille « a toujours été utilisé par les différents peuples pour communiquer avec leurs voisins » (Evenou, 2016 : 68).

1.3.1. Une méthodologie intercompréhensive

Cette forme de communication nous place face à une langue étrangère visant la compréhension de celle-ci à travers la maîtrise déjà acquise d'une ou plusieurs langues, développant ainsi la connaissance de langues dans lesquelles nous avons déjà des compétences en termes de compréhension et mettant en place de cette manière, des stratégies de déduction utiles pour la production (Evenou, 2016). Le concept d'intercompréhension peut être envisagé de différentes manières, dont les fondements restent toujours les mêmes, se définissant ainsi comme étant une « méthode visant à l'acquisition d'une capacité de compréhension passive d'une (ou plusieurs) langue(s) apparentée(s) » (Alvarez, Chardenet & Tost, 2011 : 159). En ce sens, l'intercompréhension permet d'exploiter les similitudes entre différentes langues dans le but de développer « des compétences passives dans une ou plusieurs langues » (Alvarez, Chardenet & Tost, 2011 : 159). L'intercompréhension est donc une méthode qui permet « d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches » (DGLFLF, 2006 : 3).

Alvarez Chardenet et Tost précisent que l'intercompréhension « définit avant tout la capacité pour un locuteur d'une langue ou d'une variété donnée, de comprendre une langue ou une variété apparentée » (2011 : 159).

En didactique des langues, l'intercompréhension entre langues parentes, composante des approches plurielles, permet un travail qui se dirige parallèlement entre deux ou plusieurs langues issues d'une même famille. Selon Cuq (2003), le concept d'intercompréhension peut se déployer à travers une méthodologie qui vise à développer la compréhension des interlocuteurs possédant dans leur répertoire, des langues parentes, en les incitant à mobiliser leurs compétences linguistiques et culturelles, mais également en les portant vers la construction de notions élémentaires grammaticales de compréhension, déployant de cette manière leur potentiel cognitif. L'intercompréhension, qui « inclut la communication tant orale qu'écrite, et exclut l'utilisation active de la langue étrangère » est donc « la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises » (Doyé, 2005 : 7).

1.3.2. L'éducation à l'intercompréhension

L'éducation à l'intercompréhension est donc une manière d'inculquer à l'apprenant, des compétences d'intercompréhension, ce qui « signifie, pour l'enseignant, créer des conditions propres à faciliter le processus d'acquisition » (Doyé, 2005 : 10). Toujours selon Doyé (2005), l'enseignement à l'intercompréhension peut être effectué de par certains principes didactiques que l'enseignant doit mettre en place. Ces principes se retrouvent dans la motivation de l'apprenant de par la mobilisation des compétences qu'il possède déjà, prenant ainsi en considération ses propres ressources pour comprendre une langue étrangère. Le niveau d'enseignement doit être le plus proche possible des connaissances de l'apprenant de manière à ce que ce dernier puise seul, dans son répertoire langagier, toute les réponses nécessaires à l'élaboration de l'intercompréhension requise. En outre, l'enseignant doit garder un rôle d'assistant dans la démarche d'intercompréhension entreprise par l'apprenant afin de ne jamais compromettre son apprentissage autodidacte dans cette pratique (Doyé, 2005).

Selon Degache (2003), l'intercompréhension revêt plusieurs avantages parmi lesquels il liste le développement de compétences dans plusieurs langues étrangères, la valorisation de la langue maternelle, la mise sur le même plan linguistique de différentes communautés et l'encouragement à une action commune sur ce principe.

D'un point de vue plus ciblé, l'intercompréhension peut assurer une fonction propédeutique à l'enseignement-apprentissage d'une LE entretenant un lien de parenté avec une langue appartenant au répertoire langagier de l'apprenant. De cette manière, il est possible d'amener l'apprenant à identifier et questionner des liens entre les langues en question et corollairement à dégager et expliciter les régularités notées (Degache, 2021). Blanche-Benveniste (1997 : 5) définit l'intercompréhension entre langue apparentées comme étant une activité qui vise à « comprendre les langues sans les parler ». Dans la même trajectoire, Dabène (2003c : 25), pionnière dans la recherche en intercompréhension, la positionne comme « l'entraînement à la compréhension réciproque ». En l'occurrence, lorsque nous évoquons l'intercompréhension entre langues romanes, nous assistons tout d'abord à un lien linguistique qui unit les langues en question, les faisant ainsi appartenir à la même famille. L'intercompréhension entre les langues romanes, comme par exemple entre le français et l'italien, est donc une manière d'arriver au sens sans pour autant connaître la langue de son locuteur. La particularité de cette approche réside dans le fait qu'elle se base sur des connaissances acquises de l'apprenant dans une langue apparentée, permettant ainsi la compréhension de l'autre langue.

2. Les projets sur la comparaison des langues

Nombreux sont les projets et recherches effectués dans le but de développer les approches plurielles en didactique des langues. Nous souhaitons retenir ici les trois programmes qui ont davantage influencé notre recherche et méthodologie, à savoir le programme Eulang et les projets Eole et Elodil.

2.1. Le programme Eulang

Le programme européen Eulang (Eveil aux langues à l'école primaire) regroupant des chercheurs espagnols, italiens, suisses, réunionnais et de France métropolitaine, a été développé entre 1997 et 2001 en France, sous la direction de Michel Candelier. Le programme d'innovation et de recherche pédagogique Eulang s'est particulièrement consacré à l'approche d'éveil aux langues à l'école primaire, de par la production de supports didactiques destinés à un public de fin d'école élémentaire, la formation des enseignants sur la mise en place de ces dispositifs dans leur classe et enfin, une double évaluation, à savoir l'évaluation quantitative « destinée à dégager les effets produits » et l'évaluation qualitative « destinée à dégager les éléments du vécu, les conditions de mise

en œuvre de l'approche étudiée et ses effets en termes d'attitudes et d'acquisitions » (Dabène, 2003b : 17).

2.1.1. La pluralité

Face à la mondialisation, aux flux migratoires toujours plus croissants et à l'intégration européenne, les sociétés dans lesquelles nous vivons « sont et seront linguistiquement et culturellement plurielles » (Candelier, 2003 : 21). La réponse à ce défi de pluralité de nos sociétés actuelles est bien un des enjeux du programme Evlang, qui vise à une diversité solidaire et non désunie. Concernant le domaine des langues et des cultures, le programme Evlang favorise une dimension culturelle et linguistique affirmant de cette manière que « la langue est à la fois moyen d'expression d'une culture et d'accès privilégié à cette culture » (Candelier, 2003 : 24). En ce sens, le programme favorise un travail concret avec et sur la diversité des langues, dans le but de construire des connaissances, provoquant ainsi chez l'apprenant une ouverture à l'altérité et à la solidarité (Candelier, 2003).

Les hypothèses énoncées dans le programme Evlang (Candelier, 2003), concernent les objectifs et la démarche mise en place. Selon les préconisations du programme, les activités exploitées, si exposées aux apprenants de manière régulière, portent à faire évoluer les représentations et attitudes des élèves par rapport aux langues et cultures, provoquant de cette manière, une majeure ouverture à ce qui leur est non familier et un intérêt plus important pour la diversité. Concernant les apprenants d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de leurs langues et cultures, que ce soit pour eux-mêmes ou pour leurs pairs. Les activités proposées sont développées dans le but d'accroître chez les apprenants, leur désir d'apprendre les langues, mais également d'élargir l'éventail des langues qu'ils désirent apprendre. De plus, ces activités appréhendent le développement des capacités d'observation et de raisonnements métalinguistiques des apprenants outre le développement de leurs capacités d'apprentissage linguistique et une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers.

2.1.2. Le développement du programme

Concernant la mise en œuvre de l'approche, le programme préconise clairement que les objectifs précédemment énoncés, ne peuvent être atteints seulement si les activités s'exercent autour d'une grande diversité de langues et que ces activités ne sont pas

limitées aux apprenants les plus performants. De plus, afin d'exploiter au mieux les ressources pédagogiques conçues, il est important que le personnel enseignant reçoive une formation / sensibilisation de base sur le sujet. Enfin, les préconisations du programme précisent que la valorisation ou l'appropriation de la démarche et des objectifs, que ce soit de la part de l'enseignant comme de l'apprenant, ont une influence sur l'implication des élèves et sur leurs résultats.

Les supports didactiques proposés par le programme Evlang ont pour but d'accompagner les apprenants dans leurs apprentissages, dans diverses disciplines, outre que dans l'apprentissage des langues. De cette manière, les langues deviennent un matériau d'apprentissage dans toutes les disciplines. Ces supports permettent aux apprenants de réfléchir sur une multitude de questions concernant les langues, de se décentrer de leur langue maternelle par la *logique du détour*, de légitimer toutes les langues qui font partie de leur répertoire langagier, outre de donner un sens à leurs apprentissages en langues, souvent isolés. Les activités comparatives proposées par le programme, visent à développer chez les apprenants leurs capacités de déduction et de classification, et les amènent à réfléchir sur les langues et à se poser des questions d'ordre métalinguistique à partir des contenus exploités. De cette manière, les langues observées et analysées deviennent donc un « matériau linguistique à disposition » des apprenants qui « favorise la réflexion et participe à l'apprentissage » (Goumoëns, Nogueroles, Perregaux & Zurbriggen, 2003 : 42). Cette logique du détour permet également une meilleure compréhension des phonèmes qui peuvent poser problème, grâce à la distanciation que la comparaison des langues provoque, portant ainsi les apprenants à changer leur perspective de réflexion sur les langues. Le programme précise que cette décentration est fondamentale pour atteindre les objectifs fixés car c'est, de par cette décentration, que les apprenants peuvent modifier leur rapport avec leur(s) langue(s) et celle(s) des autres.

La démarche adoptée pour la mise en place des activités se veut socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage, où l'apprenant devient acteur de son apprentissage qu'il élabore avec ses pairs (Joshua & Dupin, 1993). L'idée du programme est donc d'adopter une méthodologie de situation-recherche qui est le point central de toutes les activités, portant en ce sens les apprenants à se confronter à « un obstacle cognitif qui les amènent progressivement à se questionner, à réfléchir, à s'informer et à

partager leurs recherches avec leurs camarades, concluant ainsi par une éventuelle résolution du problème présenté (Goumoëns, Nogueroles, Perregaux & Zurbriggen, 2003).

Ce programme revêt un caractère social important, portant les apprenants à effectuer des travaux de groupe qui favorisent la communication réciproque, créent des différences de points de vue et les obligent à élaborer des explications constructives qui soutiennent leurs idées. Ce caractère social est considéré comme l'un des points forts des supports didactiques proposés, car il met l'apprenant en position d'apprentissage à partir de son histoire personnelle, mise en confrontation avec l'objet de recherche, les manipulations qu'il réussit à faire de cet objet et à travers les interactions qu'il conduit avec ses pairs et l'enseignant. Les discussions collectives qui dérivent des situations-recherches amènent les apprenants à élaborer des classements d'ordre linguistique à partir des ressemblances et différences observées entre les langues proposées. A ce niveau, l'enseignant peut envisager le métalangage qui définira les notions élaborées par le groupe classe. Le programme Eulang précise que l'interaction des apprenants, qui sont amenés à modifier, élargir et réélaborer leurs représentations sur les langues, est l'essence même du développement du processus d'appropriation des nouveaux savoirs (Goumoëns, Nogueroles, Perregaux & Zurbriggen, 2003).

La situation-recherche qui est le centre de l'approche préconisée par le programme, est une étape dans laquelle les apprenants sont face à un problème présenté et doivent chercher de le résoudre. Ce moment de conflits cognitifs est une phase importante dans laquelle les apprenants s'approprient de nouvelles connaissances de par la découverte, la résolution des problèmes présentés cherchant à franchir l'obstacle imposé. L'apprenant est donc invité à mobiliser différentes démarches intellectuelles, pour analyser, manipuler et déduire les fonctionnements linguistiques d'une langue. De cette manière, il émet des hypothèses, se décentre de ses propres connaissances, développe des stratégies d'observation, de comparaison et de mise en relation dans le but de résoudre le problème offert à lui. De plus, après avoir recueilli, organisé et interprété les données, l'apprenant est placé dans une situation de confrontation des interprétations avec ses pairs (Goumoëns, Nogueroles, Perregaux & Zurbriggen, 2003).

2.2. EOLE

En 2003, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique Suisse (romande) et du Tessin, a édité de nouvelles méthodes d'enseignement sous le nom *d'Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Ces méthodologies, élaborées sous la direction de Christiane Perregaux, visent le développement des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle des apprenants du préscolaire et du primaire, que ce soit dans ou hors de la classe. Cette approche cherche à favoriser le développement de capacités d'observation et d'analyse utiles et fonctionnelles à l'apprentissage des langues.

2.2.1. La mise en œuvre de EOLE

Toutes les activités du projet EOLE, s'inscrivent dans la démarche d'éveil aux langues, proposant une méthodologie nouvelle pour aborder les langues dans la classe, à travers de multiples occasions de passer de l'une à l'autre. Cette méthodologie s'appuie sur les connaissances déjà acquises des apprenants dans une langue pour mieux en appréhender une autre, de par l'analyse de leurs ressemblances et différences, dans l'optique d'une orientation interlinguistique voire interdisciplinaire, réelle et permanente (De Pietro, 2004).

Cette approche vise donc à faire travailler les apprenants sur plusieurs langues (pas moins de 69 dans ce cas), et comme dans le programme Eulang, sans avoir l'ambition de les enseigner. Les langues sont choisies en fonction de plusieurs critères, notamment les langues enseignées dans les écoles romandes, les langues maternelles qui appartiennent aux apprenants, leurs propriétés particulières comme par exemple, le style d'écriture. L'objectif est de développer chez les apprenants des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, d'accroître leurs connaissances sur les langues et leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues et le langage, de développer leur motivation à apprendre les langues et de légitimer et valoriser toutes les langues appartenant à leur répertoire langagier. Comme pour le programme Eulang, EOLE prévoit des séquences didactiques basées sur la comparaison des langues, mais également sur l'intercompréhension visant le développement de stratégies de compréhension entre langues voisines. Il s'agit donc de stratégies de compréhension globales qui s'appuient sur la structure du texte, du contexte, sur les mots ressemblants appartenant à une même famille, sur des mots que nous pouvons facilement retrouver d'une langue à une autre, ou

sur des mots empruntés. Nous retrouvons également la méthodologie de situation-recherche qui est le moment clé de chaque séance.

2.3. ELODIL

Le projet *Eveil au Langage et ouverture à la Diversité Linguistique* (ELODIL) naît au Québec en 2002 sous la direction de Françoise Armand et Diane Dagenais et s'inspire du programme européen Evlang. Il a été successivement implanté en Colombie Britannique à partir de 2003.

Ce projet vise à favoriser chez les apprenants du préscolaire, du primaire et du secondaire « le savoir-vivre ensemble dans une société francophone démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998 : 23), faisant de la diversité une source essentielle à l'éducation plurilingue, interculturelle et à la citoyenneté.

2.3.1. Les objectifs et les activités

Les objectifs d'ELODIL prônent le développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle. De plus, ELODIL vise le développement des habiletés de réflexion sur la langue, à savoir les capacités métalinguistiques des apprenants, outre la facilitation de la reconnaissance et légitimation des langues d'origine des apprenants migrants, et la facilitation de l'apprentissage du français, prenant en considération le rôle social et identitaire du français comme langue commune.

A travers les activités ELODIL, les apprenants sont amenés à se mettre en contact avec la diversité linguistique. Les différentes langues proposées dans les activités peuvent être les langues des apprenants ou des langues inconnues de ces derniers visant de cette manière l'intégration et la légitimation de toutes les langues de la classe

De manière plus spécifique, les activités ELODIL destinées aux apprenants du primaire se divisent en quatre parties. La première partie est une introduction à l'éveil aux langues et vise à susciter l'intérêt des apprenants en termes de diversité linguistique, à développer leurs capacités de discrimination auditive, et à reconnaître et légitimer les langues des apprenants, différentes de la langue de scolarisation. La deuxième partie du projet consiste en la mise en exergue de l'impact que les contacts entre les peuples de différentes langues ont eu sur l'évolution des langues et sur la modification des paysages linguistiques en milieu urbain. La troisième partie vise à développer chez les apprenants une réflexion métalinguistique de par la comparaison de différentes langues, notamment au niveau sonore et visuel. Enfin, la dernière partie a pour but de favoriser une réflexion

approfondie sur la présence et sur le rôle des différentes langues présentes dans la vie de tous les jours des apprenants.

2.4. Les bénéfices des projets pluriels

A présent, nous souhaitons exposer les bénéfices des projets pluriels précédemment énoncés. Les résultats obtenus en termes de métalangage seront présentés successivement.

2.4.1. Le bilan de Evlang

Dans les échantillons étudiés, nous pouvons constater une progression des apprenants en termes de résolution de tâches de décomposition-recomposition à l'écrit (Candelier, Genelot & Tupin, 2003).

Le bilan démontre également un développement chez les apprenants en rapport à leur ouverture aux langues et aux cultures non familières, ainsi qu'une majeure motivation à l'apprentissage des LE pour presque la moitié des échantillons exposés au programme.

Enfin, du point de vue de l'enseignant, le bilan nous informe que les activités du programme Evlang ont un impact important en ce qui concerne l'ouverture des apprenants à la diversité linguistique et culturelle.

2.4.2. Les apports de EOLE

Les activités d'EOLE se veulent pertinentes, intéressantes et stimulantes en termes d'éveil à la curiosité et à la motivation des apprenants.

Toutes les activités d'EOLE envisagent une diversité linguistique qui favorise une meilleure compréhension du fonctionnement du langage, un développement d'aptitudes utiles aux apprentissages langagiers, comme les capacités de perception auditive et visuelle, d'analyse et de comparaison, tout comme la construction d'attitudes d'ouvertures à la diversité (De Pietro, 2004).

2.4.1. Les avantages d'ELODIL

En ce qui concerne le programme ELODIL, nous rencontrons également des bienfaits d'ordres plurilingues et pluriculturels. Les activités du programme ne visent pas à imposer une identité linguistique unique aux apprenants allophones mais à reconnaître leur identité multiple basée sur une compétence plurilingue. C'est donc grâce à ce « regard positif porté sur cette compétence plurilingue » qu'il est possible « de légitimer et d'autoriser le recours aux différentes ressources linguistiques disponibles chez les apprenants, de faciliter l'émergence de transferts positifs entre les langues en présence dans le bagage linguistique spécifique de l'apprenant afin de faciliter le partage de

connaissances diverses et l'émergence d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle en salle de classe » (Armand, 2010 : 2-3).

La reconnaissance et la légitimation des diversités linguistiques et culturelles présentes dans la classe amènent également les apprenants à adopter une posture d'ouverture à l'altérité et à la solidarité.

Chapitre 4. La comparaison des langues pour une ouverture à l'apprentissage et pour le développement des compétences métalinguistiques

Le présent chapitre a pour but d'apporter un cadre complet sur le développement des compétences générales, métalinguistiques et stratégiques des apprenants, en didactique des langues et que nous pouvons déployer à travers des activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques.

1. Le développement des stratégies d'apprentissage et des compétences

L'utilisation d'une langue, de même que son apprentissage est définie par des actions que les personnes accomplissent, que ce soit en tant qu'individu ou acteur social, provoquant de cette manière, le développement de compétences générales, et de compétences à communiquer langagièrement. Afin de réaliser des activités langagières, les apprenants mobilisent les compétences dont ils disposent, faisant recours à des stratégies jugées pertinentes au moment de l'accomplissement des tâches à effectuer. Les compétences dont il est question, sont donc renforcées voire modifiées par le contrôle de ces activités. (Conseil de l'Europe, 2001). Il est donc important de préciser que l'utilisation d'une langue ou l'apprentissage de celle-ci, se déploient à travers la mobilisation et le développement des compétences de l'apprenant, recourant si nécessaire à des stratégies. Pour cela, il semble intéressant et primordial de revenir sur l'acceptation de compétences générales et de stratégies.

1.1. Les compétences générales

Selon le CECRL, « les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (2001 : 15). Ces compétences générales se reposent sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre de l'apprenant (Conseil de l'Europe, 2001).

1.1.1. Les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre

Les savoirs correspondent aux connaissances déclaratives qui résultent de l'expérience sociale ou d'apprentissage de l'apprenant (Conseil de l'Europe, 2001). Toute connaissance nouvelle ne se limite pas à s'ajouter au répertoire de l'apprenant mais « d'une part, dépend pour son intégration de la nature, de la richesse et de la structuration de ces

dernières, et d'autre part, contribue comme en retour à les modifier et à les restructurer » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Les savoir-faire « relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative » (Conseil de l'Europe, 2001 :16). Il s'agit ici d'une maîtrise qui a pu nécessiter, lors d'un apprentissage préalable, la mise en œuvre de savoirs qui ont pu devenir avec le temps des mécanismes automatiques.

Le CECRL définit les savoir-être comme étant les dispositions individuelles, les traits de la personnalité de chacun qui peuvent subir des variations et des modifications et qui sont souvent pris en compte dans les considérations qui relèvent de l'apprentissage des langues. Nous associons donc les savoir-être définis par le CECRL aux attitudes définies par Candelier (2003).

Les savoir-apprendre sollicitent à la fois les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être s'appuyant sur différents types de compétences (Conseil de l'Europe, 2001). Ils renvoient donc à « des combinaisons différentes à différents degrés de certains aspects du savoir-être, du savoir-faire et du savoir » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17).

1.1.2. Le développement des compétences générales à travers la comparaison des langues

Dans le cadre des approches plurielles, le CARAP divise les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être en fonction des tâches qui nécessitent la mobilisation de ces compétences, en affirmant que « les contours d'une compétence ne sont jamais les mêmes selon le contexte dans lequel elle est activée » (Candelier, 2010 : 35). Il sera donc important de définir la tâche et la situation pour donner place à la « configuration concrète » de la compétence (*ibid.*). De plus, nous retrouvons dans ces descripteurs, des compétences dont les approches plurielles peuvent être, nécessaires, importantes ou utiles à leur développement.

De manière plus ciblée, dans le cas de tâches qui portent sur la comparaison entre les langues, nous pouvons retrouver dans les descripteurs, les compétences de savoirs, savoir-faire et savoir-être définis comme s'en suit.

En ce qui concerne les savoir-faire, les descripteurs du CARAP nomment le développement des compétences d'observation et d'analyse d'éléments linguistiques dans des langues plus ou moins apparentées ou encore, les compétences à comparer des phénomènes linguistiques différents en établissant une proximité ou une distance linguistique entre les langues. Nous retenons particulièrement la compétence à parler de certains aspects linguistiques appartenant à sa propre langue ou à une autre et de savoir les

expliquer, qui relève de la conscience métalinguistique, mais également de la compétence à utiliser ses propres connaissances linguistiques dans une langue à des fins de compréhension ou de production dans une autre langue. Cette dernière relève donc de l'approche intercompréhensive.

D'un point de vue des savoirs, le CARAP identifie, entre autres, les compétences relatives à la connaissance basée sur certains principes de fonctionnement des langues, aux connaissances sur l'existence de variétés linguistiques et corollairement des ressemblances et différences qui les caractérisent.

Les savoir-être se situent dans les attitudes individuelles des apprenants que nous retrouvons dans l'attention, la sensibilisation, la curiosité, l'acceptation, l'ouverture et le respect qu'ils portent pour les langues, les personnes et les cultures différentes, ainsi que pour la diversité linguistique culturelle et humaine.

1.2. Les stratégies d'apprentissage

Au-delà de son acception purement militaire, les dictionnaires de la langue françaises s'accordent dans la définition de stratégie, la renvoyant à l'« art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but » (*Larousse en ligne*). Dans le domaine de l'éducation, Tardif (1992 : 23) entend que la stratégie « a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ».

1.2.1. Les stratégies d'apprentissage en didactique des langues

D'une manière plus ciblée, en didactique des langues nous employons le terme stratégies d'apprentissage pour désigner « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998 : 5). Ces stratégies « peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements [...], être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes [...] observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection » (*ibid.*).

Dans l'ouvrage du Conseil de l'Europe, le CECRL, nous retrouvons la définition de stratégie comme étant « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (2001 : 15). Pour Atlan, les stratégies sont « des techniques que l'individu peut mobiliser pour faciliter et faire avancer l'apprentissage » (1995 : 4), et se réfèrent aux différences qui

s'affirment entre les apprenants plutôt qu'aux similitudes (Atlan, 1997). La même autrice tient à préciser qu'en didactique des langues, lorsque nous parlons de stratégies d'apprentissage, nous nous référons « à la façon dont l'apprenant apprend et non la façon dont l'enseignant enseigne » (Atlan, 1997 : 10). C'est donc d'un point de vue de l'apprenant que nous souhaitons développer la définition de stratégie d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage peuvent donc être définies comme étant des connaissances métacognitives qui permettent à l'apprenant de discerner le moment et la modalité de la mise en œuvre des processus et des données qu'il possède déjà (Atlan, 1995). Romainville caractérise les stratégies comme étant « un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche ou, plus généralement, pour atteindre un but » (1993 :11). Nous retiendrons également l'aspect actif et réfléchi du sujet dans son apprentissage, évoqué par Vergon, qui définit les stratégies comme « des moyens mis en œuvre par un individu-agent qui ne subit pas, et dont l'action est orientée vers un but » (1999 : 4).

1.2.2. Le caractère conscient de la stratégie

Les diverses recherches effectuées sur les stratégies d'apprentissage nous mettent face à de nombreuses interprétations concernant le caractère conscient ou inconscient de l'individu lors de la mobilisation de ces stratégies. Nous retiendrons ici, l'aspect conscient et délibéré des apprenants dans cette pratique en citant Macintyre, qui relie les stratégies d'apprentissage à « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication » (1994 :190).

Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère peuvent être classées en trois catégories, les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives (Cyr, 1998). Les stratégies métacognitives relèvent de la réflexion sur le processus d'apprentissage, de la compréhension des conditions que le favorisent, de l'organisation des activités qui visent l'apprentissage et enfin, de l'autoévaluation et l'autocorrection. Les stratégies cognitives « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible, et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1998 : 63). Enfin, les stratégies socio-affectives impliquent une interaction entre pairs dans le but de favoriser l'acquisition de la LE ciblée (*ibid.*).

Dans le cadre de stratégies d'apprentissage déployées par un jeune public d'apprenants en âge scolaire, les recherches (voir notamment Wong-Fillmore, 1976, 1979 et Chesterfield & Chesterfield, 1985) nous informent que les enfants ne mobilisent pas les

mêmes stratégies que les adolescents ou les adultes. En effet, ils « semblent utiliser à meilleur escient les stratégies dites *sociales* [...] et leur niveau de conscience métalinguistique et leur utilisation de ce type de stratégies est beaucoup moindre que chez les adolescents ou les adultes » (Cyr, 1998 : 88). Bien que les stratégies qui relèvent de la conscience métalinguistique sont moins utilisées chez les enfants, cela n'exclut en aucun cas cette mobilisation, même si en mineure importance. De plus, Chesterfield & Chesterfield (1985) nous démontrent une évolution dans le temps des habiletés métacognitives des enfants, à travers la vision de la langue comme un objet d'étude en soi.

A ce niveau, nous souhaitons donc envisager le développement des capacités métalinguistiques des apprenants à travers une méthodologie de comparaison des langues, et ce dès les premières années d'école primaire.

1.3. L'ouverture à l'altérité ou les savoir-être

L'ouverture à l'altérité est une attitude qui peut être forgée de par la mise en œuvre régulière d'activités qui portent sur la découverte linguistique et culturelle, amenant, en ce sens, l'apprenant à développer l'acceptation de l'Autre. Dans cette étude nous entendons considérer l'Autre comme la langue, la personne et sa culture, diverses de celle(s) de l'apprenant.

1.3.1. L'apprentissage des langues à travers l'ouverture à l'altérité

Si nous considérons que l'apprentissage d'une langue se traduit par l'apprentissage à percevoir l'environnement de l'Autre selon une perspective différente, nous pouvons alors définir que l'apprentissage revient « à voir et reconnaître autrui » (Abdallah-Preteille, 1997 : 124). Cependant, si nous introduisons un apprentissage à l'altérité dans le cadre de l'apprentissage des langues, il semble nécessaire d'appuyer ce concept en précisant qu'il ne s'agit pas seulement de fournir à l'apprenant des représentations sur les diversités, à proprement parlé, mais d'élaborer une conduite éducationnelle qui favorise la curiosité, l'acceptation et le respect. Cette conduite se développera à travers la découverte et la reconnaissance de soi pour arriver à la découverte et reconnaissance de l'Autre, car « pour mieux comprendre autrui il faut aussi apprendre à mieux se comprendre et se connaître soi-même » (Abdallah-Preteille, 1997 : 125). C'est dans cette optique interculturelle du développement des savoir-être que nous souhaitons placer l'apprentissage des langues à travers la comparaison de plusieurs langues et variétés linguistiques, faisant l'hypothèse que, la reconnaissance et acceptation d'une autre langue

peut s'élaborer sur le même niveau que la reconnaissance et l'acceptation de l'Autre, entendu comme personne ou culture.

1.3.1. La comparaison des langues pour une ouverture à l'Autre

Dans cette même trajectoire, la diversité des langues à laquelle l'apprenant est confronté lors des activités de comparaison des langues, peut être considérée comme un outil qui porte une certaine ouverture à l'altérité, de même qu'un déploiement du respect, de la curiosité et de l'acceptation de l'Autre. En effet, en amenant l'apprenant à se confronter à la diversité des langues, en lui permettant de se construire des connaissances et en lui inculquant une conduite éducationnelle d'ouverture à la diversité, il est possible d'agir sur ses attitudes et représentations qui fondent l'ouverture à l'altérité et à la solidarité (Candelier, 2003). En outre, Candelier insiste sur la nécessité « de dépasser la simple rencontre à valeur essentiellement anecdotique de la diversité » (2003 : 24) dans le but d'obtenir un développement véritable centré sur les attitudes de l'apprenant, précisant que

« pour que l'intérêt envers ce qui est autre s'inscrive profondément dans les savoir-être, il faut que la diversité devienne l'objet d'une véritable élaboration de savoirs et de savoir-faire, au cours de laquelle elle sera à même de procurer à l'élève le plaisir d'une véritable découverte, d'une découverte active » (*ibid.*).

Le plaisir de la découverte de l'autre et l'acceptation de la diversité, forment en ce sens, l'ouverture à l'altérité prônée par les activités de comparaison des langues. Comprendre et accepter que l'autre peut être différent de soi, peut se calquer de la même manière sur les langues. Comprendre et accepter qu'une langue peut être différente de sa propre langue, amènera l'apprenant à sortir de sa fermeture linguistique, à accepter la différence. C'est donc l'acceptation de cette différence qui permettra à l'apprenant de mieux considérer les langues lors de leur apprentissage.

2. La comparaison des langues pour le développement des compétences métalinguistiques

Dans cette partie, nous souhaitons nous attarder sur le développement des compétences métalinguistiques ainsi définies par Gombert dans son ouvrage *Le développement métalinguistique* (1990), que nous pouvons retrouver dans les activités de

comparaison des langues. Pour cela, nous chercherons à exposer dans un premier temps l'acceptation de la métacognition, suivie de la métalinguistique.

2.1. La métacognition

Pour Gombert (1990 : 17), « la métacognition renvoie à toute connaissance qui prend pour objet ou qui régule tout aspect de toute tâche cognitive ». Elle est le constat des « connaissances introspectives sur les états cognitifs et leurs opérations, et les capacités de l'individu de contrôler et de planifier ses propres processus de pensée et ses produits » (*ibid.*). Le même auteur approfondit la définition de métacognition comme étant le « domaine qui regroupe ; 1- les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, 2- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (Gombert, 1990 :27). En d'autres termes, il s'agit ici de la capacité de réflexion de l'individu concernant ses propres connaissances et ses capacités à les manipuler en vue d'atteindre l'objectif fixé. Ces connaissances métacognitives « peuvent être déclaratives, mais aussi procédurales lorsqu'un individu sait comment agir cognitivement en prenant en compte sa propre connaissance du fonctionnement cognitif » (Gombert, 1996 : 3).

De cette métacognition découle la métalinguistique qui se réfère à des connaissances explicites et qui dérivent d'une activité consciente et contrôlée par le système cognitif et pouvant porter sur différents niveaux du fonctionnement linguistique (Besse, Breton & Demont, 2010).

Pour mieux interpréter ces données, nous proposons un schéma récapitulatif de l'organisation des capacités méta, définies par Gombert (1990).

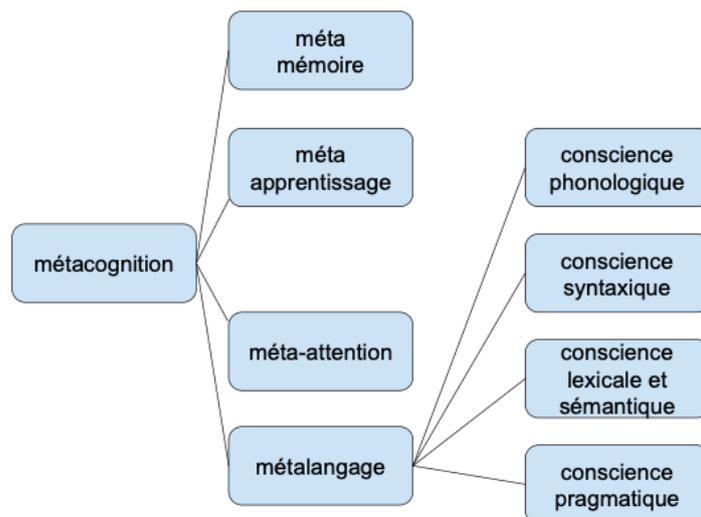


Figure 1 - La métacognition selon Gombert 1990 et cours à la Linguistique française, 2017-2018, Sapienza, Université de Rome.

A partir de ce schéma représentatif de la métacognition, nous souhaitons aborder tout d’abord trois concepts qui en découlent, à savoir la méta-mémoire, le méta-apprentissage et la méta-attention, avant de nous attarder de manière plus approfondie sur la métalinguistique et les concepts qui en dépendent.

2.1.1. La méta-mémoire, le méta-apprentissage et la méta-attention

La méta-mémoire revient à la capacité pour l’apprenant, de maîtriser sa propre mémoire (Shneider, 1985). Cette capacité renverrait donc « à des connaissances générales sur le fonctionnement de la mémoire et sur son propre fonctionnement mnésique permettant, en amont de la réalisation d’une tâche mnésique, de mettre en place une stratégie appropriée, d’anticiper et de planifier les opérations mnésiques consécutives, nécessaires à la réussite d’une tâche cognitive » (Le Berre, Eustache & Beaunieux, 2009 : 314). Il s’agit donc du processus que l’apprenant met en place pour emmagasiner des informations dans sa mémoire et de pouvoir, successivement les retrouver.

Pour Gombert, le méta-apprentissage est une méta-capacité qui « renvoie à la connaissance et au contrôle des processus d’apprentissage (1990 : 18). Cela revient donc à la connaissance de la part de l’apprenant sur son propre processus d’apprentissage, le rendant ainsi conscient des manières qu’il utilise durant ce dernier.

Concernant la méta-attention, Gombert la renvoie à « la capacité de faire volontairement attention » (1990 : 18). L'apprenant est conscient de déployer une certaine attention pour une tâche donnée, à un moment précis de son apprentissage.

2.2. La métalinguistique

Gombert distingue les activités métalinguistiques comme appartenant au sous-domaine de la métacognition concernant le langage et son utilisation, et « comprenant ; 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2-les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique » (Gombert, 1990 : 27). Le même auteur définit la capacité métalinguistique comme étant l'« attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (1990 : 11). Il précise que le néologisme *métalinguistique* est un vocable récent et qu'entre les années 1950 et 1960, les linguistes avaient usage de définir par ce terme tout ce qui avait trait à la métalangue. La métalangue est la langue que nous utilisons pour parler de la langue. En d'autres termes, la métalinguistique renvoie à « l'activité linguistique qui porte sur le langage » (Gombert, 1990 : 12). Benveniste (1974) définit la faculté métalinguistique comme étant notre capacité de pouvoir prendre du recul sur la langue, de l'isoler et de la contempler de par nos propres raisonnements et observations. Au-delà de cette définition, Gombert précise que dans cette trajectoire, « la métalinguistique est restrictivement dépendante de la capacité que le langage a de renvoyer à lui-même » (1990 : 12). Toutefois, pas toutes les utilisations autoréflexives du langage ne contiennent un caractère métalinguistique.

Gombert (1991) distingue également l'acceptation de la notion métalinguistique entre le linguiste et le psychologue. En effet, selon le même auteur, le linguiste identifiera la notion de métalinguistique « dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation » alors que le psychologue s'attardera lui, dans le comportement verbal du sujet, aux « éléments cognitifs de gestions conscientes (de réflexion sur, ou de contrôle intentionnel), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation » (Gombert, 1991 : 94). En ce sens, il précise donc que, pour qu'une compétence métalinguistique se traduise d'un point de vue psychologique, il est « nécessaire que le caractère conscient et réfléchi de l'activité cognitive ayant présidé à la production soit établi » (*ibid.*).

Pour Chaudron (1983), les activités métalinguistiques se distinguent par le fait qu'elles considèrent la langue comme un objet, et c'est donc sur cet objet que les apprenants peuvent en étudier les propriétés, émettre des hypothèses et accroître leurs

connaissances. Cette définition rejoint alors celle de Read (1978) qui renvoie l'habileté linguistique sur les connaissances que nous pouvons avoir de quelque chose et la capacité métalinguistique à connaître ce que nous connaissons. Dans ce cas, nous parlons alors de conscience métalinguistique, à savoir « la conscience que le sujet a de ses connaissances déclaratives » (Gombert, 1990 : 13). Nous relevons, dans la même trajectoire que « la notion d'un processus de prise de conscience implique l'existence de différents niveaux de connaissance et de différents degrés d'explication d'une même connaissance » (Kolinsky, 1986 : 385). Pour pouvoir affirmer la présence de la métalinguistique, il ne suffit donc pas de relever des connaissances mais il est nécessaire que l'apprenant puisse expliciter ses connaissances de manière consciente et contrôlée. L'activité métalinguistique renvoie alors à la « cognition sur le langage » faisant partie intégrante des activités métacognitives (Gombert, 1990 : 20).

A l'intérieur du sous-domaine de la métalinguistique, nous retrouvons les compétences métaphonologiques, métasyntactiques, métalexicales et métasémantiques que nous souhaitons développer dans le cadre de cette étude.

2.2.1. Les compétences métaphonologiques

Selon Gombert (1990), l'acception de la capacité métaphonologique « correspond à la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert, 1990 : 29). Comme pour la métalinguistique, lorsque nous parlons de manipulation délibérée ou contrôle de nos connaissances, nous pouvons alors parler de conscience, dans ce cas, nous parlerons de la conscience phonologique ou métaphonologie.

La conscience phonologique fait partie d'un ensemble qui comprend diverses et nombreuses compétences que l'enfant vise à développer et à mobiliser durant son parcours d'apprentissage du langage écrit (Savioz-Clavien, 2003). Pour parler de compétences métaphonologiques, nous devons donc considérer « la capacité de l'enfant à porter son attention et à manipuler intentionnellement les unités phonologiques qui constituent les mots de la langue » (Savioz-Clavien, 2003 : 236). Étant face à une manipulation intentionnelle des compétences phonologiques, nous pouvons alors parler de conscience phonologique. Le contrôle de cette compétence dont découle la conscience phonologique s'oppose donc aux processus d'analyse non conscients et automatiques que nous pouvons

par exemple repérer lors d'activités habituelles de perception et de compréhension du langage (Content, 1985).

Pour mieux comprendre comment se développe cette conscience phonologique, il semble opportun de revenir sur les premiers aspects développés par l'enfant en termes d'acquisition prosodique et phonologique.

Selon certaines recherches menées sur les capacités du nouveau-né, nous pouvons relever que ce dernier est « rapidement sensible à la prosodie de la langue parlée autour de lui, aux spécificités de sa langue maternelle » (Plaza, 2014 : 102). C'est grâce à cette prosodie que le nouveau-né est en mesure de différencier, parmi plusieurs langues, celle qui est parlée dans son entourage. Cette discrimination se fonde donc sur les propriétés prosodiques. (Plaza, 2014).

Outre les capacités prosodiques, les jeunes enfants développent des capacités phonologiques, les rendant particulièrement sensibles aux contrastes acoustiques entre les différents sons de toutes langues confondues. Cette sensibilité diminue à partir de 6 mois lorsque l'enfant distingue de moins en moins les sons qui n'appartiennent pas au répertoire phonétique de sa langue maternelle laissant place à une grande sensibilité aux sons qui font partie de la langue de son entourage (Plaza, 2014). Parallèlement à ce développement langagier, nous constatons également une perte de sensibilité pour les sons appartenant aux langues étrangères (Boysson-Bardie (de), 1996). Dans la même trajectoire, Eimas (1985) affirme que la conservation et l'affinement des capacités perceptives appartenant à la discrimination phonétique de la langue maternelle de l'enfant, le porterait à perdre sa capacité de discriminer des sons qui n'appartiennent pas à sa langue maternelle. Ainsi Gombert, citant Miyakawi (1975), met en exergue l'exemple que le peuple japonais n'est pas en mesure de discriminer certains phonèmes comme [r] et [l], car absents dans leur langue.

Les résultats de certaines recherches scientifiques mettent en avant la relation indépendante entre la discrimination des sons et la maîtrise phonémique. Gombert (1990) affirme que pour atteindre une maîtrise phonémique il est nécessaire de discriminer les sons langagiers. A contrario, « une discrimination fonctionnelle entre deux sons langagiers n'implique pas une identification consciente de la différence phonologique qui existe entre ces sons » (1990 : 33).

Cet aspect démontre alors que, pour atteindre la maîtrise consciente de l'identification phonologique, l'apprenant doit être en mesure de discriminer les sons langagiers, mais cette capacité de discrimination n'engendre pas, a fortiori, une conscience phonologique.

En outre, lors d'une étude menée sur la relation qui existe entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une LE, les deux autrices Kanta et Rey, concluent affirmant que « les enfants ont recours au système phonologique de leur langue maternelle pour traiter les nouveaux phonèmes de la langue seconde » (2003 :144). A partir de ce constat, il semble donc intéressant de positionner la conscience phonologique de l'apprenant à la plus haute place de l'apprentissage d'une LE. C'est grâce à ce détour vers sa langue maternelle que l'apprenant pourra discriminer les phonèmes appartenant à une LE et donc accroître ainsi ses capacités métaphonologiques. Le bilan du programme Evlang révèle que, dans le domaine des aptitudes métalinguistiques des apprenants, le curriculum proposé se démontre favorable au développement de leurs aptitudes en ce qui concerne la mémorisation et la discrimination auditive dans les langues non familières. Les différentes activités proposées par ELODIL développent l'intérêt des apprenants sur les diversités linguistiques, les amenant vers un déploiement progressif de leurs capacités à discriminer les sons et de leur réflexion métalinguistique.

2.2.2. Les compétences métasyntaxiques

A la suite de nombreux travaux de recherches, Markman (1981) met en avant l'aspect distinct entre la maîtrise correcte de la syntaxe de la langue maternelle des enfants dans leurs productions et leur faible maîtrise de l'analyse consciente et explicite de la structure de leur langue. Nous sommes ici, face à la capacité linguistique des élèves qui ne reflète pas toujours une maîtrise métasyntaxique consciente de la langue.

Pour Gombert (1990), la compétence métasyntaxique est donc la capacité de l'élève à raisonner de manière consciente sur les aspects syntaxiques de la langue démontrant un contrôle délibéré de l'usage des règles grammaticales. Cette compétence métasyntaxique se reflète dans les discours métalinguistiques concernant la forme grammaticale des phrases.

La maîtrise consciente et le contrôle délibéré des règles de grammaire est un autre aspect de la métalinguistique que nous cherchons à prôner dans cette recherche. En effet, il semble intéressant, voire même primordial de faire réfléchir l'apprenant sur le fonctionnement grammatical d'une langue étrangère de par la mobilisation des

connaissances grammaticales qu'il possède dans son répertoire langagier. Selon Gombert (1990), l'apprenant peut étudier sa capacité à contrôler de manière délibérée la grammaticalité de ses productions, à travers une observation des autocorrections et des hétérocorrections, qu'elles soient spontanées ou provoquées. En ce sens, les activités de comparaison de différentes langues étrangères, portent donc l'apprenant face à ce contrôle requis pour définir sa conscience métalinguistique. Le développement de ses compétences métasyntaxiques peut donc avoir lieu à travers un raisonnement sur une langue étrangère en langue maternelle, mobilisant des savoirs déjà acquis appartenant à son répertoire langagier, et par le biais d'activités individuelles ou de groupes. Les activités de groupes qui prévoient des hétérocorrections, peuvent donc favoriser le développement des compétences métasyntaxiques des apprenants. De plus, face à une activité qui se focalise sur une situation–recherche, il est possible pour l'enseignant, « d'analyser le développement des savoir-faire métasyntaxiques en étudiant l'aptitude des élèves à résoudre les problèmes ainsi qu'à créer une règle » (Dahm, 2013 :10).

En outre mesure, nous pouvons constater que les compétences métasyntaxiques sont nécessaires pour l'apprenant, notamment dans « les efforts de lecture pour comprendre et d'écriture pour se faire comprendre » (Clauzard, 2014 : 4). Il est donc primordial de susciter chez l'apprenant, une sensibilisation à la grammaire, que ce soit dans la langue maternelle et dans la langue cible, en passant par des langues intermédiaires lors d'activités de comparaison des langues.

En termes de manipulation de la forme, nous retrouvons dans le projet EOLE, certaines activités de lecture de textes « *a priori* opaques » (De Pietro, 2004 : 5) que propose le programme, qui visent au développement d'une attention particulière à la forme et à l'organisation des textes, difficilement envisageable face à des textes en langue transparente qui portent les apprenants à se concentrer sur le sens et non sur la forme. Ces activités portent donc les apprenants à développer leurs compétences métasyntaxiques.

2.2.3. Les compétences métalexicales et métasémantique

Bien que la maîtrise métasémantique se distingue de la maîtrise métalexicale, selon Gombert (1990), il est difficile de les dissocier dans l'observation des conduites langagières, dans le sens où les éléments du lexique constituent « les unités minimales de la signification » (Gombert, 1988 : 71). Selon le même auteur, la maîtrise métasémantique se reflète dans la capacité de l'individu à reconnaître le système langagier, tel un code conventionnel et arbitraire, et à manipuler les mots ou les éléments de taille supérieure aux

mots (Gombert, 1990). Il s'agit donc de la possibilité qu'a l'apprenant de « manipuler le langage indépendamment des contraintes qui pèsent sur les réalités auxquelles il réfère » (Gombert, 1988 : 71).

En revanche, la maîtrise lexicale renvoie à la capacité de l'individu d'isoler un mot, de l'identifier comme étant un élément lexical et de tenter d'accéder de manière intentionnelle au lexique interne (Gombert, 1990). En d'autres termes, il s'agit de la capacité de l'apprenant à localiser le lexique de manière consciente et de se le réapproprier. Cette capacité participe pleinement au développement de la lecture qui sollicite elle-même le développement de cette compétence.

Partie 3
-
Le projet d'ingénierie

Chapitre 6. Le choix des conceptions et les modalités mises en œuvre

Comme énoncé en précédence, le développement des séquences didactiques proposées dans mon dispositif d'enseignement, s'effectue en milieu extra-scolaire sous forme de projet expérimental, pour une éventuelle insertion en milieu scolaire sous forme de projet linguistique annuel.

Les apprenants qui participent à cet apprentissage appartiennent en majeure partie au cycle 2. Afin de ne pas obtenir un groupe trop nombreux, nous avons choisi de diviser les apprenants en deux groupes. Deux heures d'enseignement par semaine sont prévues pour chacun des groupes.

Afin de mieux appréhender l'apprentissage du FLE, le dispositif développé prévoit une première approche d'éveil aux langues, qui consiste tout particulièrement, à comparer différentes langues et systèmes linguistiques, afin de développer notamment, des compétences métalinguistiques et des stratégies d'apprentissage, utiles voire même indispensables dans l'apprentissage d'une LE.

1. La conception des séquences pédagogiques

A présent, nous souhaitons exposer la méthodologie de travail adoptée durant nos séquences d'enseignement-apprentissage du FLE, ayant comme première partie la comparaison des langues et systèmes linguistiques.

1.1. L'organisation de notre dispositif d'enseignement / apprentissage

La première partie de ce dispositif, qui cherche à servir d'appui sur la deuxième partie, se réfère à une approche plurielle car elle comprend des activités qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier, 2008). Elle consiste donc à apporter dans la classe de nouvelles langues, souvent inconnues et lointaines des apprenants. Il s'agit donc d'activités d'éveil aux langues déployées plus particulièrement à travers une approche de comparaison des langues. Cette première approche est mise en place comme introduction à la deuxième étape qui consiste alors en l'apprentissage du FLE. Ce dispositif vise donc l'enseignement-apprentissage du FLE à un jeune public d'apprenants, de par un détour vers d'autres LE.

La première partie de ce dispositif prévoit donc une méthodologie comparative de plusieurs langues, qui ne sont pas nécessairement les langues d'enseignement proposées au collège. Le choix de traiter des langues qui ne seront peut-être jamais étudiées dans le futur

des apprenants, s'appuie sur la richesse auditive et visuelle qu'elles apportent, que ce soit le système d'écriture ou encore la correspondance graphie / phonie.

Dans la mesure où notre public correspond à de jeunes enfants, comme indiqué précédemment, en majorité de cycle 2, l'aspect ludique de cette découverte est fondamental, non pas dans l'optique d'apporter en classe le jeu à proprement parlé, mais surtout dans le but d'éveiller la curiosité de l'apprentissage. Partant du principe que la nouveauté éveille la curiosité, et que la curiosité peut développer une motivation à un apprentissage conscient et contrôlé, il me semblait opportun et constructif de faire aborder l'apprentissage du français de par *d'autres langues*, que je nommerai, ici, langues intermédiaires.

Nous souhaitons soulever l'importance du fait que, durant des activités de comparaison des langues, les apprenants sont amenés à reconnaître les ressemblances et différences entre les langues, les portant de cette manière à prendre conscience que les langues ne fonctionnent pas toutes de la même manière. De par cette acceptation de l'altérité, les apprenants développeront des capacités plus larges pour appréhender les nouvelles LE qui leur seront proposées durant leur parcours formatif.

1.2. Les séquences de comparaison des langues

Notre dispositif compte 7 séquences d'activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques (cf. annexe 1). Elles ont été mises en place sur 7 semaines d'études pour un total de 13 heures d'enseignement-apprentissage. Les séquences sont inspirées du programme Evlang et des projets EOLE et ELODIL. Les séquences se présentent sur le modèle de Kervran (2006b) mettant les apprenants dans une première situation d'incitation à la curiosité, puis de problème à résoudre, pour finir avec une phase d'institutionnalisation.

1.2.1. Les contenus des séquences

La première séquence se développe sur deux séances d'une heure et consiste à faire échanger les apprenants sur les différentes langues qu'ils connaissent, parlent ou aimeraient parler, les mettant ainsi face aux langues, de manière à leur faire prendre conscience de leur répertoire linguistique. Il s'agit donc ici de l'activité intitulée *La Fleur des langues*. Durant cette première activité, les apprenants doivent insérer dans chaque pétale de la fleur, les langues qu'ils parlent, qu'ils connaissent ou qu'ils aimeraient parler. Cette activité est à considérer comme une entrée dans les langues, de manière à positionner les apprenants face aux diversités linguistiques qui les entourent, à des degrés différents.

De par cette activité, les apprenants peuvent exprimer leur position face aux langues. Ils se familiarisent également avec les notions de langue de la maison, langue étrangère et langue de l'école.

La deuxième séquence de notre dispositif se développe sur deux séances d'une heure et présente le premier problème à résoudre. Les étiquettes *bonjour*, *bonsoir* et *bonne nuit* doivent être associées à leur langue correspondante.

Durant la première phase de cette séquence, nous introduisons la thématique, cherchant à éveiller la curiosité des apprenants. Nous devons alors exposer aux apprenants les étiquettes dans les différentes langues, à l'exception de la langue de scolarisation, afin de les mener à émettre des hypothèses sur le problème à résoudre.

Au cours de la deuxième phase, nous entendons travailler sur les aspects phonétiques et sémantiques du problème. Au niveau phonétique, après quelques écoutes et répétitions des mots étrangers, les apprenants doivent chercher à percevoir les sonorités différentes de leur langue de scolarisation. Successivement, nous les invitons à travailler au niveau sémantique, à travers le repérage des ressemblances et différences entre les formes par rapport à leur langue de scolarisation, les permettant ainsi de déduire le sens. C'est donc à travers une méthodologie de classement et de déduction que les apprenants insèrent dans le tableau proposé, les étiquettes selon leur langue d'appartenance. Nous décidons de leur laisser libre choix sur les méthodologies de classement et les éventuelles stratégies à opérer afin de résoudre le problème, et de les guider dans leur choix si nécessaire.

Enfin, la dernière phase de la séquence prévoit une mise en commun des observations, des analyses et des résultats obtenus de par la verbalisation de leurs méthodologies.

La troisième séquence vise le développement des perceptions sonores et des compétences phonologiques des apprenants, à travers la découverte des onomatopées animales. Après une première phase de mise en situation, nous présentons le problème aux apprenants qui sont confrontés à différentes onomatopées qu'ils doivent colloquer à l'animal auquel elles appartiennent. Nous entendons travailler au niveau phonétique, en cherchant à reproduire les sons qui s'éloignent de la langue de scolarisation des apprenants intégrant l'aspect phonologique de par la décomposition en phonèmes des onomatopées, dans le but de développer une posture phonologique consciente et volontaire. Durant la dernière phase de l'activité nous procédons donc à la verbalisation des choix opérés.

L'activité *Frère Jacques* positionne les apprenants face à une chanson connue dans leur langue de scolarisation mais existante dans d'autres langues. La diffusion de la

chanson en italien introduit la thématique et éveille la curiosité des apprenants. Successivement nous présentons les textes dans les différentes langues proposées et les apprenants doivent les colloquer, de par des méthodologies de déduction et stratégies de classement. Enfin, une analyse comparative est mise en place dans le but de faire travailler les apprenants au niveau sémantique à travers la déduction du sens des mots, et au niveau syntaxique en analysant la place des mots dans les différentes langues proposées.

La cinquième activité propose de classer les différentes conjugaisons du verbe *s'appeler* en différentes langues. Les apprenants doivent, à partir de tous les indices visuels qu'ils jugent pertinents, regrouper les trois formes pour chaque langue et les placer dans le tableau selon la langue à laquelle elles appartiennent. Durant cette activité nous visons un travail réfléchi sur la place des mots, notamment sur le caractère obligatoire ou non des pronoms personnels sujets dans la phrase. La mise en commun des résultats et l'analyse de leurs observations et repérages sont alors verbalisées.

La séquence suivante prévoit une activité de classement des jours de la semaine, proposés en 7 langues étrangères. Pour réaliser cette activité, les apprenants doivent identifier les mots qui appartiennent à la même langue à travers une réflexion en utilisant une méthodologie de repérage, de classement et de déduction. Le but de cette activité est de faire travailler les apprenants sur leurs observations au niveau du sens des mots proposés, posture indispensable pour pouvoir résoudre l'activité. Pour éviter d'éventuels préjugés nous souhaitons dévoiler les langues d'appartenance seulement à la fin de l'activité de classement.

La dernière séquence de notre dispositif sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques, porte sur les déterminants. Durant cette activité les apprenants sont amenés à se positionner face au genre qui peut différer selon les langues, à développer leurs capacités à identifier le genre en fonction du déterminant et ce à travers une méthodologie de classement. L'objectif de cette activité est donc d'amener les apprenants à prendre en considération la diversité grammaticale qui peut s'imposer d'une langue à une autre et en ce sens, forger leur culture langagière.

1.3. Les séquences d'apprentissage du FLE

Nos séquences d'enseignement-apprentissage du FLE se développent autour de personnages inventés que nous retrouvons tout au long de notre étude. Ces personnages sont la base de nos histoires qui définissent les objets d'étude de chaque séquence. Nous

avons développé et mis en place 6 séquences pour un total de 33 heures d'enseignement-apprentissage.

Les contenus lexicaux comprennent l'alphabet, l'école, les nombres jusqu'à 20, les couleurs, les objets de la classe, les jours de la semaine, les mois et les saisons de l'année, les sports. Les points grammaticaux regroupent le verbe *s'appeler*, les pronoms personnels sujets, les verbes *être* et *avoir*, les verbes du 1^{er} groupe, les articles, le pluriel des noms et des adjectifs, *c'est / ce sont*, les adjectifs interrogatifs, le verbe *faire*. Les compétences communicatives comprennent les actes de paroles comme *saluer et prendre congé, dire et épeler son nom, demander et dire en quelle classe on est, demander et dire comment ça va, demander et dire l'âge, dire ce que l'on aime, demander et dire ce que c'est, parler des sports que l'on pratique*.

Nos séquences se développent sur plusieurs parties. Une première partie d'apprentissage est liée à la langue où nous retrouvons les contenus grammaticaux, lexicaux et communicatifs, qui sont appuyés par des exercices d'application qui prévoient un recours à des méthodologies de déduction, de classement de composition et décomposition, acquises durant les activités sur la comparaison des langues. Une seconde partie que nous considérons phase de fixation, est basée sur le jeu et une dernière partie qui s'appuie sur la théâtralisation comme phase de réemploi.

1.3.1. Les contenus des séquences

La première séquence prévoit une insertion progressive dans la langue à travers la découverte de l'alphabet, la compréhension et la reproduction phonétique de celui-ci. Les apprenants découvrent les premiers phonèmes français à travers des mini dialogues qui les dirigent également vers l'acquisition des compétences communicatives telles *se présenter et prendre congé*, ainsi que la conjugaison du verbe *s'appeler* au présent de l'indicatif.

La deuxième séquence envisage l'acquisition de la conjugaison du verbe *être* au présent de l'indicatif, des nombres de 0 à 10, des compétences communicatives *saluer et dire comment ça va* et la découverte du système scolaire français.

Durant la troisième séquence, les apprenants sont confrontés aux nombres de 11 à 20, à la conjugaison du verbe *avoir* au présent de l'indicatif, ainsi qu'aux compétences communicatives telles *demander et dire l'âge*.

La quatrième séquence annonce *les couleurs*, les conjugaisons au présent de l'indicatif des verbes du premier groupe *aimer* et *adorer*, la négation et les compétences communicatives *dire les couleurs que l'on aime*.

Durant la cinquième séquence, les apprenants découvrent *les objets de la classe*, les articles définis et indéfinis, le pluriel des noms et des adjectifs, les formes *c'est / ce sont*.

La séquence suivante aborde les contenus tels *les jours de la semaine, les mois et les saisons de l'année, les sports*, les adjectifs interrogatifs, la conjugaison au présent de l'indicatif du verbe *faire*, le partitif et les compétences communicatives *parler des sports que l'on pratique*.

1.3.2. Le jeu comme phase de fixation

Toutes nos séquences proposent différents jeux qui sont à considérer comme phase de fixation des contenus linguistiques d'apprentissage. Le jeu est mis en place dans le but de maintenir la curiosité et la motivation des élèves durant nos séquences. Les phases de jeu prévoient donc un entraînement oral des contenus lexicaux et / ou grammaticaux explorés, que ce soit en compréhension ou en production. Les jeux sont à effectuer en binôme ou en petit groupe favorisant ainsi une approche socioconstructiviste où l'apprenant se positionne comme acteur de son apprentissage qu'il élabore avec ses pairs (Joshua & Dupin, 1993). À travers cette phase ludique, les apprenants mettent donc en application les contenus élaborés leur permettant de les fixer dans leur répertoire linguistique.

1.3.3. La théâtralisation comme phase de réemploi

Comme méthode de réemploi, nous avons sélectionné la théâtralisation. Cette méthodologie permet aux apprenants d'exprimer leurs acquis et de les approfondir à travers la réalisation de saynètes qui s'appuient sur les contenus précédemment explorés. Cette activité, propre à la fin de chaque séquence, permet un investissement oral et écrit de la part des apprenants, les portant à transférer les compétences acquises en collaboration avec leurs pairs et de manière dynamique. Bien que la théâtralisation se base sur l'invention ou l'imitation, nous entendons définir cette méthodologie comme une immersion dans une situation qui pourrait être réelle et de cette manière, porter les apprenants à agir en contexte. Cette activité, appréciée et attendue par les apprenants, prévoit également une évaluation par les pairs où, à la fin de chaque saynète, tous peuvent s'exprimer sur le respect éventuel des codes linguistiques et sociaux et les portant de cette manière, à améliorer leur propre prestation.

Chapitre 7. Les résultats

Dans ce présent chapitre, nous entendons exposer les résultats que nous avons obtenus durant notre parcours d'enseignement-apprentissage, à travers les grilles d'observation et d'évaluation, présentées dans la première partie de ce mémoire, concernant les activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques et les activités de FLE. Nous présenterons ensuite les observations relevées durant ce même parcours.

1. Les résultats des grilles d'observation et d'évaluation : données quantitatives

Comme énoncé dans la première partie de ce mémoire, nous avons sélectionné de manière aléatoire durant chaque séquence, un certain nombre d'apprenants qui ont été soumis à l'observation. Nous récoltons donc 75 grilles d'observation à raison de 3 par apprenant. Nous choisissons de diviser les résultats obtenus concernant les réflexions et les verbalisations. Nous précisons que la première séquence relative à *La Fleur des langues* n'a pas été observée à travers la grille critériée dans la mesure où aucun problème à résoudre n'était posé aux apprenants. Notre observation commence alors dès la deuxième séquence.

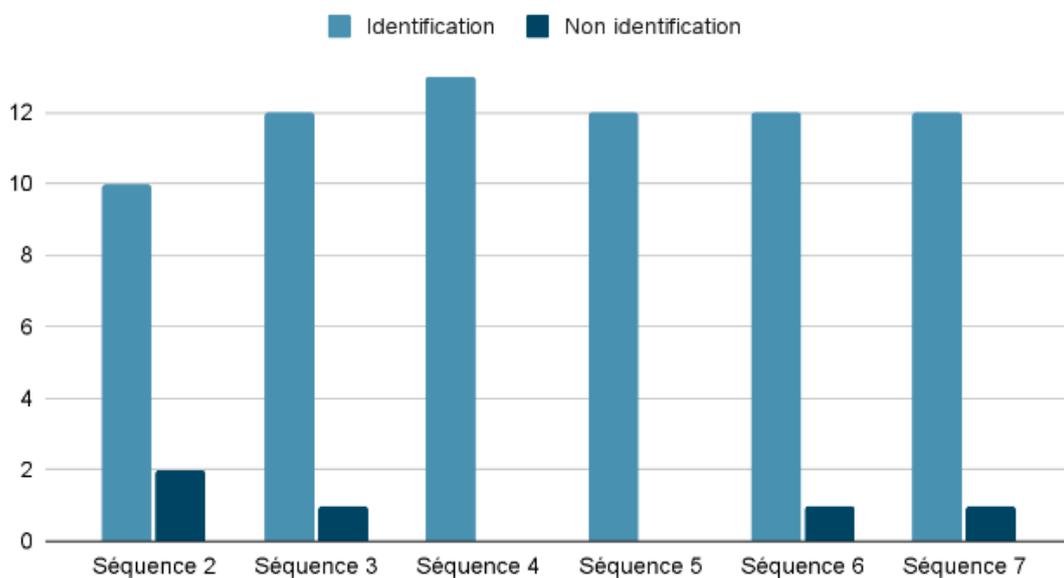
1.1. Les grilles d'observation sur les activités de comparaison des langues

Les grilles d'observation nous ont donc permis de collecter des données, utiles et indispensables pour interpréter, dans le prochain chapitre, l'évolution des apprenants en ce qui concerne les activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques comme appui pour l'apprentissage du FLE.

1.1.1. Les résultats des réflexions

A partir du graphique 1, nous pouvons observer que sur les 75 grilles relevées, 70 d'entre elles, indiquent que les apprenants ont réussi à identifier le problème posé de manière autonome ; les 5 autres grilles démontrent que les apprenants ont dû recourir à l'aide de leurs pairs ou de l'enseignante pour y parvenir. Nous avons cherché à intervenir le moins possible lorsque nous notions des obstacles considérés plus importants pour certains, dans le but de créer une collaboration entre les apprenants et de développer une ouverture sur leurs méthodologies de travail.

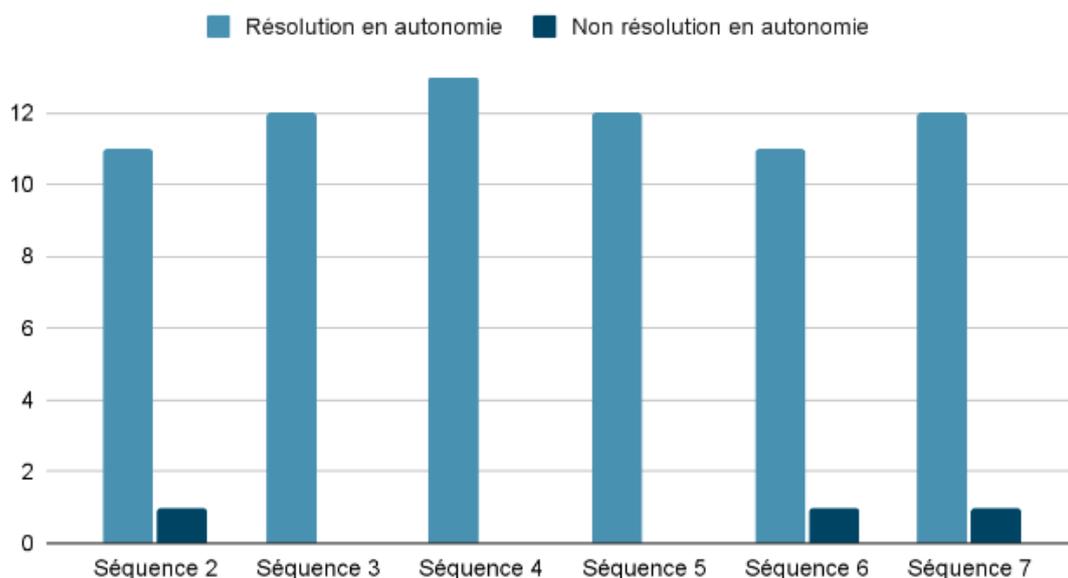
Identification du problème



Graphique 1 - Identification du problème.

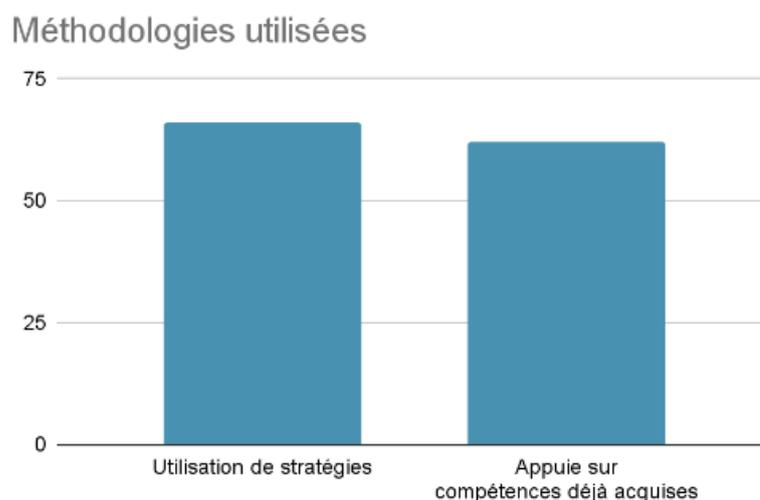
Le graphique 2 nous informe que sur l'analyse des 75 grilles, 72 d'entre elles indiquent que les apprenants ont réussi à résoudre le problème en autonomie, après l'avoir identifié. Les 3 autres grilles démontrent qu'ils ont dû recourir à l'aide de leurs pairs ou de l'enseignante. Comme pour les identifications, nous avons cherché ici aussi à intervenir le moins possible, dans la mesure où la majeure partie des apprenants avaient trouvé la voie pour résoudre le problème. Nous avons volontairement donné aux apprenants sélectionnés pour l'observation, la possibilité d'exprimer et d'expliquer à leurs pairs les différentes possibilités à utiliser pour aboutir à la résolution du problème.

Résolution du problème



Graphique 2 - Résolution du problème.

En ce qui concerne la méthodologie adoptée pour la résolution des problèmes nous entendons distinguer l'utilisation de stratégies, des compétences déjà acquises. En ce qui concerne les stratégies nous entendons des méthodologies de classement, de déduction, de composition et de décomposition, alors que par compétences déjà acquises nous nous référons aux capacités des apprenants à appliquer des connaissances acquises dans le domaine des langues ou autre et pouvant les aider à résoudre le problème. Nous relevons alors dans le graphique 3, que 66 grilles indiquent l'utilisation de stratégies et 62 démontrent que les apprenants ont pris appui sur des compétences déjà acquises. Cela nous informe que certains des apprenants ont utilisé les deux méthodologies au sein d'une même séquence, alors que d'autres ont utilisé seulement l'une d'entre elles. Dans les compétences déjà acquises sur lesquelles les apprenants ont su prendre appui, nous retrouvons majoritairement des compétences grammaticales en langue de scolarisation, comme la place et le rôle des déterminants, des pronoms réfléchis, le sens des mots, mais également des éléments parasyntaxiques ou phonétiques.

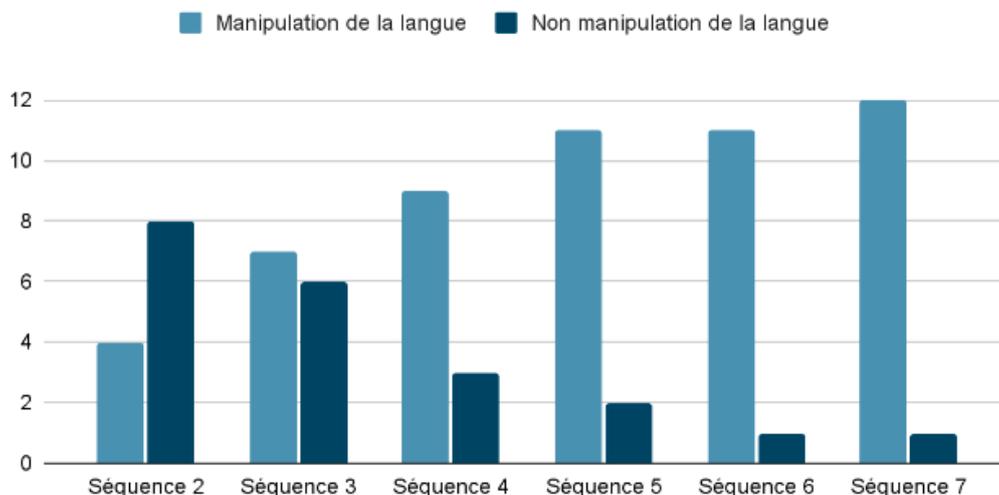


Graphique 3 - Méthodologie de travail.

Le graphique 4 nous informe quant aux manipulations métalinguistiques effectuées par les apprenants. Nous relevons que 54 grilles sur 75 indiquent que les apprenants ont su manipuler la langue au niveau phonologique, syntaxique et / ou sémantique et lexical. Nous entendons porter l'attention sur l'évolution de ces manipulations. En effet, nous pouvons déterminer une certaine amélioration de la part des apprenants dans le recours à ces manipulations, depuis la première séquence observée, jusqu'à la dernière. Nous souhaitons préciser qu'au début de nos séquences, une seule petite partie des apprenants ont su recourir à ces manipulations de manière spontanée et autonome alors que la grande majorité d'entre eux ont dû être incités et guidés à le faire. Si initialement l'incitation et le guidage étaient plus fréquents, nous tenons à préciser que les apprenants ont su, peu à peu faire appel aux manipulations de manière plus autonome successivement.

Les 75 grilles relevées nous informent que tous les apprenants ont collaboré entre eux. Cette collaboration s'est révélée porteuse de grands avantages dans la mesure où certains apprenants ont pu obtenir l'aide et le soutien de leurs pairs. Nous retenons également l'aspect important du partage des méthodologies adoptées durant les collaborations.

Manipulations phonologiques, syntaxiques, sémantiques et lexicales

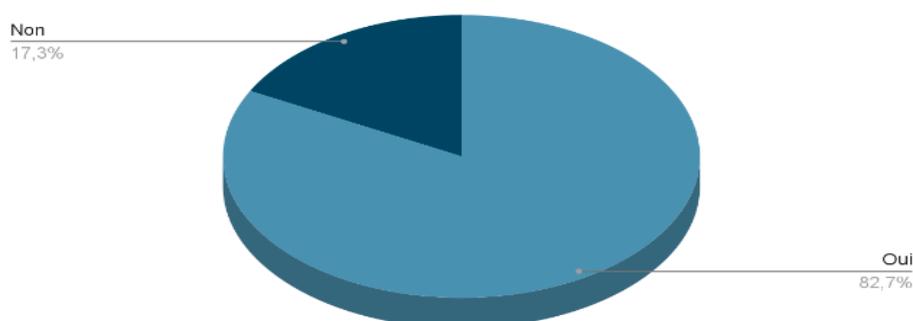


Graphique 4 - Manipulations de la langue au niveau phonologique, syntaxique sémantique et lexical.

1.1.1. Les résultats des verbalisations

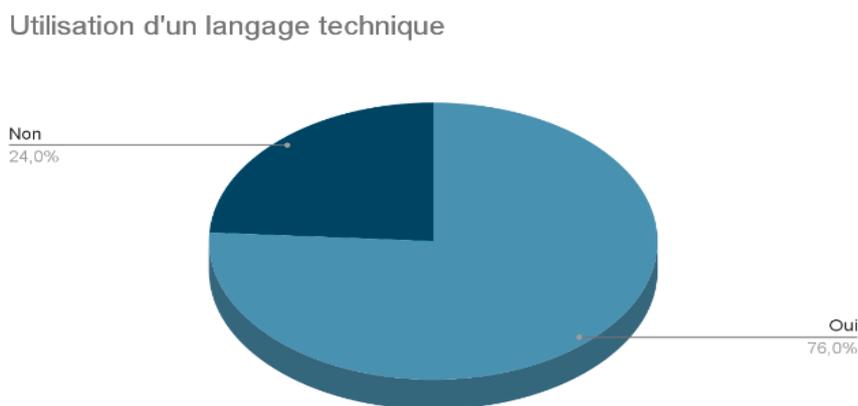
À travers notre grille critériée, nous avons également observé les phases de verbalisation durant lesquelles les apprenants ont formulé les synthèses à la fin de chaque séquence, concernant les résultats obtenus et les méthodologies utilisées lors des activités. Le graphique 5 nous indique alors que, sur les 75 grilles relevées, 62 nous démontrent que les apprenants ont été en mesure de formuler une synthèse avec leurs propres mots.

Formulation d'une synthèse



Graphique 5 - Formulation d'une synthèse.

Le graphique 6 nous informe que 57 grilles répondent affirmativement à l'utilisation d'un langage technique grammatical dans la formulation des synthèses. Nous avons donc souhaité enregistrer le vocabulaire employé qui se rapporte principalement à *nom, adjectif, phrase interrogative, phrase affirmative, pronoms personnels sujets, articles, masculin, féminin*.



Graphique 6 - Utilisation d'un langage technique.

1.2. Les grilles d'évaluation du FLE

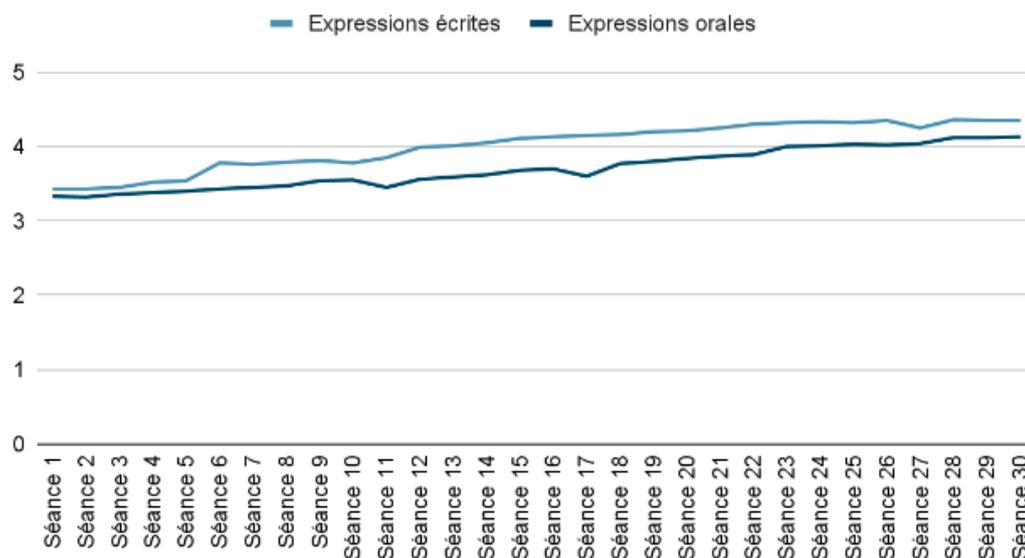
Comme pour les activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques, nous avons sélectionné de manière aléatoire durant le parcours d'enseignement du FLE, 8 ou 9 apprenants (4 ou 5 par groupe) pour chaque séance, qui étaient soumis aux évaluations formatives. Nous avons pris appui sur la grille d'évaluation critériée présentée dans la première partie de ce mémoire (cf. tableau 2) et nous avons donc récolté 250 grilles d'évaluations à raison de 10 par apprenant sur 30 heures évaluées. Nous avons choisi de diviser les résultats des tests en deux sous-parties, à savoir les résultats concernant les expressions écrites et orales et les résultats concernant les compréhensions écrites et orales. Nous souhaitons rappeler que les expressions et compréhensions écrites et orales sont évaluées de 1 à 5 selon le nombre d'erreurs relevées.

1.2.1. Les résultats des expressions écrites et orales

A travers nos grilles d'évaluation formatives, nous constatons une moyenne de 4 sur 5 pour les évaluations sur les expressions écrites et de 3,7 sur 5 pour les activités d'expression orale. Les notent, comprennent la résolution de activités, l'utilisation du lexique approprié et pour les choix opérés concernant la place des mots. Les résultats nous

informent d'une bonne acquisition des contenus lexicaux, grammaticaux et communicatifs proposés aux apprenants démontrant ainsi une bonne disposition de la part des apprenants à apprendre la nouvelle LE, comme nous l'indique le graphique 7.

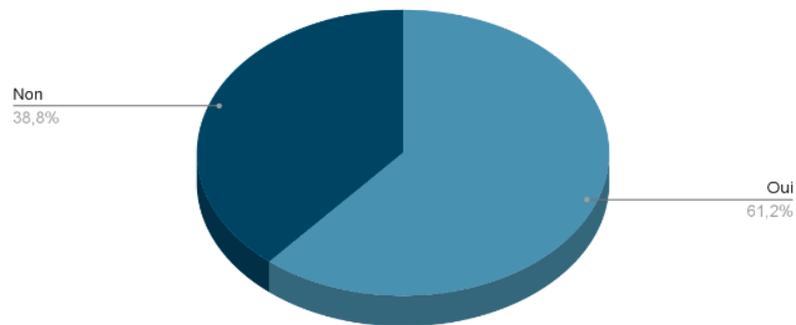
Résultats des activités d'expression



Graphique 7- Résultats des activités d'expression écrite et orale : évolution.

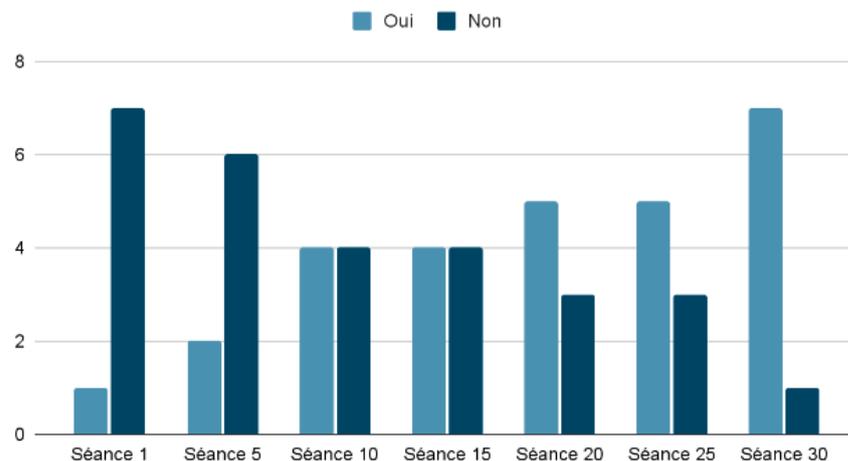
A travers le graphique 8, nous notons que 61,2% des apprenants ont effectué un détour vers d'autres langues pour résoudre au mieux les activités proposées. La progression des détours vers d'autres langues effectués, nous informe sur une évolution progressive. Nous avons noté qu'au début de nos séances, les apprenants ont fait peu de détours vers d'autres langues. L'utilisation des détours comme méthodologie de résolution des activités a évolué peu à peu durant tout notre parcours d'enseignement, comme nous pouvons le voir à partir du graphique 9. Nous avons relevé que les apprenants ont d'avantage utilisé leur langue de scolarisation / maternelle comme langue d'appui, mais également le dialecte local, où la phonétique se rapproche beaucoup de celle du français.

Détour vers d'autre langues: pourcentage total



Graphique 8 - Détour vers d'autres langues : pourcentage total.

Détour vers d'autres langues: évolution

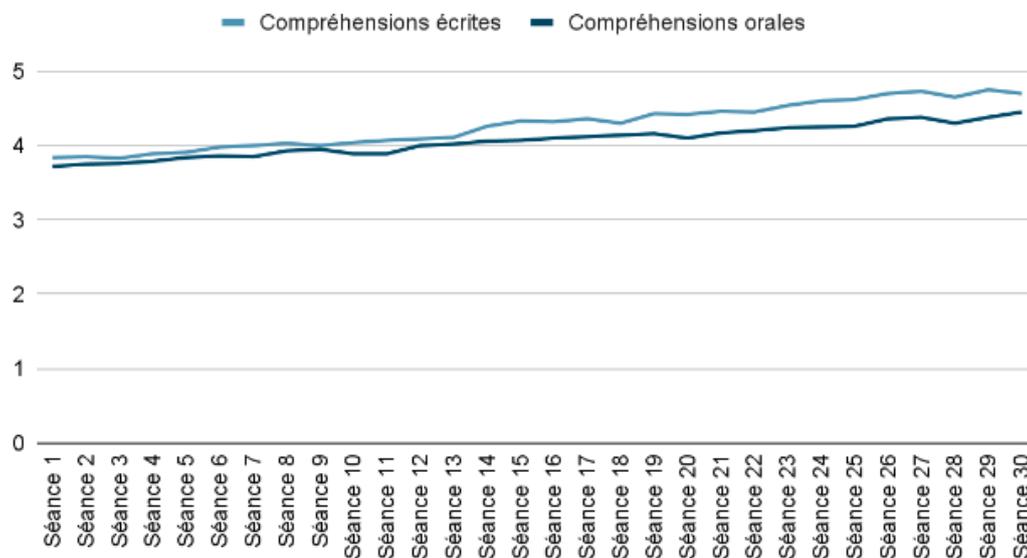


Graphique 9 - Détours vers d'autres langues : évolution.

1.2.2. Les résultats des compréhensions écrites et orales

Nous évaluons les compréhensions écrites et orales à travers la résolution des activités proposées. Les données nous indiquent une légère évolution durant le parcours d'apprentissage, démontrant une constante entre les compréhensions écrites et orales. Comme l'indique le graphique 10, la moyenne des compréhensions écrites s'élève à 4,27 alors que celle des compréhensions orales s'élève à 4,06. Les compréhensions, qu'elles soient écrites ou orales, ont été effectuées à travers une approche intercompréhensive, où les apprenants se basaient sur leur langue de scolarisation, mais également sur le dialecte local, en ce qui concerne les compréhensions orales. En effet, nous retrouvons dans le dialecte local de nombreuses similitudes au niveau phonétique, syntaxique et sémantique.

Résultats des activités de compréhension



Graphique 10 - Résultats des activités de compréhension écrite et orale : évolution.

La moyenne générale concernant les expressions et compréhensions écrites et orales, s'élève à 4 et démontre une bonne acquisition des éléments linguistiques enseignés.

2. Les observations qualitatives sur la mobilisation des aptitudes réflexives

Tout au long de notre enseignement, nous avons observé les postures des apprenants concernant leurs aptitudes réflexives en ce qui concerne les méthodologies d'apprentissage. Nous avons donc pris note des verbalisations, obtenues par le biais des grilles critériées présentées dans la première partie de ce mémoire. Ne pouvant tout exposer, nous choisissons de présenter les observations les plus récurrentes qui nous semblent les plus pertinentes pour notre recherche. Nous mettrons donc en avant dans cette partie, les observations relevées qui démontrent la mobilisation des capacités intercompréhensives, l'utilisation des stratégies d'apprentissage, la mobilisation des compétences métalinguistiques et enfin, l'ouverture à l'altérité.

2.1. La mobilisation des capacités intercompréhensives

Les ressemblances existantes entre le français et l'italien nous permettent d'établir un apprentissage à travers une approche intercompréhensive. Nous avons souhaité élaborer nos séquences d'apprentissage des activités sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques et les activités du FLE, de manière à amener les apprenants à mobiliser cette

approche. En effet, nous avons choisi d'établir les consignes de toutes les activités en français, de manière à porter les apprenants à déduire le sens de la phrase se basant sur leur langue de scolarisation, à savoir l'italien. Nous avons noté que les apprenants n'ont démontré aucune difficulté à mobiliser cette approche et, successivement, à déduire et comprendre le sens de la majeure partie des consignes. Nous avons pu retrouver la mobilisation de cette approche davantage dans les activités de compréhension écrites et orales, où les apprenants ont pu se baser sur leurs connaissances de l'italien, mais également sur leur connaissance du dialecte local, parlé dans la quasi-totalité des familles. De manière plus ciblée, nous avons noté que l'approche intercompréhensive a été fortement sollicitée dans la compréhension des mini dialogues proposés. Après écoute, observation et lecture de chaque dialogue, il était demandé aux apprenants d'interpréter les phrases énoncées, en faisant recours à la transparence de certains mots d'une part, et à la déduction du sens de la phrase à travers une méthodologie d'inférence là où le sens ne pouvait être déduit par la transparence, d'autre part. Les apprenants ont peu à peu adopté cette méthodologie d'apprentissage et l'ont appliquée durant tout leur parcours d'apprentissage du FLE. Il en va de même pour le lexique proposé où, afin d'en comprendre le sens, les apprenants effectuaient des détours vers leur langue de scolarisation cherchant la transparence ou les ressemblances. Nous avons également observé qu'à travers cette approche, les apprenants ont pris conscience des liens qui unissent les deux langues (mais également le dialecte local), et ont dégagé des relations entre leur langue de scolarisation et le français.

2.2. L'utilisation des stratégies d'apprentissage

Durant les verbalisations des activités de comparaison des langues et durant les phases de mise en commun des activités du FLE, nous avons pu observer que les apprenants ont peu à peu développé des automatismes dans le but de résoudre les activités proposées. Outre le développement de cette attitude à utiliser des stratégies, et aptitudes à les mettre en œuvre, nous notons que les apprenants ont su expliquer les choix opérés, les rendant ainsi conscients des méthodologies adoptées.

Durant nos diverses activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques, les apprenants ont souvent été confronté à des activités qui nécessitaient, pour une meilleure résolution du problème, d'adopter une méthodologie de classement. Ne connaissant pas les langues proposées et donc le sens des mots, les apprenants ont dû élaborer cette méthodologie à travers les indices, souvent visuels, qui leur étaient proposés.

Par exemple, durant les activités portant sur les jours de la semaine, nous avons relevé que les stratégies employées par les apprenants dans le but de résoudre le problème posé, étaient différentes. Certains ont préféré regrouper les étiquettes par jour, se basant sur les lettres en début de mot ou récurrentes, d'autres ont souhaité classer les jours par groupe de langue selon leurs ressemblances orthographiques. Ils ont également eu recours à des stratégies de décomposition du mot afin d'en dégager une racine fixe et d'autres éléments mobiles interchangeable.

Nous avons noté que cette méthodologie de classement s'est progressivement développée chez les apprenants, les portant ainsi à adopter cette même posture durant les activités d'apprentissage du FLE. La méthodologie de classement s'est répercutée notamment dans les activités portant sur les verbes où les apprenants devaient classer les pronoms personnels sujets, réfléchis et les conjugaisons dans les tableaux proposés. De même, nous avons noté une forte utilisation de la stratégie de décomposition, notamment dans les conjugaisons des verbes.

2.3. La mobilisation des compétences métalinguistiques

Durant la séquence portant sur les onomatopées animales, que nous avons mise en place durant les activités de comparaison des langues, nous avons amené les apprenants à adopter une méthodologie de décomposition des phonèmes composant les onomatopées, afin de leur permettre une meilleure reproduction phonétique. Cette méthodologie les a portés à considérer les différents phonèmes de manière isolée. Nous avons alors observé une prise de conscience de la part des apprenants en ce qui concerne la possibilité de décomposer les onomatopées exposées et corollairement, une meilleure prononciation. Successivement, nous avons pu observer un transfert et un développement de cette méthodologie tout au long de nos activités de FLE. En effet, les grandes difficultés observées chez les apprenants à discriminer et à reproduire les phonèmes français qui n'appartiennent pas à leur répertoire phonétique, ont pu être surmontées à travers la décomposition des mots en phonèmes. La décomposition s'est référée notamment sur la discrimination et la reproduction des phonèmes [ã], [ɛ̃] et [ɔ̃]. Toutefois, dans le but d'élaborer une prononciation des phonèmes [z] et [ʒ] qui diffère de la langue de scolarisation (et langue maternelle) des apprenants et qui représentaient un obstacle, nous les avons amenés à adopter une posture de composition de ces phonèmes. A titre d'exemple, afin de discriminer et de reproduire le phonème [z] dans les mots *zé*ro, *Zor*ro, *zè*bre, *Zoé*, les apprenants ont intégré le phonème en question par un autre phonème tel [b].

En outre, nous avons observé que l'association du phonème écrit au phonème oral, notamment pour les phonèmes voyelle [ã] et [ẽ], était une technique dont les apprenants ont souvent eu recours afin d'aboutir une meilleure discrimination et prononciation.

Au niveau syntaxique, afin de mieux appréhender le système linguistique français en ce qui concerne la place des pronoms personnels sujets, nous avons choisi d'insérer dans nos séances, pour chaque nouveau verbe découvert, le report distinct des pronoms personnels sujets, dans le but de développer chez les apprenants un automatisme dans leur utilisation associée au verbe. Dans la première partie du dispositif sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques, nous avons abordé le thème du rôle obligatoire ou non du pronom personnel sujet lors de la séquence intitulée *Je m'appelle*. Durant cette activité, les apprenants ont pu découvrir que ce rôle peut diverger d'une langue à l'autre en notant son caractère facultatif d'une part dans leur langue de scolarisation (italien), mais également en espagnol et portugais. Nous avons alors noté une ouverture à la différence et corollairement, l'acceptation de cette différence. De cette manière, lorsque les apprenants se sont confrontés aux conjugaisons françaises, où le pronom personnel sujet se veut obligatoire, nous avons pu observer une manipulation aisée de la place des mots dans la phrase.

Il en va de même pour l'apprentissage des verbes du premier groupe. Nous avons souhaité amener les apprenants à décomposer les verbes dans les tableaux des conjugaisons afin de mieux différencier la racine et sa terminaison. Cherchant à calquer les terminaisons sur les différents verbes du premier groupe proposés, nous avons noté, de la part des apprenants, une certaine habileté à décomposer les verbes et d'en tirer la conjugaison adéquate. De cette manière, l'apprentissage des conjugaisons s'est révélé plus aisé.

Durant la séquence portant sur les déterminants dans les activités de comparaison des langues, nous avons observé une ouverture à la diversité en ce qui concerne le genre des mots. En effet, il a été intéressant de voir comment les apprenants ont accueilli la diversité du genre qui peut se présenter d'une langue à une autre, à travers une certaine résistance au début, se transformant progressivement en acceptation. Cette activité a également permis d'enrichir les représentations grammaticales des apprenants les portant ainsi à s'interroger de manière consciente et volontaire sur le genre des mots lors des activités de FLE. Nous notons que les règles grammaticales individuées concernant les LE explorées, se basent sur les connaissances des apprenants en ce qui concerne leur langue de scolarisation.

Lors des activités portant sur la négation en FLE, nous avons noté les capacités des apprenants à choisir la place des mots dans la phrase, en fonction de leur nature. A partir des exemples proposés, nous avons invité les apprenants à identifier la nature des mots et à observer leur place dans la phrase. Cette phase de réflexion partagée leur a permis de verbaliser les observations effectuées cherchant ainsi à développer une posture métalinguistique.

Sur le plan sémantique, durant l'activité portant sur la chanson *Frère Jacques* exposée en plusieurs langues, nous avons proposé aux apprenants d'observer la place des mots dans les différents textes et de déduire le sens de ces mots, cherchant à regrouper les mots qui selon eux, représentaient le lexique. Nous avons pu observer une identification du lexique qui pourrait se rapprocher du sens du mot *campane*, en français, espagnol, portugais et allemand. Cette manipulation s'est également retrouvée lors des activités de FLE où les apprenants ont démontré de bonnes capacités à identifier le lexique, les portant ainsi à mieux se le réapproprier.

Durant les activités portant sur les *Bonjour* et sur les *Jours de la semaine*, nous avons relevé dans les méthodologies de classement, que l'aspect du sens des mots était pris en considération par les apprenants. En effet, les apprenants ont su classer les jours de la semaine en fonction du sens déduit de certains mots, sans pour autant en connaître la signification. Nous relevons une association entre les jours comprenant le morphème *tag* en allemand, *day* en anglais, et *dì* ou *di*, respectivement en italien et français.

Cette même posture s'est également retrouvée durant les activités de FLE, notamment dans les conjugaisons des verbes du premier groupe où les apprenants ont classé les verbes dans les tableaux divisant la racine de la terminaison. Concernant le verbe *jouer* par exemple, nous retrouvons alors la division du morphème racine *jou* et les phonèmes ou groupes de phonèmes correspondant aux terminaisons.

2.4. L'avis des apprenants

A travers les réponses au questionnaire final (cf. annexe 3), nous avons pu relever un fort développement de l'intérêt des apprenants en termes de diversité linguistique et culturelle. En effet, à la question *Découvrir plusieurs langues t'a donné envie d'en apprendre de nouvelles ? Si oui, lesquelles ?*, nous avons obtenus 100% de réponses positives. Un de nos apprenants affirme (**notre traduction**) « Je souhaite apprendre le français, et aussi le chinois parce que j'aime bien comment ça s'écrit et aussi le portugais » (cf. annexe 3, apprenant 1). Nous retrouvons alors dans leurs réponses sur le choix des

langues, le français, l'allemand, le coréen, le chinois, le suédois et le portugais. A la question *As-tu aimé apprendre le français de cette manière ? Pourquoi ?*, nous avons relevé plusieurs réponses différentes mais nous souhaitons exposer les plus pertinentes et les plus redondantes. Tous les apprenants ont indiqué avoir apprécié cette méthodologie d'apprentissage, d'une part parce que différente des méthodologies traditionnelles pour apprendre les langues, et d'autre part car ils ont pu découvrir des langues qu'ils ne connaissaient pas, et faire des liens entre elles et leur langue de scolarisation. A titre d'exemple, un apprenant motive sa réponse en affirmant (**notre traduction**) « Nous avons découvert des langues nouvelles que je ne connaissais pas » (cf. annexe 3, apprenant 2). Nous avons également noté de fortes réactions en termes de position de soi par rapport à autrui en réponse à cette même question. En effet, les apprenants ont indiqué avoir compris certains mécanismes de leur langue de scolarisation car confronté à d'autres langues. A la question *Penses-tu avoir appris des stratégies intéressantes pour apprendre les langues plus facilement ?*, nous retrouvons une réponse positive pour la totalité des questionnaires relevés, avec notamment des indications sur les méthodologies de classement, de regroupement, de composition et décomposition des mots pour aboutir à une meilleure prononciation ou pour apprendre les terminaisons des verbes par exemple. Nous retenons particulièrement une réponse d'un de nos apprenant qui affirme (**notre traduction**) « J'aimais bien la stratégie de classement et aussi celle de décomposer les mots pour mieux les prononcer. Comme ça c'était plus facile d'apprendre le français » (cf. annexe 3, apprenant 2).

Chapitre 8. Les analyses

Dans ce présent chapitre nous souhaitons introduire nos interprétations concernant les résultats obtenus. Nous entendons alors proposer dans un premier temps, nos interprétations concernant les résultats quantitatifs et les observations. Successivement nous donnerons une réponse à la problématique posée au début de notre recherche, à savoir **De quelle manière la comparaison des langues peut-elle servir d'appui à l'apprentissage du français langue étrangère en contexte extra-scolaire, visant de jeunes apprenants en Italie ?**

1. Les analyses des résultats quantitatifs et des observations

Dans cette partie nous souhaitons fournir notre interprétation concernant les résultats obtenus, sur la base de nos lectures théoriques en présentant dans un premier temps notre explication concernant la mobilisation des capacités intercompréhensives des apprenants et des stratégies d'apprentissage. Successivement, nous nous pencherons sur le développement des compétences métalinguistiques pour conclure notre analyse par l'ouverture à l'altérité.

1.1. Le développement des savoirs

La bonne évolution concernant les activités de compréhension et d'expression écrites et orales de FLE, semble démontrer une bonne acquisition des contenus linguistiques. En effet, nous associons les résultats obtenus, aux compétences acquises par les apprenants. Nous entendons que l'acquisition des contenus enseignés démontre le développement des savoirs des apprenants. Les contenus acquis correspondent donc aux connaissances déclaratives que nomme le CdE (2001), dérivant, dans ce cas, de l'apprentissage des apprenants. Comme l'annonce Candelier (2010), les compétences varient selon le contexte. Dans notre cas, nous relevons que les compétences acquises sont d'ordre linguistique et communicatif, dans la mesure où les apprenants ont averti d'importantes capacités au niveau grammatical et de bonnes aptitudes communicatives. Ces compétences nous renvoient alors aux savoirs indiqués par le CARAP comme des compétences relatives à des connaissances qui se basent sur des principes de fonctionnement des langues, dans ce cas du français.

1.2. Le développement de la motivation

Nous pouvons considérer le pourcentage élevé concernant l'identification et la résolution des problèmes, comme l'explication d'une forte implication et d'un fort intérêt des apprenants à effectuer les activités proposées. Nous souhaitons soulever l'importance de cet intérêt primordial, qui contribue au développement de la motivation des apprenants. Nous retrouvons alors la même motivation, sollicitée par les programmes Evlang, EOLE et ELODIL. De plus, nous envisageons la participation des apprenants observés qui guidaient les séquences, comme un atout au maintien de la motivation et de l'intérêt portés pour les activités.

1.3. Le développement des compétences intercompréhensives

Nous avons envisagé l'approche intercompréhensive comme méthodologie pour amener les apprenants à la compréhension du FLE à travers leur langue de scolarisation. En cherchant de déduire le sens des consignes des activités, des mini dialogues proposés en se basant sur leurs connaissances déjà acquises en italien, nous avons créé des conditions spécifiques visant la mobilisation de cette approche. Nous retrouvons alors la définition de Doyé (2005) selon lequel cette approche peut être effectuée grâce à certains principes didactiques mis en place par l'enseignant. Dans les mini dialogues proposés nous retrouvons des contenus qui sont proches des connaissances des apprenants, de manière à les rendre autonomes dans la recherche des réponses à puiser dans leur répertoire langagier, comme entendu par Doyé (2005). Les questionnements portant sur les liens entre les deux langues ayant amenés les apprenants à expliciter les régularités, nous renvoient à la méthodologie annoncée par Degache (2021).

1.4. L'acquisition des stratégies d'apprentissage ou les savoir-faire

Nous souhaitons considérer l'utilisation des stratégies pour la résolution des problèmes, ou encore l'appui sur des connaissances déjà acquises, comme une mobilisation des savoir-faire des apprenants. En effet, en choisissant d'adopter une stratégie plutôt qu'une autre en fonction du problème à résoudre, les apprenants ont démontré comment la mobilisation de leurs savoir-faire est survenue. De ce fait, nous pouvons envisager qu'il s'agit ici d'une « maîtrise procédurale » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16) qui découle d'apprentissages préalables, à travers lesquels les apprenants ont pu acquérir des connaissances, qui se sont transformées, peu à peu, en mécanismes. Nous souhaitons relever l'importance de ces mobilisations qui selon nous, ont permis aux apprenants de réaliser que certaines compétences déjà acquises dans d'autres domaines pouvaient être

utiles dans la résolution des problèmes posés. Nous interprétons alors cette posture par une prise de conscience de la part des apprenants en ce qui concerne le transfert de leurs savoirs et savoir-faire dans le domaine de l'apprentissage des langues.

Les automatismes acquis par les apprenants, en termes de méthodologies de résolution de problème pour les activités de comparaison et pour les activités de FLE, et concernant les choix opérés justifiant leurs actions, nous informent également sur le développement des savoir-faire des apprenants. Cette « maîtrise procédurale » (Conseil de l'Europe, 2001 :16) a permis aux apprenants de résoudre les activités en adoptant une posture consciente et répétitive.

Nous considérons les méthodologies de classement et de décomposition adoptées, comme des stratégies d'apprentissage, des moyens par lesquels les apprenants ont pu aboutir à la résolution des problèmes posés. Activées de manière consciente et répétitive dans les différentes activités proposées, nous souhaitons donc associer ces méthodologies aux « mécanismes » évoqués par Cyr (1998 : 5). Elles correspondent alors à un « ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants » pour parvenir à acquérir la langue cible (Cyr, 1998 : 5). Ces méthodologies de classement et de décomposition se positionnent également comme des « opérations choisies » par les apprenants dans le but de réaliser les tâches présentées (Conseil de l'Europe, 2001 :15). A travers ces méthodologies, les apprenants ont pu exprimer leur manière d'apprendre. Il s'agit donc ici de « la façon dont l'apprenant apprend » qu'évoque Atlan (1997 : 10). Nous relevons la manière consciente des choix effectués par les apprenants à utiliser ces méthodologies dans le but de résoudre le problème posé à eux. Nous notons alors l'aspect actif et réfléchi qu'annonce Vergon (1999) et qui s'oriente vers le but à atteindre. Nous souhaitons également soulever l'importance de la collaboration entre pairs en ce qui concerne les méthodologies utilisées pour la résolution des problèmes posés, qui nous porte à les considérer comme des stratégies socio-affectives comme l'entend Cyr (1998). Nous retrouvons alors l'« interaction avec les autres » dans le but « de favoriser l'appropriation de la langue cible » (Cyr, 1998 : 63). En outre, le choix d'utiliser ces méthodologies, effectué de manière consciente afin de contrôler le processus d'apprentissage, nous amène donc à percevoir un développement du méta-apprentissage évoqué par Gombert (1990), que nous pouvons également associer aux stratégies métacognitives de Cyr (1998). En effet, le méta-apprentissage renvoie à la connaissance qu'ont les apprenants sur les processus opérés, les rendant conscients des méthodologies qu'ils utilisent durant leur apprentissage, de même

que les stratégies métacognitives « consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage » (Cyr, 1998 : 62).

1.5. Le développement d'une posture métalinguistique

A travers le terme métalinguistique, nous entendons la mobilisation consciente et volontaire des capacités phonologiques, syntaxiques, sémantiques et lexicales des apprenants comme l'entend Gombert (1990). Bien que nous ayons, au début de nos séquences, incité les apprenants à recourir aux manipulations d'ordre linguistique afin de résoudre les problèmes posés à eux, nous relevons que l'autonomie dans l'utilisation de ces manipulations qui s'est ensuite mise en place, démontre comment elles ont pu devenir une sorte d'automatisme conscient. Nous retrouvons alors les capacités des apprenants à contrôler et à planifier leurs processus de pensées qui renvoient à la métacognition (Gombert, 1990). De manière plus spécifique, ces activités renvoient à la métalinguistique dans la mesure où le contrôle et la planification des apprenants portent sur différents niveaux du fonctionnement linguistiques (Bess, Breton & Demont, 2010).

Comme introduit par Plaza (2014), nous souhaitons rappeler que les phonèmes qui n'appartiennent pas au répertoire linguistique des apprenants sont de moins en moins perçus au fil du temps, laissant place aux phonèmes appartenant à leur langue maternelle. Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté alors une grande sensibilité aux sons qui appartiennent à la langue de leur entourage, au détriment des langues étrangères (Boysson-Bardie (de), 1996). Afin d'amener les apprenants à mieux discriminer les sons qu'offre le français, il a été nécessaire de les faire développer une posture phonologique, notamment lors des activités de comparaison des langues portant sur *les onomatopées animales*. Il en va donc de la relation entre la discrimination des sons et de la maîtrise phonémique qui implique que pour atteindre cette maîtrise il est nécessaire de discriminer les sons langagiers (Gombert, 1990). Nous pouvons alors considérer que, la manipulation des systèmes phonologiques a engendré une identification phonologique consciente, qui a permis à son tour, de développer la conscience phonologique des apprenants. Nous entendons alors une manipulation phonologique volontaire et consciente dans le but de surmonter un obstacle. Les manipulations des phonèmes effectuées de la part des apprenants, et exercées dans le but d'élaborer une prononciation adéquate, nous amènent à considérer le caractère conscient et volontaire d'une telle méthodologie.

Nous souhaitons porter un fort intérêt aux détours vers d'autres langues, effectués par les apprenants. Nous pouvons interpréter cette progression comme une reconnaissance de la part des apprenants, en ce qui concerne la possibilité de trouver un appui sur des langues intermédiaires, pour résoudre des activités, dans une autre. Nous soulevons particulièrement l'intérêt porté par les apprenants envers le dialecte local, langue très diffuse dans leur famille. Le détour effectué vers le dialecte local, que les apprenants ne considéraient pas au début comme étant une langue, nous permet de concevoir cette évolution comme une prise de conscience de leur répertoire langagier permettant également de surmonter un obstacle.

A travers les phases de verbalisations réalisées durant les activités de comparaison des langues, nous avons noté une mobilisation des compétences métasyntaxiques de la part des apprenants, dans la mesure où nous retrouvons un raisonnement conscient sur les aspects syntaxiques de la langue, démontrant ainsi un contrôle délibéré des règles grammaticales (Gombert, 1990). Nous retenons que l'élaboration et la manipulation du système syntaxique du FLE, mais également des autres langues explorées, repose principalement sur des connaissances grammaticales faisant partie du répertoire langagier des apprenants. Les phases d'institutionnalisation ont donc permis une observation des autocorrections et hétérocorrections, ou correction entre pairs, amenant ainsi les apprenants à étudier leurs capacités à contrôler de manière volontaire les aspects grammaticaux de leurs productions (Gombert, 1990). Nous retenons alors que le développement des compétences métasyntaxiques a eu lieu dans la mesure où nous relevons des raisonnements sur une LE, effectués en langue maternelle (ou dans ce cas, langue de scolarisation), mobilisant des compétences déjà acquises, appartenant au répertoire langagier des apprenants.

Nous pouvons envisager que la manipulation effectuée par les apprenants, en ce qui concerne le sens des mots et l'identification du lexique, notamment dans le repérage des morphèmes racines, est une posture qui s'est peu à peu développée durant notre parcours d'enseignement-apprentissage. Les activités de comparaison des langues ont démontré comment les apprenants ont su adopter cette posture qui permet de manipuler les mots à travers leur sens. Comme introduit par Gombert nous souhaitons associer les compétences métasémantiques et métalexicales développées par les apprenants dans la mesure où les éléments du lexique constituent « les unités minimales de la signification » (1988 : 71).

Nous envisageons alors que de telles manipulations souhaitent refléter le développement des compétences conscientes et volontaires des apprenants en termes de sémantique et de lexique, autrement dit, le développement des compétences métalexicales et métasémantiques.

Pour conclure, l'utilisation du langage technique lors de la formulation des synthèses nous informe de quelle manière les apprenants ont su mobiliser leurs compétences métalinguistiques. L'utilisation des terminologies grammaticales, nous permettent de considérer que les apprenants ont su expliquer la nature des mots et leurs fonctions. Les activités sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques ont mis en exergue l'observation de la langue comme un objet d'étude sur lequel les apprenants ont pu en étudier les caractéristiques, émettre des hypothèses et grâce auquel ils ont développé leurs propres connaissances. Nous retrouvons alors dans leurs synthèses, des réflexions sur le langage et sur son utilisation démontrant leurs capacités « à contrôler et à planifier leurs propres processus de traitement linguistiques » (Gombert, 1990 : 27).

1.6. L'ouverture à l'altérité ou les savoir-être

Nous envisageons d'établir un lien entre les activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques mises en place et le développement de l'intérêt des apprenants en ce qui concerne la diversité linguistique et culturelle. L'ouverture à la diversité a permis de mieux appréhender l'introduction à l'apprentissage d'une nouvelle langue, démontrant que les apprenants ont réussi à se décentrer de leur propre langue et culture cherchant ainsi à mieux accepter la nouveauté qui s'est présentée à eux, mais également à développer la curiosité de la découverte du nouveau. En effet, nous retrouvons dans la liste des langues que les apprenants aimeraient apprendre issue du questionnaire final, des langues géographiquement éloignées mais également peu ou pas enseignées en milieu scolaire. Nous considérons donc cette ouverture à la diversité un tremplin vers l'apprentissage du FLE et des langues étrangères en général. De plus, la découverte des langues durant le parcours sur la comparaison des langues a permis d'élaborer une vraie conduite éducative favorisant ainsi l'acceptation de la diversité, la curiosité et le respect de l'Autre. En outre, les détours effectués vers la langue de scolarisation des apprenants en ce qui concerne la résolution des problèmes posés, nous démontrent de quelle manière les apprenants ont cherché à se comprendre eux-mêmes à travers leur langue dans le but de mieux comprendre les autres, comme l'entend Abdallah-Preteuille (1997).

En outre, nous souhaitons interpréter la mobilisation des attitudes conscientes des apprenants dans l'explication des choix opérés pour la résolution des activités proposées, comme le développement de leurs savoir-être.

1.7. Le développement des savoir-apprendre

Nous relevons que pour la résolution des activités proposées, les apprenants ont su, peu à peu, mobiliser une attention particulière afin de déterminer au mieux le choix des méthodologies à opérer. Cette attention volontaire et répétitive nous renvoie donc à « la capacité de faire volontairement attention » qu'introduit Gombert (1990 : 18) et correspond donc à la méta-attention.

Nous souhaitons considérer que l'utilisation des stratégies d'apprentissage, se traduit par une attitude à adopter des choix, mais également une aptitude à les mettre en place. Dans la même optique, la mobilisation de l'approche intercompréhensive, pourrait être également considérée comme une stratégie d'apprentissage, ou une stratégie de compréhension, permettant un apprentissage plus facilité et aisé de la langue, dans la mesure où elle représente une attitude à adopter mais également une aptitude pour la mettre en place. De plus, nous retenons dans le développement des compétences métalinguistiques, qui impliquent que les apprenants agissent de manière consciente et volontaire en termes de manipulation de la langue, des choix à opérer dans le but de résoudre des problèmes, permettant ainsi un apprentissage facilité de la langue. Nous retenons également que la mobilisation des attitudes d'ouverture face à la diversité et à l'altérité, permettent une acceptation consciente de l'Autre et peut donc engendrer un apprentissage plus facilité. Nous souhaitons donc reprendre l'ensemble de ces mobilisations, à savoir les capacités intercompréhensives, le développement des compétences métalinguistiques, la mobilisation de stratégies d'apprentissage et l'ouverture consciente à l'altérité et à la diversité, comme des savoir-apprendre, qui sollicitent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, prenant comme appui plusieurs types de compétences (Conseil de l'Europe, 2001). Nous entendons donc associer les savoir-apprendre que nous retrouvons dans le CECRL, au méta-apprentissage évoqué par Gombert, dans la mesure où les deux nous renvoient à « la connaissance et au contrôle des processus d'apprentissage » (1990 : 18).

2. Réponses à la problématique

Grâces aux résultats obtenus et aux analyses menées, nous souhaitons, dans cette présente partie, exposer nos réponses en ce qui concerne les hypothèses émises au début de notre recherche. Nous considérons que les activités comparatives des langues et systèmes linguistiques favorisent le développement des compétences générales tels, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre.

De manière plus ciblée, la première hypothèse prévoyait que les activités sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques favorisent une ouverture à l'altérité, portant ainsi les apprenants à se décentrer d'eux-mêmes, de leur langue et à accepter l'Autre. A travers les résultats du questionnaire final mais également de par l'acceptation continue démontrée par les apprenants tout au long de notre enseignement, en ce qui concerne les différences par rapport à leur langue, nous pouvons considérer cette hypothèse justifiée.

La deuxième hypothèse émise envisageait que la comparaison des langues et des systèmes linguistiques permet de développer chez les jeunes apprenants une posture métalinguistique, notamment métaphonologique, métasyntaxique et métasémantique et qui puisse être un atout dans l'apprentissage des langues étrangères et en particulier du FLE. Au vu des résultats obtenus, nous pouvons considérer que les activités mises en œuvre dans le cadre de ce mémoire, permettent le développement d'une telle posture, bien que l'aide initiale ou continue de l'enseignant à adopter cette dernière soit nécessaire, jusqu'à ce que cette posture ne devienne un automatisme. La progression des résultats obtenus nous permet de considérer que cette posture peut devenir un automatisme, cependant le temps est nécessaire pour y aboutir, mais l'incitation de l'enseignant à agir en ce sens reste primordial.

Notre troisième hypothèse envisageait que les activités portant sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques permettent le développement de stratégies d'apprentissage qui peuvent se transférer dans l'apprentissage des LE et en particulier du FLE. En ce sens, nous souhaitons souligner comment certaines stratégies d'apprentissage, comme les détours par d'autres langues, l'utilisation de méthodologies de classement, de composition ou de décomposition, ont été utilisés durant nos activités sur la comparaison des langues mais également durant le parcours FLE. Toutefois, nous retenons ici aussi que le guidage de l'enseignant est fondamental dans le but de mener les apprenants à découvrir certaines stratégies, à les utiliser, à comprendre leur utilité et leur fonctionnement et,

corollairement, à se les approprier et à les réutiliser, mais également à en trouver de nouvelles.

En définitive, tous les résultats obtenus et cités en précédence concernant les différentes postures adoptées, nous permettent de répondre positivement à la dernière hypothèse qui envisage que les activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques permettent un apprentissage facilité et conscient des LE.

En guise de conclusion, nous considérons alors que les résultats obtenus semblent démontrer le bon fonctionnement de notre dispositif d'enseignement-apprentissage, dans la mesure où toutes les hypothèses annoncées ont été confirmées.

Chapitre 9. Les bilans

Dans ce dernier chapitre je propose d'exposer le bilan de cette étude, qui se compose d'une réflexion personnelle sur le dispositif développé et des améliorations qui peuvent enrichir mon dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE. Successivement, je présenterai les réponses apportées aux requêtes de mon commanditaire et enfin, les limites de la situation actuelle en Italie.

1. Les réflexions personnelles et les améliorations possibles

S'agissant d'un enseignement établi en milieu extra-scolaire, j'appréhendais la réaction des apprenants, en ce qui concerne l'intégration des activités de comparaison des langues avant l'enseignement du FLE. Bien que, durant la promotion de ce parcours nous avons indiqué que l'enseignement de FLE aurait été effectué en adoptant une nouvelle méthodologie qui se base sur différentes langues, le message était certainement passé aux parents, mais le doute restait de savoir si les apprenants étaient vraiment conscients de ce qui les attendait. J'avoue que la découverte des langues et l'étude portée sur celles-ci ont connu un vrai succès et ont énormément été appréciés des apprenants. Les résultats obtenus et interprétés me mènent aujourd'hui à établir une réflexion sur les méthodologies adoptées. Le fait d'apporter cette méthodologie comparative des langues, introductive au FLE, qui découle des ressources Evlang, EOLE et ELODIL, a été une idée riche d'un point de vue des résultats. En ce sens, les retours des apprenants obtenus à travers le questionnaire final, confirment qu'ils n'avaient, jusqu'alors, jamais été soumis à un apprentissage, tel celui proposé, soulevant ainsi un fort intérêt pour l'apprentissage du FLE. Je retiens donc le caractère positif de cette méthodologie, qui a pu exercer une forte influence quant à la curiosité et la motivation, les maintenant tout au long du parcours. Cependant, tout projet expérimental peut être amélioré. Dans l'optique de concevoir des outils didactiques qui puissent accompagner au mieux les enseignants chargés d'appliquer cette méthodologie, il serait intéressant de développer ce dispositif de manière numérique. En effet, un accès immédiat aux composantes sonores des activités portant sur la comparaison des langues et systèmes linguistiques, pourrait être profitable aux enseignants, qui éviteraient de cette manière, de nombreux allers-retours vers les langues qu'ils ne maîtrisent pas.

2. Les réponses apportées aux requêtes de l'entreprise I AM

Je souhaite rappeler que l'objectif de *I AM*, le commanditaire de ce projet, était de développer un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE à appliquer en contexte extra-scolaire mais qui puisse également s'adapter au milieu scolaire, sous forme de projet annuel. En ce sens, le retour de l'entreprise est positif, bien que divers facteurs sont à prendre en considération pour une meilleure adaptation au milieu scolaire. Je retiens particulièrement la durée de fréquence du parcours qui s'inscrit parfaitement dans un contexte extra-scolaire, mais qui soustrairait peut-être trop de temps aux enseignements du curriculum, dans le cadre d'un projet annuel en milieu scolaire. Il serait conseillé d'établir une avancée parallèle des activités de comparaison des langues et de l'apprentissage de la LE, dans le but d'amener les apprenants à agir tout au long de leur cursus scolaire, sur les postures à adopter en termes de métalangage et de stratégies d'apprentissage, en faveur des langues, que ce soit la langue de scolarisation ou les LE enseignées. De plus, il est primordial de considérer que les méthodologies d'observation et d'évaluation appliquées durant mon parcours qui s'adaptent aisément à un nombre restreint d'apprenants, seraient difficilement transférables en contexte scolaire où les classes sont généralement plus nombreuses. Il faudrait donc adopter un autre système d'évaluation, plus consonnant à ce milieu. En outre, la méthodologie d'enseignement du FLE exploitée qui se base majoritairement sur l'intercompréhension entre langues romanes, répond parfaitement à l'objectif d'un enseignement-apprentissage du FLE, mais ne pourrait s'appliquer tel quel, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, langue germanique. D'autre part, il semble fondamental de prendre en considération la formation de l'enseignant chargé d'appliquer un tel dispositif, qui nécessite d'importantes bases méthodologiques et didactiques. Il serait donc opportun de réaliser une formation préalable adéquate avant la mise en œuvre de ce dispositif.

3. Les limites de la situation actuelle en Italie

Mon projet s'organise dans le but d'une éventuelle insertion en milieu scolaire sous forme de projet annuel, supplémentaire aux enseignements du curriculum, exécuté par un enseignant externe et formé en ce sens. Mais qu'en serait-il si le projet devait être exploité de manière continue dans les programmes scolaires, par les enseignants titulaires ?

Tout d'abord, il serait essentiel que les contenus proposés reflètent les contenus enseignés dans la langue de scolarisation et, parallèlement, dans la ou les langues.

étrangère.s. De la même manière que les contenus que j'ai conçus se sont inspirés des contenus enseignés en anglais pour le même niveau d'apprenants, il semble nécessaire de faire prévaloir davantage la didactique intégrée dans les milieux scolaires, afin de créer un fil continu entre les contenus des disciplines enseignées. Il s'agit alors d'appliquer davantage les préconisations européennes et institutionnelles dans le but de réduire au minimum les enseignements isolés. Il serait également opportun, voire nécessaire, de revoir les méthodologies d'enseignement actuellement mises en œuvre, cherchant à faire place aux approches plurielles. Cependant, la base de cette introduction se reflète dans la formation des enseignants, qui devraient être accompagnés en ce sens, que ce soit en formation initiale ou en formation continue. L'idée d'un tel changement des méthodologies didactiques actuellement opérées dans les écoles italiennes, ne serait en aucun cas une révolution, mais au contraire, une application des préconisations européennes et nationales italiennes, comme exposées dans la première partie de ce mémoire. Les avancées en termes de méthodologies didactiques, qui se basent notamment sur les changements de nos sociétés, qui rappelons-le, sont de plus en plus plurielles, devraient être considérées comme une ressource fonctionnelle pour les systèmes scolaires et éducatifs. Cependant, nous continuons à relever que le changement est encore perçu comme un effort négatif, qui requiert des ressources formatives, économiques et temporelles, que l'école peut difficilement offrir. Nous sommes donc face à un paradoxe indéniable, où les plus hauts degrés d'institutions nous recommandent et préconisent de faire face aux changements sociaux en réadaptant nos méthodologies d'enseignement, mais ne donnant que peu de moyens pour subvenir à ces changements. En outre, je considère que la formation des enseignants est la source primordiale qui devrait être prise en considération pour mettre en œuvre ces changements.

Considérant que les premiers travaux de recherches du programme Evlang par exemple, sont advenus il y a plus de 25 ans, je constate que la situation actuelle en péninsule est stagnante et hétérogène, et où nous pouvons relever des programmes grandissants dans l'ouest du pays, et l'inconnu dans beaucoup d'autres régions. Comme la France qui a mis en place *L'éveil à la diversité linguistique et culturelle* dans ses programmes scolaires depuis 2015 et qui a récemment publié son « Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle » (Ministère de l'éducation et de la jeunesse, 2023), il serait intéressant et constructif de voir l'Italie mobiliser davantage les ressources sociales qu'elle possède, proposant ainsi une méthodologie de changement et d'évolution de ses

systemes scolaires et educatifs, integrant ainsi les demarches d'veil aux diversites linguistiques et culturelles dans ses ecoles, dans l'optique d'agir aujourd'hui pour le futur de demain.

Conclusion

Nous souhaitons donc conclure cette étude qui s'est appuyée sur une expérience nouvelle et qui s'est démontrée être riche quant aux résultats obtenus.

De quelle manière la comparaison des langues peut-elle servir d'appui à l'apprentissage du français langue étrangère en contexte extra-scolaire, visant de jeunes apprenants en Italie ? Il s'agit bien ici de la problématique soulevée au début de ce mémoire et qui a été le fil conducteur de mon étude. Afin d'y répondre, il a été nécessaire de prendre en considération la réalité du terrain actuel, et d'en approfondir les notions à travers des lectures théoriques qui ont pu étayer successivement, les résultats obtenus et les analyses effectuées autour de ces derniers. L'ensemble des observations constatées et la confirmation des hypothèses semblent donc affirmer que la méthodologie comparative adoptée dans le but d'introduire l'enseignement-apprentissage du FLE, a permis le développement chez les apprenants, d'une posture consciente en termes de métalangage, mais également l'acquisition de nouvelles stratégies utiles à l'apprentissage des langues, outre une ouverture à l'altérité et à l'acceptation de l'Autre.

Les objectifs principaux de ma mission, qui s'articulaient autour de la création d'un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE, à travers des activités de comparaison des langues, le jeu et la théâtralisation, ont tous été rejoints, bien que l'adaptabilité en milieu scolaire de ce même dispositif, requise par l'entreprise, devrait être revisitée afin d'en améliorer les contours. Ce que l'entreprise *I AM* attendait de moi dans la réalisation de ce dispositif s'est démontré être assouvi. Les écarts perçus entre le dispositif tel qu'il a été conçu et la faisabilité d'une éventuelle insertion en milieu scolaire sont évidemment des écarts incontournables, s'agissant ici de deux milieux distincts qui n'abordent pas les mêmes méthodologies d'enseignement, d'évaluation et qui surtout, ne répondent pas aux mêmes attentes et exigences. Malgré les écarts relevés, je retiens l'aspect positif de ce dispositif dans la mesure où toutes les hypothèses ont été confirmées à travers les résultats obtenus. De plus, la démarche adoptée se veut centrale dans l'élaboration de ce dispositif, car différente des méthodologies traditionnelles d'enseignement-apprentissage mais qui surtout, prend en considération les réalités sociales dans lesquelles nous vivons, faisant ainsi de celles-ci un avantage indéniable pour l'évolution de la didactique des langues. Si je devais reprendre ce même travail dans l'optique d'obtenir un produit amélioré, je me concentrerais davantage sur les méthodologies évaluatives, qui, ainsi conçues, représentent

un obstacle dans l'optique d'une intégration en milieu scolaire sous forme de projet linguistique annuel, comme requis par mon commanditaire.

En outre, il me semble fondamental de préciser que ce dispositif d'enseignement-apprentissage a été élaboré sur la base des préconisations européennes et nationales italiennes quant à l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Cette démarche répond donc à ces recommandations et démontrent ainsi la faisabilité de sa mise en œuvre. Cette étude servira donc de base méthodologique pour un nouvel enseignement-apprentissage du FLE, que ce soit à l'entreprise *I AM* ou aux Institutions et enseignants, qui souhaitent appliquer la démarche adoptée dans leurs classes.

Dans l'optique d'aller plus loin dans cette démarche, il serait intéressant à ce stade de cette étude, d'envisager une formation pour les enseignants dans le but de les inciter à mettre en place cette démarche d'enseignement et de leur fournir les éléments méthodologiques nécessaires pour sa mise en œuvre. La réticence de la part de certains enseignants à appliquer une telle démarche dans leurs classes, peut-être, ou devrait être anticipée par un encouragement à s'appuyer sur les ressources linguistiques et sociales qu'offrent nos réalités actuelles. De plus, la connaissance de plusieurs langues n'est pas inéluctablement nécessaire pour obtenir une ouverture à l'altérité linguistique, mais la sensibilisation à la diversité, la compréhension de ce qui est enseigné et la reconnaissance des avantages que ces enseignements apportent pour joindre les objectifs fixés, restent indispensables. Il ne peut donc exister de bon enseignement émis par un enseignant qui n'est pas préparé et convaincu de ce qu'il enseigne.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, n°1, pp 123-132.

Alvarez, D., Chardenet, P., & Tost, M. (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Agence Universitaire de la Francophonie. Union Latine.

Armand, F. (2010). ELODIL, qu'est-ce que c'est ? [Http://elodil1.com/](http://elodil1.com/)

Atlan, J. (1995). Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique : aperçu d'une méthodologie de recherche. *Asp la revue du geras*. Actes du 16^e colloque du geras. 7-10 1995.

Atlan, J. (1997). Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Cahiers de l'apluit*, vol 16 n°3. Stratégies d'apprentissage, pp 9-17.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Vol 2, Paris, Gallimard.

Besse, A.-S., Marec-Breton, N., Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Necplus, enfance*, n°2, pp 167-199.

Blanche-Benvéniste, C. et al. (1997). « Présentation ». In : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Le français dans le monde. Recherches et applications. Hachette Edicef.

Boysson-Bardies, B. (de). (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, Odile Jacob.

Candelier, M. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2010). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe. Version 3.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre, *les cahiers de l'acedle*, vol 5, n° 1. Recherches en didactique des langues - l'alsace au cœur du plurilinguisme.

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

Candelier, M., Genelot, S., Tupin, F. (2003). Candelier, M. (dir). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, 2003. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? pp 307-326.

Candelier, M. (2000). La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. *Mélanges crapel*, 25, 107-127.

Chaudron, C. (1983). Research on metalinguistic judgement: a review of theory, methods, and results. *Language learning*, n°33, pp 343-377.

Chersterfield, R., Chesterfield, K.B. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, n°6.1, pp 45-59.

Circolare Ministeriale n°69 du 29 août 2003
https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm069_03.htm

Clauzard, P. (2014). Etude sur la conscience métasyntaxique d'élèves au cours préparatoire. *Recherches & éducations*. Expression et certification des acquis de l'expérience, n°10, pp 197-205.

Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (éd). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris.

Conseil de l'Union européenne. (2019). *Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. Disponible à cette

adresse : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)#:~:text=%E2%80%94%20La%20motivation%20des%20apprenants%20%C3%A0%20synergies%20avec%20les%20activit%C3%A9s%20extrasc%20lares](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)#:~:text=%E2%80%94%20La%20motivation%20des%20apprenants%20%C3%A0%20synergies%20avec%20les%20activit%C3%A9s%20extrasc%20lares). [consulté le 23/03/23].

Content, A. (1985). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole. *L'année psychologique*. Vol 85, n°1, pp 73-99.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : clé international.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage* (C. Germain, Éd.; Nachdr.). Cle International.

Dabène, L. (2003a). Canderlier, M. (dir). L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, 2003. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? Pp 263-265.

Dabène, L. (2003b). Canderlier, M. (dir). L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, 2003. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?, pp 13-17.

Dabène, L. (2003c). De Galatea à Galanet. *Intercompréhension en langues romanes - Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. Lidil, n°28, pp.23-29. Grenoble : Ellug.

Dabene, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repère : recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6, pp 13-21

De Pietro, J.-F (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable...politiques de l'éducation et innovations : Bulletin Ciip, n°21. Pp 32-35.

De Pietro, J.-F. (2004). Diversité des élèves et diversité des langues : Eole et la lecture. *Plate-forme internet sur la littérature*.

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°28. L'« observation réfléchie de la langue » à l'école. Pp 161-185.

De Pietro, J.-F. Matthey, m. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & pratiques*, n°28. Pp 31-44.

Degache, C. (2021). Pour une pédagogie de l'alternance des langues ou le plurilinguisme pour tous par l'intercompréhension. Un aspect de « l'héritage » de Louise Dabène. *Didactique des langues & plurilinguisme (s) : 30 ans de recherches. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'acedle*.

Degache, C. (2003). Présentation. In : Degache, C. (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. Lidil, n°28, pp 5-21.

Délégation Générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). (2006). *L'intercompréhension entre langue apparentées*. Références 2006, brochure du 6/01/06, pp 12.

Dompmartin-Normand, C. (2011). Eveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre, cliniques, culture et sociétés*, n°12 (2), pp 162-168.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg.

Eimas, P. (1985). The perception of speech in early infancy. *Scientific American* 252, n°1, pp 46-53. [Http://www.jstor.org/stable/24967546](http://www.jstor.org/stable/24967546)

Evenou, G. (2016). L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique. *Hermès, la revue*, n°75, pp 68-77.

Geoffroy, N., Dufresne, L., Armand, F. (2013). L'éveil aux langues en primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, n°169, pp 76-77

Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*.

Gombert, J.-E. (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de la psychologie*, tome 44, n°399. Les processus de contrôle dans la résolution de tâches complexes : développement et acquisition, pp 92-99.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Puf, psychologie d'aujourd'hui.

Gombert, J.-E. (1988). Note de synthèse. La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue française de pédagogie*, vol 83, pp 65-71.

Goumoëns, C., Noguerol, A., Perregaux, C., Zurbriggen, E. (2003). Canderlier, M. (dir). L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, 2003. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? pp 39-63.

Hawkins, E., (1984 / 1987). *Awareness of language: an Introduction*. Cambridge University Press.

Joshua, S., Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : puf.

Kanta, T., Rey, V. (2003). Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. *Travaux interdisciplinaires du laboratoire parole et langage d'Aix-en Provence (tipa)*. Laboratoire parole et langage, n°22, pp 135-147.

Kervran, M. (2006a). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°38. Les langues à l'écoles, pp 27-35.

Kervran, M. (2006b). *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle, cycle 2*. Au quotidien. Scérén.

Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habiletés métalinguistiques. *Cahiers de psychologie cognitive*, n°6 (4), pp 379-404.

Le Berre, A.-P., Eustache, F., Beaunieux, H. (2009). La métamémoire : théorie et clinique. *Revue de neuropsychologie*. Vol 1, pp 312-320.

Macaire, D. (2011). *(Se) former à enseigner les langues aux enfants*. In Causa, M. (ed)

Macintyre, P.D. (1994). *Toward a social psychological model of strategy use*. Foreign

Mattey, M., Genelot, S., Noguerol, A. & Techer, L. (2003). Canderlier, M. (dir). L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne, 2003. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? pp 125-138.

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. (2023). Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle.

Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ. (1998). *Une école d'avenir*. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/politiquematierintegrationcoleducinterculturelle_unecoleavenir_f.pdf

Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca (Miur). (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istituzione*. Disponible à cette adresse https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 [consulté le 23/03/23].

Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca (Miur). (2004). *Inglese e informatica nella scuola primaria*. I nuovi ordinamenti scolastici, strumenti e materiali per l'innovazione. Collana di quaderni e atti, Miur.

Miyawaki, K., Strage, W., Verbrugge, R., Liberman, A.-M., Jenkins, J.-J., Fujimura, O. (1975). An effect of linguistic experience: the discrimination of /r/ and /l/ by native speakers of Japanese and English. *Perception and psychophysics*, n°18, pp 331-340.

Morelli, D. (2006). *La diversità linguistica e culturale in Italia*. Dans Ragni T. (dir.) *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue*. Annali della Pubblica Istruzione pp.6.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repère, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29, pp 162.

Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, n°39, pp 99-118.

Read, C., (1978). Children's awareness of language, with emphasis on sound system, in A. Sinclair, R.-J., Jarvella & W.-J.-M., Levelt (eds.), *The Child's conception of language*, Berlin, Springer Verlag.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles, de Bœck université.

Rousseau, J. (1993). *Comparaison des langues et intercompréhension*. Ciep, Sèvres.

Savioz Clavien, C. (2003). Le développement des compétences métaphonologiques chez l'enfant : rôle du contexte et de la signification. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°38/39, pp 235-244.

Schneider, W. (1985). Developmental trends in the metamemory-memory behavior relationship : An integrative review, in Forrest-Presley, D.L, MacKinnon, G.E & Waller T.G (eds), *Metacognition, cognition and human performance*, vol 1, New York, Academic Press.

Simon, D.-L. (2022). *Éducation plurilingue et interculturelle*. CNED pp 16.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, les éditions logiques.

Ulma, D. (2009). Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle 3. *Synergies* n°6, Pologne, pp116.

Union européenne. (2012). *Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne*. Journal officiel de l'Union européenne. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:fr:PDF>

Vergon, C. (1999). *Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords*. <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf>

Wokush, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1/08, pp12-14.

Wong-Fillmore, L. (1976). *The Second Time Around : Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Thèse de doctorat. Stanford University. Non publié.

Wong-Fillmore, L. (1979). Individual Differences in Second Language Acquisition. Dans *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*.

Sitographie

Archivio pubblica istruzione

https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf> [consulté le 17/07/23].

Marche Istruzioni

http://www.marche.istruzione.it/ata/allegati/retescolastica_decreto.pdf [consulté le 17/07/23].

CARAP

<https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

[consulté le 17/07/23].

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm> [consulté le

17/07/23].

Educazione e scuola

https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm069_03.htm [consulté le 17/07/23].

Statistiques nationales [https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-](https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2022/#:~:text=Gli%20stranieri%20residenti%20in%20Italia,Albania%20(8%2C3%25))

[2022/#:~:text=Gli%20stranieri%20residenti%20in%20Italia,Albania%20\(8%2C3%25\)](https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2022/#:~:text=Gli%20stranieri%20residenti%20in%20Italia,Albania%20(8%2C3%25))

[consulté le 17/07/23].

Sigles et abréviations utilisés

CARAP :	Cadre de référence pour les approches plurielles
CdE :	Conseil de l'Europe
ELODIL :	Eveil au Langage et ouverture à la Diversité Linguistique
EOLE :	Education et ouverture aux langues à l'école
EVLANG :	Eveil aux langues à l'école primaire
FLE :	Français langue étrangère
LE :	Langue(s) étrangère(s)
MIUR:	Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Table des illustrations

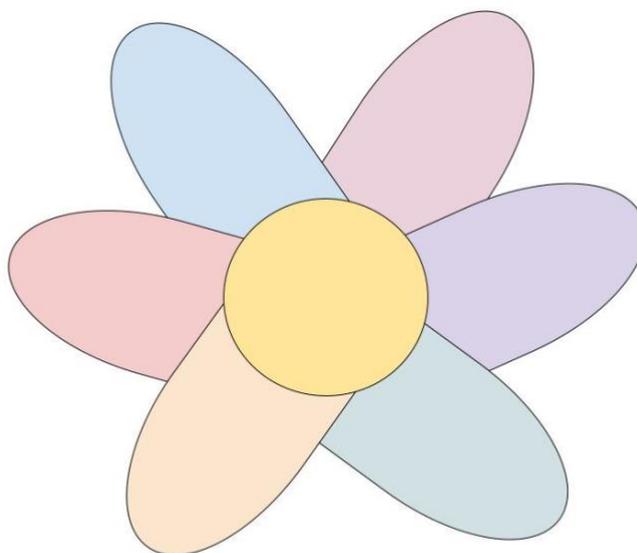
<i>Tableau 1 - Grille d'observation pour les activités de comparaison des langues.</i>	<i>26</i>
<i>Tableau 2 - Grille d'évaluation pour les activités de FLE.....</i>	<i>27</i>
<i>Figure 1 - La métacognition selon Gombert 1990 et cours à la Linguistique française, 2017-2018, Sapienza, Université de Rome.</i>	<i>51</i>
<i>Graphique 1 - Identification du problème.....</i>	<i>66</i>
<i>Graphique 2 - Résolution du problème.</i>	<i>67</i>
<i>Graphique 3 - Méthodologie de travail.....</i>	<i>68</i>
<i>Graphique 4 - Manipulations de la langue au niveau phonologique, syntaxique sémantique et lexical.</i>	<i>69</i>
<i>Graphique 5 - Formulation d'une synthèse.....</i>	<i>69</i>
<i>Graphique 6 - Utilisation d'un langage technique.</i>	<i>70</i>
<i>Graphique 7- Résultats des activités d'expression écrite et orale : évolution.</i>	<i>71</i>
<i>Graphique 8 - Détour vers d'autres langues : pourcentage total.</i>	<i>72</i>
<i>Graphique 9 - Détours vers d'autres langues : évolution.....</i>	<i>72</i>
<i>Graphique 10 - Résultats des activités de compréhension écrite et orale : évolution.</i>	<i>73</i>

Table des annexes

<i>Annexe 1 Activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques : fiche apprenant.....</i>	<i>102</i>
<i>Annexe 2 Exemples d'activités de FLE : fiche apprenant</i>	<i>110</i>
<i>Annexe 3 Exemples de réponses au questionnaire final</i>	<i>114</i>

Annexe 1
Activités de comparaison des langues et systèmes linguistiques :
fiche apprenant.

Séquence 1 : La fleur des langues



Séquence 2 : Bonjour en...

ITALIEN	
FRANCAIS	
ESPAGNOL	
PORTUGAIS	
ANGLAIS	
ALLEMAND	
CROATE	

BONSOIR	GOOD AFTERNOON	DOBAR DAN	DOBRA VEČER
GUTEN MORGEN	BONJOUR	GUTEN ABEND	GOOD NIGHT
BONJOUR	DOBRO JUTRO	BUONA SERA	HELLO
BUENOS DÍAS	GOOD EVENING	BOM DIA	BONNE NUIT
BOA TARDE	BUENAS TARDES	HALLO	BUONGIORNO
GOOD MORNING	LAKU NOČ	BOA NOITE	BUENAS NOCHES
BUONA NOTTE	GUTEN TAG		

Séquence 3 : Les onomatopées animales



ITALIEN	BZZZZ	IH OOH	QUA QUA	MIAU	BAU BAU	IIIIHHH
FRANCAIS	BZZZZ	II AAN	COIN COIN	MIAOU	OUAF OUAF	UUUHH
ARABE	ZZZU ZZZU ZZZU			MIAAAW		
ANGLAIS	BZZZZ	EEHHOOU	QUACK	MEOW		NEIGH
ALLEMAND	ZZZZZZ	IIAA IAA		MIAU	WUFF	WIWHIWHIW
CHINOIS	WENG WENG				WANG WANG	
JAPONAIS	BOOM BOOM	HIHIN HIHIN		NYA	WAN WAN	HIHIIN
ESPAGNOL	BZZZ	IGAAAH IGAAAH	CUA CUA	MIAU	GUAU GAU	
RUSSE	ZHHH		KRIA KRIA	MJAU	GAV GAV	I GA GA
TURC	VZZZ	AA II	VAC VAC		HEV HEV	
NORVÉGIEN	SUM SUM					

BAHASA INDONESIEN	NGUING			MEONG		
SYRIEN		AAOAA		MEOW		
DANOIS			RAP RAP			VRINSK
ISLANDAIS			BRA BRA		VOFF VOFF	
ESTONIEN			PRAAKS		AUH AUH	
BENGALI			PNAK PNAK			CHI HNI
NÉERLANDAIS					BLAF BLAF	
COREEN					MEONG MEONG	
PORTUGAIS					AU AU	HI HI



ITALIEN	AHR AHR	CHICCHIRICHI	CRA CRA	HU HU HUU HUUU	CIP CIP	MUUUH
FRANCAIS	RHO RHO		CROA CROA	HOU HOU HUUU	CUI CUI	MEUHH
AFRIKAANS		KOEKELOEKOE				
ARABE	QIBA					
ANGLAIS	OINK OINK	COCK A DOODLE DOO	RIBBIT	HOO HOO	CHEEP CHEEP	MOO
ALLEMAND	OINK OINK	KIKERIKI	KWAAK		PIEP PIEP	MUH
CHINOIS						
JAPONAIS	BUHI BUHI	KOK E KOK OK	KERO KERO			
ESPAGNOL	KURRIN					MUUU

	KURRIN					
RUSSE					KIRIK KIRIK	MU
TURC			VRAK	GU GUK GUUK	CIBILI CIBILI	
FINNOIS	ROH ROH		KURR KURR			AMMUU
BAHASA INDONESIEN				KUK KUK		
TAGALOG					TWIT TWIT	UNGAAA
TCHEQUE	KVIK KVIK					BUUU
ISLANDAIS		GAGGALAGO				
ALBANAIS	HUNK HUNK	KIKIRIKI				
SUÉDOIS	NOFF NOFF	KUCKELIKU			KVITT KVITT	
NÉERLANDAIS	KNOR KNOR		OEHOE			BOEH
COREEN	KOURO KOURO KUH	KO KI OH	GAEGUL GAEGUL			EUM MAE

Séquence 4 : Frère Jacques



<p><u>Frère Jacques</u></p> <p>Frère Jacques Frère Jacques Dormez vous? Dormez vous? Sonnez les matines Sonnez les matines Ding dang dong Ding dang dong</p>	<p><u>Frà Martino</u></p> <p>Frà Martino Campanaro Dormi tu? Dormi tu? Suona le campane Suona le campane Din don dan Din don dan</p>	<p><u>Brother John</u></p> <p>Are you sleeping? Are you sleeping? Brother John Brother John? Morning bells are ringing Morning bells are ringing Ding ding dong Ding ding dong</p>	<p><u>Bruder Jakob</u></p> <p>Bruder Jakob, Bruder Jakob Schläfst du noch? Schläfst du noch? Hörst du nicht die Glocken? Hörst du nicht die Glocken? Ding dang dong, ding dang dong</p>

<p>两只老虎</p> <p>两只老虎 两只老虎 跑得快 跑得快 只没有耳朵 只没有尾巴 真奇怪 真奇怪</p>	<p>Fray Juan</p> <p>Fray Juan, Fray Juan, ¿Duermes tu? ¿Duermes tu? ¡Suenan las campanas! ¡Suenan las campanas! <i>Ding, dang, dong, ding, dang, dong</i></p>	<p>أخي يعقوب</p> <p>أخي يعقوب، أخي يعقوب تعالی نام، تعالی نام حتى یرن جرسنا، حتى یرن جرسنا ثم قم، ثم قم.</p>	<p>Frei João</p> <p>Por que dormes Por que dormes Frei João, frei João, Vai tocar os sinos Vai tocar os sinos Dlim-dlim dläo Dlim-dlim dläo</p>

Séquence 5 : Je m'appelle en...

ITALIEN	
FRANCAIS	
ESPAGNOL	
PORTUGAIS	
ANGLAIS	
ALLEMAND	
SUÉDOIS	
SERBE	

(TU) TI CHIAMI...	Ich heiße...
TU T'APPELLES...	MY NAME IS...
(YO) ME IIAMO...	(EU) ME CHAMO...
JA SE ZOVEM...	JAG HETER...
MI SE ZOVEMO...	NOUS NOUS APPELONS...
(NOSOSTROS) NOS IIAMAMOS...	(NOI) CI CHIAMIAMO...
(NOS) NOS CHAMAMO...	OUR NAME IS...
VI HETER...	Wir heißen...
JE M'APPELLE...	Du heißt...
DU HETER...	(TU) TE IIAMAS...
YOUR NAME IS...	TI SE ZOVEŠ...
(TU) TE CHAMAS...	(IO) MI CHIAMO...

Séquence 6 : Les jours de la semaine

ANGLAIS	ROUMAIN
FRANCAIS	ALBANAIS
ESPAGNOL	ALLEMAND
PORTUGAIS	ITALIEN

SAMEDI	SEXTA-FEIRA	MERCOLEDÌ	LUNDI	VENERDÌ
E MËRKURË	SÁBADO	MARTES	E HËNË	QUINTA-FEIRA
SATURDAY	MARTI	SONNTAG	THURSDAY	MIÉRCOLES
DIENSTAG	MARDI	QUARTA-FEIRA	MONTAG	JOI
MONDAY	SAMSTAG	MITTWOCH	SÁBADO	VENDREDI
GIOVEDÌ	MIERCURI	E ENJTE	VINERI	E MARTË
DOMINGO	E DIELË	DIMANCHE	SABATO	FRIDAY

SEGUNDA-FEIRA	TUESDAY	LUNEDÌ	DUMINICĂ	LUNES
JEUDI	LUNI	JUEVES	MARTEDÌ	DOMENICA
VIERNES	SÂMBĂTĂ	E PREMTE	SUNDAY	DOMINGO
E SHUNTNË	MERCREDI	FREITAG	DONNERSTAG	TERÇA-FEIRA
				WEDNESDAY

Séquence 7 : Les déterminants

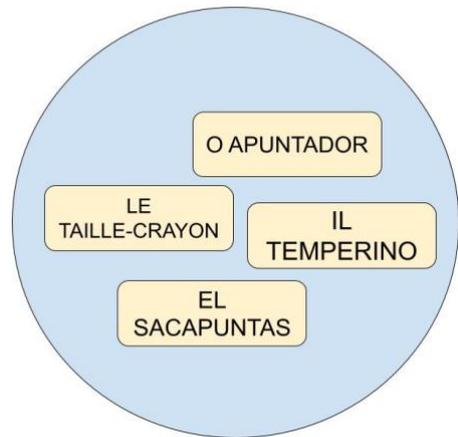
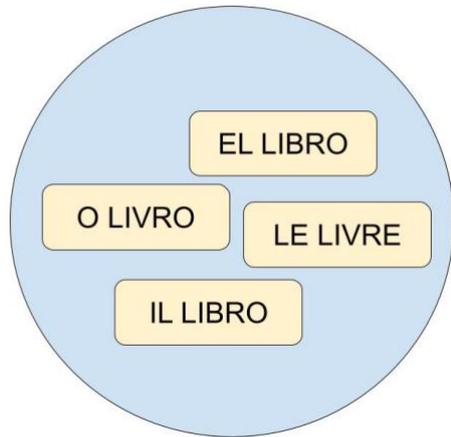
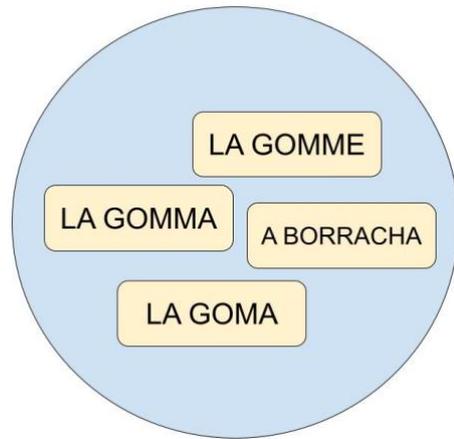
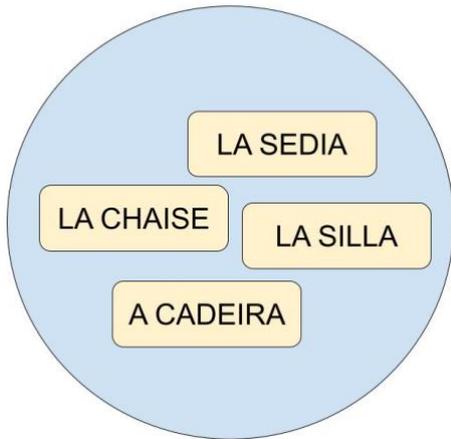
Il quaderno	Le cahier	El cuaderno	O bloco

FRANCAIS	PORTUGAIS
ESPAGNOL	ITALIEN

Italien	Français	Espagnol	Portugais
il, la un, una	le, la un, une	el, la un, una	o, a um, uma

Italien	Français	Espagnol	Portugais
Un astuccio	Une trousse	Un estuche	Um estojo
Un righello	Une règle	Una regla	Uma régua
Una scrivania	Un bureau	Una mesa	Uma secretária
La lavagna	Le tableau	La pizarra	A lousa
Lo zaino	Le sac à dos	La mochila	A mochilla
La colla	La colle	El pegamento	A cola

	MASCULIN	FÉMININ
Italien		
Français		
Espagnol		
Portugais		



Annexe 2

Exemples d'activités de FLE : fiche apprenant

La rencontre des personnages: Emilie, Justine et Sébastien.

L'alphabet

1. Écoutez la chanson de l'alphabet.

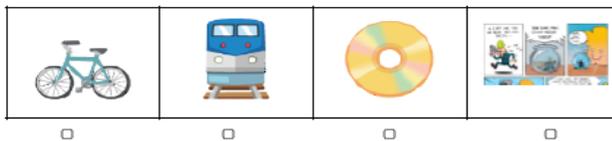
(https://www.youtube.com/watch?v=YkFXGIHCn_o)

a. Quelles lettres entendez-vous ?

1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.		

b. Lisez les sigles français et associez-les à leur image.

1- BD 2- TVG 3- DVD 4- VTT

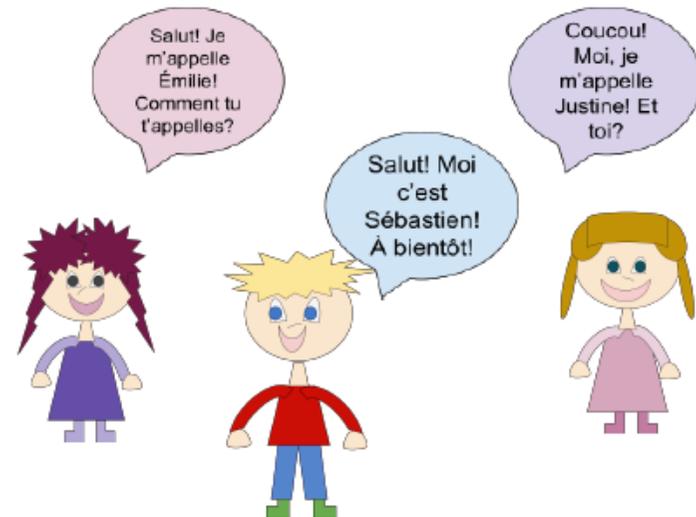


c. Écoutez les mots français qu'on utilise en italien et complétez avec les lettres manquantes.

1. MA _ A _ ON
2. TO _ R EI _ _ EL
3. _ OU _ I _ UE
4. CRE _ E _
5. CRO _ SSA _ _

Les présentations

Écoutez les dialogues puis entraînez-vous à lire.



2. Écoutez et répétez.

3. Reliez les personnages à leur nom.



Sébastien



Emilie

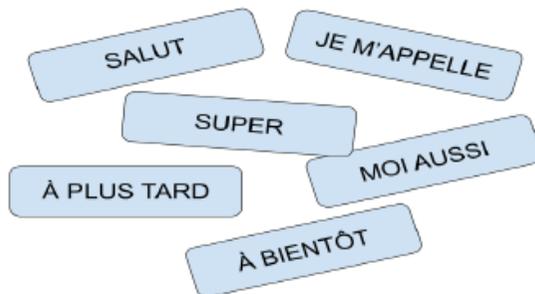


Justine

Saluer	Prendre congé
Salut! Coucou!	Ciao! Tchao! Au revoir!
Bonjour Madame, Mademoiselle, Monsieur!	Bonne journée! Bonne soirée!
Bonsoir Madame, Mademoiselle, Monsieur!	Bonne nuit! À bientôt! À plus tard! À tout à l'heure! À demain!

Code socioculturel: En France, quand on salue quelqu'un que l'on connaît bien, on lui fait la bise, 2, 3 ou 4 selon les régions.

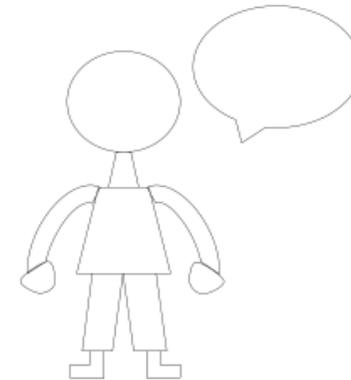
a. En français on dit...Entourez les mots qu'on utilise pour saluer et pour prendre congé.



b. Pour se présenter, en français on dit... Entourez les mots qu'on utilise pour se présenter.



4. Dessinez votre portrait puis complétez la bulle avec votre prénom en vous aidant des bulles des personnages.



d. Par 2, dites comment vous vous appelez et épelez votre nom et prénom.

5. Par 3, mettez sur votre table les mots en ordre pour former des phrases. Ensuite, écrivez les phrases dans les espaces ci-dessous.

Salut!	À bientôt!
Je m'appelle...	Comment tu t'appelles?
Et toi, comment tu t'appelles?	Moi c'est...
À plus tard!	Coucou!

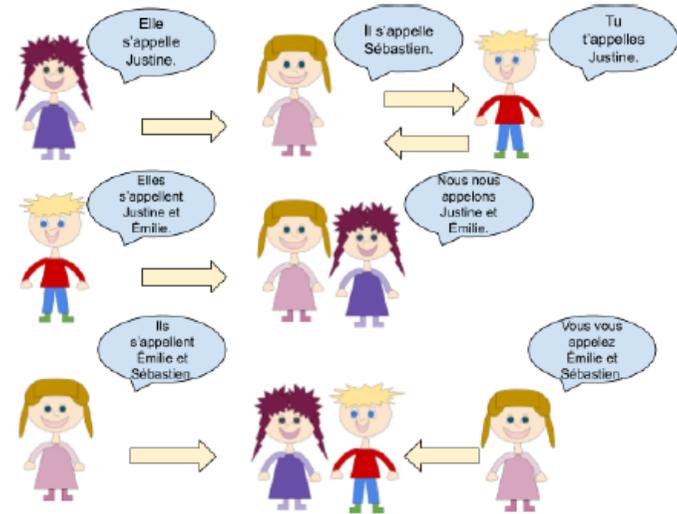
.....

.....

.....

Les pronoms personnels et les verbes

6. Écoutez et lisez les dialogues puis complétez le tableau.



Verbe s'appeler		
Pronoms personnels sujets	Pronoms réfléchis	Conjugaison recine+terminaison

7. Reliez les éléments des deux colonnes pour former des phrases.

- a. Je 1. s'appellent
- b. Tu 2. vous appelez
- c. Elle 3. m'appelle
- d. Nous 4. t'appelles
- e. Vous 5. s'appelle
- f. Ils 6. nous appelons

8. Complétez avec le verbe *s'appeler*.

- 1. Tu Marguerite.
- 2. Nous Julie et Pierre.
- 3. Ils Julien et Pascal.
- 4. Vous Martine et Gaëlle.
- 5. Je Olivia.
- 6. Il Olivier.
- 7. Elle Virginie.
- 8. Elles Letitia et Patricia.

9. Par trois, découpez vos étiquettes et mettez-les dans l'ordre pour former des phrases. La première équipe qui termine, gagne.

Je	Il	appelles	Ils	s'	appelle	
s'	s'	appelle	Nous	Elles	appelle	
m'	Elle	appelons	t'	vous	s'	Vous
nous	appellent	appelez	appellent	Tu		

Jeux de mots

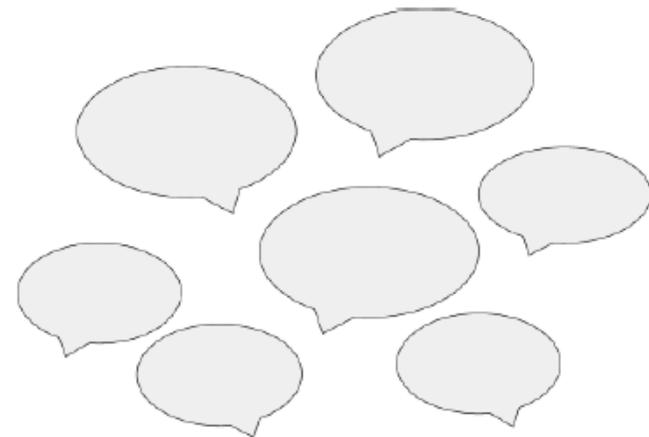
10. À vous de jouer!

- a. Asseyez-vous en cercle et présentez votre camarade de gauche.
- b. Placez-vous dans l'ordre alphabétique de votre prénom. Attention, vous devez toujours tenir la main d'un camarade.

Mise en scène

11. Par 3, créez des scènes pour chacune des situations. Écrivez les dialogues dans les bulles puis imitez-les.

- a. Deux élèves se rencontrent le matin devant l'école. Ils se saluent.
- b. Une élève rencontre sa maîtresse, la salue. La maîtresse répond.
- c. Deux professeurs se saluent à la fin de la journée, ils se voient le lendemain.



Annexe 3

Exemples de réponses au questionnaire final

Apprenant 1.

Ti è piaciuto imparare il francese in questo modo ? Perché ? (*As-tu aimé apprendre le français de cette manière ? Pourquoi ?*)

Beh... io... vorrei... imparare... meglio... il... francese...
e... anche... alle... medie... perché... ^{era} divertente... imparare e
scoprire... altre... lingue... e... i... problemi... poi... mi... piacere
quando... facevamo... gli... esercizi... in... gruppo... Ti... piacere
anche... quando... guardavamo... le... lingue... e... come funzionava

Aver scoperto tanto lingue ti ha dato voglia di impararne di nuove ? Se sì, quali ? (*Découvrir plusieurs langues t'a donné envie d'en apprendre de nouvelles ? Si oui, lesquelles ?*)

Sì... voglia... imparare... il... francese... e... anche... il
cinese... perché... mi... piace... come... si scrive... e... anche
il... portoghese

Pensi di aver imparato delle strategie interessanti per imparare le lingue più facilmente ?
(*Penses-tu avoir appris des stratégies intéressantes pour apprendre les langues plus facilement ?*)

Ma... capita... che... possa... capire... il... ~~francese~~ francese
anche... se... non... conosco... tutte... le... parole... perché
è quasi... come... l'italiano... e... facile... anche... imparare
i... verbi... se... mette... prima... la... radice... e... poi
le... coniugazioni...

Apprenant 2.

Ti è piaciuto imparare il francese in questo modo? Perché? (*As-tu aimé apprendre le français de cette manière? Pourquoi?*)

era divertente imparare il francese così perché si giocava tanto e perché a scuola non facciamo così. È meno divertente a scuola e abbiamo anche scoperto delle lingue nuove che non conoscevo.

Aver scoperto tante lingue ti ha dato voglia di impararne di nuove? Se sì, quali? (*Découvrir plusieurs langues t'a donné envie d'en apprendre de nouvelles? Si oui, lesquelles?*)

Sì, mi è piaciuto imparare nuove lingue perché non le conoscevo. Mi piacerebbe imparare di più il francese e il cinese e il svedese perché sembra facile.

Pensi di aver imparato delle strategie interessanti per imparare le lingue più facilmente? (*Penses-tu avoir appris des stratégies intéressantes pour apprendre les langues plus facilement?*)

mi piaceva la strategia di classificare e anche quella di scomporre le parole per dirle meglio. Così era più facile imparare il francese.

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA METHODOLOGIE.....	8
Chapitre 1. Le terrain de stage	9
1. Présentation du contexte	9
1.1. L'entreprise I AM	9
1.2. Les politiques linguistiques et éducatives	10
1.3. La place des langues étrangères dans les écoles italiennes	14
2. Présentation de la commande	16
2.1. La définition du projet.....	16
2.2. La nécessité d'un enseignement différent	17
2.3. Une méthodologie qui puisse s'adapter au contexte scolaire.....	19
Chapitre 2. La problématique et la démarche adoptée	20
1. Formulation de la problématique rattachée au terrain de stage	20
1.1. Questionnements : relation entre projet de stage et réalité du terrain	20
1.2. Problématique	21
2. La démarche ingénierique et la méthodologie de recueil de données	21
2.1. Une première approche comparative	22
2.2. Le français et l'italien.....	23
2.3. Les aspects méthodologiques	24
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	28
Chapitre 3. Les démarches comparatives	29
1. Les approches plurielles	29
1.1. La comparaison des langues.....	30
1.2. L'éveil aux langues	32
1.3. L'intercompréhension entre langues parentes.....	34
2. Les projets sur la comparaison des langues	36
2.1. Le programme Evlang.....	36
2.2. EOLE.....	40
2.3. ELODIL	41
2.4. Les bénéfices des projets pluriels.....	42
Chapitre 4. La comparaison des langues pour une ouverture à l'apprentissage et pour le développement des compétences métalinguistiques.....	44
1. Le développement des stratégies d'apprentissage et des compétences	44
1.1. Les compétences générales	44
1.2. Les stratégies d'apprentissage.....	46
1.3. L'ouverture à l'altérité ou les savoir-être.....	48
2. La comparaison des langues pour le développement des compétences métalinguistiques	49
2.1. La métacognition.....	50
2.2. La métalinguistique.....	52
PARTIE 3 - LE PROJET D'INGENIERIE	58
Chapitre 6. Le choix des conceptions et les modalités mises en œuvre	59
1. La conception des séquences pédagogiques	59
1.1. L'organisation de notre dispositif d'enseignement / apprentissage	59
1.2. Les séquences de comparaison des langues	60
1.3. Les séquences d'apprentissage du FLE.....	62
Chapitre 7. Les résultats.....	65
1. Les résultats des grilles d'observation et d'évaluation : données quantitatives	65

1.1. Les grilles d'observation sur les activités de comparaison des langues.....	65
1.2. Les grilles d'évaluation du FLE.....	70
2. Les observations qualitatives sur la mobilisation des aptitudes réflexives.....	73
2.1. La mobilisation des capacités intercompréhensives	73
2.2. L'utilisation des stratégies d'apprentissage	74
2.3. La mobilisation des compétences métalinguistiques	75
2.4. L'avis des apprenants.....	77
Chapitre 8. Les analyses	79
1. Les analyses des résultats quantitatifs et des observations	79
1.1. Le développement des savoirs	79
1.2. Le développement de la motivation	80
1.3. Le développement des compétences intercompréhensives	80
1.4. L'acquisition des stratégies d'apprentissage ou les savoir-faire	80
1.5. Le développement d'une posture métalinguistique.....	82
1.6. L'ouverture à l'altérité ou les savoir-être.....	84
1.7. Le développement des savoir-apprendre.....	85
2. Réponses à la problématique	86
Chapitre 9. Les bilans	88
1. Les réflexions personnelles et les améliorations possibles	88
2. Les réponses apportées aux requêtes de l'entreprise I AM	89
3. Les limites de la situation actuelle en Italie	89
Conclusion.....	92
Bibliographie	94
Sitographie	98
Sigles et abréviations utilisés	99
Table des illustrations	100
Table des annexes.....	101
ANNEXE 1	102
ANNEXE 2	110
ANNEXE 3	114
Table des matières.....	116

MOTS-CLÉS : FLE, comparaison des langues, métalinguistique, stratégies d'apprentissage, ouverture

RÉSUMÉ

Cette étude repose sur la création d'un dispositif d'enseignement de FLE, pour un jeune public âgé de six à dix ans, en contexte extra-scolaire en Italie. Ce dispositif se base sur l'utilisation d'une approche comparative des langues et systèmes linguistiques comme phase introductive à l'apprentissage du FLE, dans le but de développer chez les apprenants une posture métalinguistique, des stratégies d'apprentissage et une ouverture à l'Autre, favorisant ainsi l'apprentissage de la langue étrangère. La mise en place de ce dispositif a permis d'obtenir des résultats concrets, mettant en exergue les avantages d'une telle approche en classe de langue.

KEYWORDS: French, foreign language, comparison, metalinguistics, learning strategies, openness

ABSTRACT

This study is based on the creation of an FLE (French as foreign language) teaching system for young people aged between six and ten, in an extra-curricular context in Italy. This system is based on the use of a comparative approach to languages and linguistic systems as an introductory phase to learning FLE, with the aim of developing learners' metalinguistic stance, learning strategies and openness to the Other, thereby promoting the learning of the foreign language. The implementation of this system has produced concrete results, highlighting the advantages of such an approach in the language classroom.

PAROLE CHIAVE : Francese lingua straniera, confronto linguistico, metalinguistica, strategie di apprendimento, apertura

RIASSUNTO

Questo studio si appoggia sulla creazione di un dispositivo di insegnamento del francese lingua straniera, adatto ad un giovane pubblico di età compresa tra i sei e i dieci anni. Questo dispositivo si basa sull'utilizzo di un approccio di paragone tra lingue e sistemi linguistici, con l'obiettivo di sviluppare negli studenti, una postura metalinguistica, delle strategie di apprendimento e un'apertura all'Altro, favorendo così l'apprendimento della lingua straniera. L'applicazione di questo dispositivo ha permesso l'ottenimento di risultati concreti, mettendo in risalto i vantaggi di un tale approccio nelle classi di lingua