

**MEMOIRE
Pour les EPREUVES D'ADMISSION CAFIPEMF**

à faire parvenir **en 3 exemplaires** et un exemplaire en version numérique
au **Rectorat – Bureau DEC1 - 10 rue de la Convention**
25030 Besançon CEDEX
avant le Vendredi 12 mars 2021 (*cachet de la poste faisant foi*)
Merci d'indiquer « CAFIPEMF » sur l'enveloppe

IDENTITE	
NOM D'USAGE : CAFFAREL Adresse : 3 chemin de Vaugrenans 25410 OSSELLE-ROUTELLE	NOM DE FAMILLE : / Prénoms : Romain, Bernard
SITUATION ADMINISTRATIVE	
Affectation actuelle : DSDEN 25	Niveau de Classe : Chargé de mission Coordination EANA 1 ^{er} degré

<p>LANGUES DES ÉLÈVES ET LANGUES DE L'ÉCOLE <i>Les comparaisons de langues pour tisser des liens</i></p>

EPREUVES D'ADMISSION SOUTENANCE DU MEMOIRE PROFESSIONNEL						
<p>Rappel de choix de l'épreuve de pratique professionnelle :</p> <p><input type="checkbox"/> Analyse de pratique <input checked="" type="checkbox"/> Animation d'une action de formation</p> <p>Choix d'une certification avec option fait lors de l'inscription à l'examen</p> <table><tr><td><input type="checkbox"/> arts visuels</td><td><input type="checkbox"/> éducation physique et sportive</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> éducation musicale</td><td><input type="checkbox"/> enseignement en maternelle</td></tr><tr><td><input checked="" type="checkbox"/> langues vivantes étrangères</td><td><input type="checkbox"/> enseignement et numérique</td></tr></table> <p>Ou <input type="checkbox"/> sans option</p>	<input type="checkbox"/> arts visuels	<input type="checkbox"/> éducation physique et sportive	<input type="checkbox"/> éducation musicale	<input type="checkbox"/> enseignement en maternelle	<input checked="" type="checkbox"/> langues vivantes étrangères	<input type="checkbox"/> enseignement et numérique
<input type="checkbox"/> arts visuels	<input type="checkbox"/> éducation physique et sportive					
<input type="checkbox"/> éducation musicale	<input type="checkbox"/> enseignement en maternelle					
<input checked="" type="checkbox"/> langues vivantes étrangères	<input type="checkbox"/> enseignement et numérique					

Date : 10-03-2021

Signature du candidat :

Sommaire

Introduction.....	3
I. Contexte européen et national.....	5
1.1. La politique linguistique européenne.....	5
1.2. De « Oser dire le nouveau monde » à « Oser les langues vivantes étrangères à l'école »..	6
1.3. Les recommandations du Cnesco.....	6
1.4. Les programmes officiels de l'Éducation nationale.....	7
II. Cadre théorique.....	9
2.1. La comparaison de langues : une dimension métalinguistique.....	9
2.1.1. Pourquoi développer les compétences métalinguistiques ?.....	9
2.1.2. Développer la compétence métalinguistique en classe.....	10
2.2. La comparaison de langues : une dimension plurilingue.....	10
2.3. La comparaison de langues : le fonctionnement de la langue comme finalité.....	11
2.3.1. Le mécanisme du détour.....	11
2.3.2. Les spécificités des marques grammaticales en français : l'exemple du nombre du nom.....	11
2.4. L'accompagnement individuel : tentative de cadrage notionnel.....	12
2.4.1. Remarque liminaire.....	12
2.4.2. La notion d'accompagnement.....	12
2.4.3. Les formes et modèles d'accompagnement.....	13
2.5. Engager l'enseignant dans un projet d'enseignement innovant.....	14
III. Dispositifs déployés, analyses et résultats.....	16
3.1. Des postulats à étayer.....	16
3.3.1. Conception et diffusion d'un questionnaire d'enquête.....	16
3.1.2. Les résultats et l'analyse du questionnaire.....	17
3.2. Le déploiement du dispositif d'accompagnement individuel.....	18
3.2.1. Des choix : l'enseignante accompagnée et sa classe.....	18
3.2.2. Description du dispositif d'accompagnement.....	19
3.2.3. Analyse des modèles d'accompagnement mis en œuvre et quelques traits saillants..	20
3.3. Mesurer la performance des élèves par l'évaluation.....	22
3.3.1. Conception des évaluations.....	22
3.3.2. Analyse globale des évaluations et résultats.....	23
3.4. Estimer la compétence métasyntaxique des élèves.....	24
3.5. L'accompagnement individuel de l'enseignante : quelques traits saillants.....	25
Conclusion.....	28
Bibliographie.....	30

« Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen. »

« Celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de sa propre langue. »

Johann Wolfgang von Goethe

Introduction

La comparaison de langues est originellement un processus constitutif de la linguistique telle qu'elle était exercée au XVIII^e siècle. Cette dimension comparatiste fut à visée « génétique » et historique avec la découverte des grandes familles de langue dont l'indo-européen. Puis, elle fut typologique en voulant classer les langues suivant leur fonctionnement grammatical principal. Enfin, la comparaison de langue au milieu du XIX^e siècle visait à mettre en lumière des universaux de langue et de grammaire universelle (Rousseau, 1994), c'est-à-dire établir des propriétés linguistiques communes à toutes les langues.

Prise dans sa dimension de comparaisons entre les différents fonctionnements des langues, la comparaison de langues s'inscrit plus largement dans la didactique du plurilinguisme, didactique développée, encouragée et promue au niveau européen par le biais du Cadre européen commun de références pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (désormais CECRL) publié par le Conseil de l'Europe en 2001. L'Union européenne s'est emparé du CECRL, qui a été amendé en 2018 par le volume complémentaire au CECRL introduisant de nouveaux descripteurs dont ceux décrivant la compétence plurilingue.

L'inscription de la comparaison de langues dans les programmes officiels de l'école élémentaire et du collège en France est une traduction de la politique linguistique européenne. En effet, le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 (désormais BO 26-11-2015) révisé et enrichi par le Bulletin officiel du 30 juillet 2020 (dès lors BO 30-07-2020) invite, dans les parties « croisements entre enseignements », les enseignants à faire pratiquer à leurs élèves des comparaisons sur le fonctionnement linguistique entre le français et la langue vivante enseignée en classe, mais aussi avec « les autres langues pratiquées par les élèves » (BO 30-07-2020). L'un des avantages cognitifs visé par la comparaison de langues est le développement de la compétence métalinguistique.

Or, faire pratiquer des comparaisons entre les différentes langues n'est pas chose aisée pour les enseignants de l'école élémentaire en classe ordinaire. En effet, nous postulons que les enseignements tels qu'ils sont menés par les enseignants en classe ordinaire aux cycles 2 et 3 en LVER ne permettent pas de croiser *a priori* les enseignements et de favoriser la comparaison entre le français et d'autres langues ou du moins que les comparaisons sont souvent spontanées ou peu planifiées hors de l'objectif de la séance et encore moins de la progression. Ces comparaisons relèveraient alors de l'anecdote et ne contribueraient pas ou peu aux apprentissages des élèves. Ces postulats pour être confirmés, infirmés ou nuancés feront l'objet d'un questionnaire à destination d'enseignants de cycles 2 et 3.

Notre objectif est, dès lors, de proposer un dispositif d'accompagnement individuel d'enseignant pour mettre en œuvre la comparaison des langues dans le cadre de l'enseignement de la LVER et d'évaluer l'évolution des compétences métalinguistiques des élèves notamment dans la langue de scolarisation : le français. Le cas échéant, les langues familiales des élèves feront aussi l'objet de comparaisons avec la LVER et le français. Les compétences métalinguistiques regroupant plusieurs compétences dans diverses sous-disciplines, nous nous bornerons à un point du fonctionnement de la langue : la marquage du pluriel du nom, ce marquage étant un des plus fréquents mais aussi des plus difficiles à acquérir. Cette proposition de dispositif nous conduit à formuler la question suivante : dans quelle mesure

l'accompagnement d'un enseignant d'école élémentaire dans la mise en œuvre de la comparaison entre langues dans des séances de langues vivantes permet-il de développer les compétences métalinguistiques des élèves : l'exemple du marquage du pluriel du nom ?

Deux hypothèses opérationnelles générales nous permettront de répondre à cette question. (1) Un accompagnement individuel adapté à l'enseignant permet de (re)mobiliser et développer les compétences à la mise en œuvre de la comparaison entre langues. (2) Cet accompagnement permet à l'enseignant de développer les compétences métalinguistiques des élèves : des traces de ces compétences sont notables dans le discours des élèves (dimension déclarative) et perceptibles dans les activités des élèves (dimension procédurale).

Dans une première partie, nous nous attacherons à préciser le contexte dans lequel s'inscrivent les comparaisons sur le plan européen et sur le plan national. La seconde partie détaillera notre cadre théorique oscillant entre les trois dimensions de la comparaison des langues et les éléments à considérer dans la mise en œuvre d'un accompagnement individuel. Dans notre dernière partie, nous nous intéresserons à exposer et à analyser les différents dispositifs mis en œuvre dans le cadre de ce présent écrit. Aussi énumérerons-nous les éléments qui pourront servir de matériaux à la conception d'une action de formation portant sur la mise-en-œuvre des comparaisons de langues à l'école élémentaire.

I. Contexte européen et national

Aborder la comparaison des langues dans une classe de l'école élémentaire française nécessite de contextualiser cette question. Comme introduit précédemment, la comparaison des langues telle qu'elle apparaît dans les instructions officielles de l'Éducation nationale est la résultante d'une politique linguistique plus large située au niveau européen.

1.1. La politique linguistique européenne

La publication du CECRL par le Conseil de l'Europe en 2001 avait pour objectif premier de donner un cadre commun à l'apprentissage d'une langue dans l'espace européen. En effet, cet espace d'abord multilingue, caractérisé par la co-existence sur un même espace de plusieurs langues différentes, est devenu et devient un espace plurilingue où chaque individu est porteur de deux ou plusieurs langues (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Outre la perspective actionnelle et l'échelle de niveaux allant de A1 (et depuis 2018 de pré-A1) à C2 et leurs descripteurs, le CECRL se donnait aussi comme objectif le développement de la compétence plurilingue des individus (chapitre 6) et la prise en compte de leur compétence plurilingue dans la construction des curricula (chapitre 8). Cet objectif entrepris par les rédacteurs du cadre vise en particulier la « préservation de la diversité linguistique » dans l'espace européen et la « nécessité de mettre les langues en relation », composante du plurilinguisme. Néanmoins, il faudra attendre le volume complémentaire du CECRL publié en 2019 pour que les descripteurs de la compétence plurilingue et pluriculturelle apparaissent (Conseil de l'Europe, 2018 : 164-170).

Ainsi, le cadre européen du CECRL du Conseil de l'Europe porté par la suite par l'Union européenne est devenu le cadre principal de référence des programmes officiels en langues vivantes des différents pays membres. Si la compétence de communication a largement et rapidement su prendre place dans les instructions officielles de l'Éducation nationale en France¹, l'introduction de la compétence plurilingue dans ces instructions est plus tardive². En effet, le Plan de Renovation des langues de 2006 a introduit la compétence communicative, alors qu'il faudra attendre 2012 pour que la compétence plurilingue soit prise en compte. D'ailleurs, Michel Candelier dit que « cet usage, qui se cantonne dans l'application des outils que constituent les échelles de compétence, peut être qualifié de "périphérique", dans la mesure où il fait l'impasse sur le cœur même du projet, c'est à dire sur la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* » (Candelier, 2003 : 68).

L'introduction dans les programmes dès l'école maternelle restera cependant assez confidentielle. En effet, les « propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères » n'envisageront la dimension plurilingue que comme l'addition de compétences dans diverses langues.

¹ La circulaire n°2006-093 du 31-5-2005 du Bulletin officiel n°23 du 8 juin 2006 intitulée « Enseignement des langues vivantes – Renovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères » introduit l'échelle de niveaux et leurs descripteurs généraux mais n'introduit pas d'éléments liés au plurilinguisme

Voir <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm> consulté le 10-02-2020.

² La première mention de la prise en compte de l'éveil à la diversité linguistique (composante de la didactique du plurilinguisme) apparaît dans la circulaire n°2012-056 du 27-3-2012 du Bulletin officiel n°13 du 29 mars 2012. On peut y lire en partie 4 « Renforcer l'enseignement des langues » que la « La sensibilisation des élèves à la diversité des langues vivantes se construit dès l'école maternelle afin de familiariser les plus jeunes à l'écoute de sonorités liées à d'autres langues en prenant appui, en particulier, sur les langues parlées autour de l'école. »

Voir <https://www.education.gouv.fr/circulaire-preparation-rentree-2012> consulté le 10-02-2021

1.2. De « Oser dire le nouveau monde » à « Oser les langues vivantes étrangères à l'école »

Le rapport « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde » du journaliste Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l'Éducation nationale vise l'amélioration des compétences des élèves en langues vivantes étrangères. Ce rapport est une commande ministérielle en vue d'établir un guide de préconisations à destination des enseignants.

Dans ce rapport initial, la notion du plurilinguisme est principalement envisagée au niveau individuel comme la superposition de langues. Les auteurs rappellent que la France « mèn[e] une politique résolument favorable au plurilinguisme en affirmant l'importance de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères par chaque élève » (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018 : 7). Les auteurs relèvent d'ailleurs que cette superposition de langues peut être même envisagée comme en tension avec la langue française en tant que « symbole fort de notre identité républicaine » face au « choix politique du plurilinguisme, symbole fort de notre ancrage européen » (*ibid.*, 4). Ce rapport, dans ces recommandations, appelle l'institution à « reconnaître la place de l'anglais dans un contexte résolument plurilingue » (*ibid.*, 22). Le caractère multilingue de l'Europe est rappelé comme une chance à saisir pour construire une citoyenneté européenne. L'appui sur la science est aussi abordé pour amorcer la détente de la tension entre les langues en indiquant que « les travaux des chercheurs concordent en effet pour montrer que les langues n'entrent pas en concurrence les unes avec les autres, mais qu'au contraire elles s'enrichissent mutuellement car les compétences acquises sont transférables d'une langue à l'autre. » (*ibid.*).

L'ouverture vers la construction d'une compétence plurilingue composite esquissée dans ce rapport se poursuit avec le « Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères - Oser les langues vivantes à l'école étrangères à l'école », sous la coordination de Manes-Bonnisseau en 2019. Ce guide a pour principal objectif « d'aider les professeurs à concevoir et pratiquer un enseignement de langues vivantes régulier, motivant, efficace, en s'appuyant sur des bases théoriques solides et sur des exemples de mise en œuvre décrits de façon très détaillée »³. Ainsi dans la partie cadrage didactique, un chapitre est dédié aux « approches plurielles des langues et des cultures » (Manes-Bonnisseau *et alii.*, 2019 : 21-23). Parmi ces approches, les auteurs citent explicitement « l'approche plurilingue prônée par le Conseil de l'Europe dans le CECRL » (*ibid.*, 23). Dans cette approche, il est noté que les compétences des élèves plurilingues porteurs d'autres langues que le français notamment dans leur milieu familial, constituent « une richesse à la fois culturelle et linguistique » (*ibid.*, 22). Il est également précisé que « de nombreuses études font état aujourd'hui des capacités développées par les enfants bilingues, comme une plus grande plasticité phonologique, une plus grande flexibilité cognitive, une meilleure attention sélective ou une plus grande ouverture à la nouveauté » (*ibid.*).

Nous avons esquissé l'évolution entre le rapport et le guide cités précédemment ; évolution qui prend en considération davantage, au sens du CECRL, la compétence plurilingue des acteurs de l'école comme composante de l'enseignement – apprentissage d'une LVE à l'école. C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent les recommandations établies par la conférence de Consensus détaillée au point suivant.

1.3. Les recommandations du Cnesco

Dans cette perspective européenne, le jury de la conférence de Consensus intitulée « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves » du CNESCO d'avril 2019 a rédigé un ensemble de recommandations visant à améliorer l'appropriation des LVE par les élèves. Ces

³ Voir la page de présentation du guide sur le site de ressources Eduscol <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees> consulté le 28-02-2021

recommandations ont été classées en quatre grandes catégories. La catégorie « A. Renouveler l'approche des langues vivantes étrangères » cherche dans sa première recommandation à « favoriser une approche interculturelle » (Cnesco, 2019 : 11) en « développ[ant] la compétence interculturelle des élèves » (*ibid.*) et en « valoris[ant] les langues et les cultures que connaissent les élèves ». Dans une société caractérisée par une diversité linguistique, « les connaissances linguistiques des personnels [de l'école], des élèves et de leur famille favorisent l'inclusion et l'enrichissement de tous. Il est en effet démontré qu'une forte focalisation sur la seule langue de scolarisation peut être un facteur d'échec scolaire pour les élèves dont le français n'est pas la langue première. » (*ibid.*, 12).

La recommandation suivante dans la catégorie A. nous semble également pertinente dans le cadre du dispositif d'accompagnement que nous développons. Elle invite à « renforcer les liens entre les langues [en] évit[ant] le cloisonnement entre les langues » (*ibid.*). Elle préconise, ici, de faire émerger les biographies langagières des élèves dans l'idée de « m[ettre] en relation [les] langues entre elles » (*ibid.*). Il s'agit, dès lors, de s'appuyer sur les capacités cognitives, sociales et linguistiques que mobilise l'acquisition d'une langue première pour apprendre d'autres langues (*ibid.*, 12). Cette recommandation passe alors par la « valoris[ation des] langues “de la maison”, déjà connues des élèves » et la « m[ise] en synergie [de] l'enseignement des différentes langues à tous les niveaux scolaires » (*ibid.*, 13). L'idée est dès lors de ne pas considérer les différents systèmes linguistiques propres à chaque langue comme distincts mais de tirer parti des similitudes entre ces différents systèmes (*ibid.*). Les enseignants sont alors appelés entre autres « à identifier ce qui est transférable d'une langue à l'autre et ce qui est spécifique à chaque langue » (*ibid.*, 13) et « à privilégier les dispositifs permettant de créer des ponts entre les langues et de promouvoir une didactique intégrée des langues » (*ibid.*, 14).

L'esprit de ces recommandations décrites *supra* se résume dans la recommandation « 3 Créer des ponts entre différentes langues et cultures » issue des 10 recommandations phares du jury de la conférence de consensus de Cnesco citée en amont. Ces ponts entre les différentes langues sont traduits dans les programmes officiels de l'Éducation nationale de 2015 complétés et enrichis en 2020 par la comparaison de langues.

1.4. Les programmes officiels de l'Éducation nationale

La comparaison de langues relève du prescrit des instructions officielles précisées dans le BO 26-11-2015 et conservées dans le BO 30-07-2020. Dans ce dernier, l'occurrence « comparaison / comparer » suivi d'un élément se référant à la langue apparaît 8 fois dans les programmes de français et de LVER en cycles 2 et 3 dans les croisements entre enseignements (voir annexe 1). Au cycle 2, les enseignants sont enjoins à rapprocher la langue vivante étudiée en classe avec le français. Ces comparaisons sont occasionnelles et peuvent porter sur les plans lexical, syntaxique et phonologique. Le cycle 2 doit aussi permettre de « mettre en place les jalons en vue d'un premier développement de la compétence des élèves dans plusieurs langues, d'abord à l'oral » (Ministère de l'Éducation nationale, 2020). Au cycle 3, les enseignants ont à poursuivre le travail de comparaisons entamé au cycle 2. Cela induit que ces comparaisons, bien qu'occasionnelles, ont à relever d'une certaine organisation dans le temps, autrement dit, ces comparaisons doivent être planifiées. Les autres langues dont les élèves sont porteurs deviennent également un objet de comparaisons avec le français et la langue étrangère enseignée. Aussi bien au cycle 2 qu'au cycle 3, la comparaison entre les langues contribue au domaine 1 : les langages pour penser et communiquer du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'activité de comparaison des langues par les élèves est une prescription des instructions officielles.

S'agissant des professeurs, ceux-ci doivent maîtriser, dans l'exercice de leur métier, des compétences, qui sont listées dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁴. La compétence 8 « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier », ainsi que ses deux alinéas : (1) maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues et (2) participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves, est une compétence permettant de mettre en œuvre des comparaisons entre les langues en classe. Nous notons d'ailleurs dans ces deux alinéas l'influence du CECRL avec l'alinéa (1) renvoyant à la compétence de communication avec la référence à l'échelle de niveau B2 et avec l'alinéa (2) à la compétence plurilingue avec le développement d'une compétence interculturelle, compétences, qui nous le verrons sont liées. La comparaison de langues, comme activité scolaire, est liée au développement de ces compétences (voir *infra*).

Le document « Croiser les enseignements et les pratiques »⁵, disponible sur le portail des langues vivantes d'Eduscol recense, entre autres, les passages des instructions officielles portant sur la comparaison entre les langues. Il précise que « le “travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français” peut se faire ponctuellement, de manière à faire prendre conscience à l'élève, par exemple, que des fondamentaux (tels que la notion de pluriel) ne sont pas forcément appréhendés de la même façon d'une langue à l'autre, même s'il peut y avoir des points communs selon les langues. Ce retour sur la langue de scolarisation **par le détour d'une autre langue** permet à l'élève de renforcer sa maîtrise du français. Ce travail de réflexion sur la langue est envisageable dès le cycle 2 » (Ministère de l'éducation nationale, 2016 : 4, mis en gras par nous).

Conclusion de partie :

L'exposition du contexte dans lequel s'inscrit la comparaison entre les langues à l'école élémentaire nous a permis de situer cette comparaison aux niveaux national et européen. Cette comparaison prescrite dans les programmes officiels de l'Éducation nationale découle d'un processus opéré ces dernières décennies, qui consiste à passer d'une vision monolingue à une vision plurilingue ou du moins à intégrer davantage cette perspective plurilingue. Les propositions puis les recommandations, aussi bien d'Eduscol ou du Cnesco vont dans ce sens. Le détour par une autre langue, ou plusieurs, que permet la comparaison des langues concourt, dès lors, au développement de diverses compétences dont les compétences plurilingues et métalinguistiques. Le cadre théorique détaillé ci-dessous s'attachera à exposer et à préciser ces concepts.

4 Voir <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>, consulté le 15-02-2021

5 Disponible sur le site Eduscol : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignements_566871.pdf, consulté le 15-02-2021

II. Cadre théorique

De la description de notre contexte, différents concepts à préciser ont émergé tel que plurilinguisme, compétence plurilingue, compétence interculturelle ou encore compétence métalinguistique. Outre la nécessité de les définir, la notion même de comparaison de langues les mobilise pleinement. En effet, les termes *comparaison de langues* et autres collocations assimilées (comparer les langues, comparaisons entre les langues etc.) revêtent deux dimensions : la « *comparaison* » qui renvoie à une activité métalinguistique et « *des langues* », au pluriel, qui renvoie au plurilinguisme. Cette comparaison, comme le suppose notre problématique, vise l'amélioration des compétences métalinguistiques des élèves et des bénéficiaires qu'ils peuvent en tirer en français. Ce détour par d'autres langues nous amène à préciser ce qui est appelé parfois « la didactique du détour ». Outre ces nécessaires définitions, notre cadre théorique précise également les notions liées à l'accompagnement individuel d'un enseignant par un formateur.

2.1. La comparaison de langues : une dimension métalinguistique

2.1.1. Pourquoi développer les compétences métalinguistiques ?

Au-delà du contexte, nous interrogeons les raisons de faire des comparaisons entre les langues à l'école élémentaire. Michel Candelier *et alii.* (2003) ont mis en évidence l'intérêt de comparer les langues pour aider les élèves à mettre à distance leur langue de communication qu'ils pratiquent et de susciter de la curiosité pour son fonctionnement. Ils ajoutent que l'approche de l'Éveil aux langues et à la diversité linguistique « peut contribuer à la mise en place de nouvelles compétences [dont] une plus grande capacité à engager une réflexion sur le langage et les langues en misant sur l'émergence d'aptitudes métalinguistiques » (Candelier *et alii.*, 2003 : 60).

Le développement de la compétence métalinguistique est nécessaire dès que l'on veut étudier la langue et son fonctionnement. À la croisée entre deux sciences, la linguistique et la psycholinguistique, Ulrike Jessner définit la compétence métalinguistique comme « la capacité à réfléchir sur les faits langagiers et à les manipuler » (Jessner, 2006 : 42 in Chorin 2017 : 32). Martine Kervran y ajoute une dimension plurielle en parlant d'un « faisceau de capacités d'objectivation du langage visant à centrer l'attention des élèves sur les formes langagières et à les manipuler » (Kervran, 2008 : 198). Elle détaille ainsi ces compétences à différents niveaux linguistiques en distinguant : les activités métaphonologiques, métasyntaxiques et métasémantiques ; et à un niveau langagier : les activités métapragmatiques (*ibid.*, 68). La compétence métasyntaxique nous intéressera plus particulièrement et est définie comme « la possibilité pour un sujet de raisonner consciemment sur des aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire ». C'est bien le contrôle des règles de grammaire qui permet le marquage du pluriel du nom.

Il est à noter que d'autres terminologies telles que « conscience métalinguistique », « réflexion sur la langue », « habilités métalinguistiques » sont des variations possibles de ces compétences métalinguistiques. Nous choisissons de retenir ce dernier terme. L'explicitation d'une compétence métalinguistique mobilise des concepts, des mots pour décrire, observer, analyser les formes linguistiques et langagières. Ces concepts sont dénommés sous l'appellation « métalangage ». Les termes comme « verbe », « phrase », « complément d'objet direct » sont des exemples de métalangage scolaire.

2.1.2. Développer la compétence métalinguistique en classe

Les compétences métalinguistiques sont donc nécessaires dès lors qu'une réflexion est engagée sur la langue. En effet, pour comprendre le fonctionnement de la langue, il est exigé une posture distanciée en « distingu[ant] le sens, l'usage premier de la langue, et le fonctionnement, l'usage second » (Ulma, 2009 : 114). En outre, « les exigences scolaires [en France] s'appuient sur la langue écrite, et supposent l'adoption d'une posture distanciée par rapport aux usages de la langue » (*ibid.*). Il devient capital de développer les compétences métalinguistiques ayant trait, par exemple, à la lecture et à l'écriture ou au fonctionnement de la langue dans les programmes de français.

Or, le sens peut constituer un obstacle pour un certain nombre d'élèves et donc un obstacle pour l'étude de la langue (Ulma, 2009). Ainsi, une compétence métalinguistique peu ou pas développée chez des élèves entraîne des difficultés scolaires dans les activités ayant trait au fonctionnement de la langue. Christiane Perrégaux, citant Élisabeth Bautier, précise à ce sujet que : « certains élèves de milieux populaires [éprouvent des difficultés] “de considérer la langue comme un objet” » (Perrégaux, 2004 : 159). Elle complète ce constat en ajoutant que « les élèves bilingues de milieu socioculturel élevé sont les meilleurs dans l'apprentissage de la langue écrite. Vient ensuite le groupe des monolingues de milieu socioculturel favorisé puis les bilingues et enfin les monolingues de milieux défavorisés » (*ibid.*, 152). Ainsi découle la question posée suivante : « comment, quand l'objectif est bien la langue et non le langage, neutraliser les effets de brouillage liés au sens ? » (Ulma, 2009 : 114).

2.2. La comparaison de langues : une dimension plurilingue

Posons ici une définition de la comparaison de langues : il s'agit d'une « démarche d'observation comparée du fonctionnement des langues portant sur les langues connues ou non des élèves » (Chorin, 2017 : 54). Émilie Chorin montre que cette démarche comparatiste comprend intrinsèquement une dimension métalinguistique et que parler de « démarche métalinguistique comparée du fonctionnement des langues » est un pléonasme (*ibid.*). En effet, comparer au moins deux langues à un niveau linguistique ou langagier est une activité métalinguistique en soi ; les deux langues en jeu deviennent des objets de comparaisons sur le fonctionnement. En devenant un objet d'étude, les langues sont mises à distance et ainsi le sens véhiculé dans les deux langues est neutralisé.

Comme nous l'avons indiqué dans notre mise en contexte, la comparaison s'inscrit dans une perspective plurilingue. Détaillons dès lors les terminologies associées au terme *plurilingue* : plurilinguisme, compétence plurilingue, approches plurielles des langues et didactique du plurilinguisme. Précisons en premier lieu le terme *approche* en didactique : il s'agit davantage de principes généraux mis en œuvre dans des activités, là une didactique sera davantage précise. Ainsi, Michel Candelier définit les approches plurielles des langues comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 : 68). Ces approches plurielles des langues initialement au nombre de trois (l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension entre langues proches) se sont enrichies d'une quatrième : l'approche interculturelle (*ibid.*, 71)⁶. Ces approches ont pris en compte les aspects culturels inhérents à tout apprentissage linguistique devenant les approches plurielles des langues et des cultures. L'ensemble de ces approches contribue au développement chez un individu de la compétence plurilingue et aussi pluriculturelle.

La définition de cette compétence est directement liée à la définition du plurilinguisme

⁶ Pour davantage de détails sur les quatre approches plurielles mentionnées, se référer au site du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>, consulté le 12-02-2021.

du CECRL. Comme nous l'avons déjà esquissé *supra*, le plurilinguisme n'est pas la superposition au sein d'un même individu de plusieurs langues, de plusieurs compétences à communiquer dans différentes langues, mais appuie l'idée que l'expérience langagière d'un individu « construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience dans les langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Ainsi, la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement. À des degrés divers, un locuteur plurilingue maîtrise plusieurs langues et a l'expérience de plusieurs cultures. Il est ainsi à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas juxtaposition de compétences toujours distinctes, par exemple superposition de compétences liées à une langue, mais bien l'existence d'une compétence plurielle et hétérogène. La compétence plurilingue inclut des compétences propres à l'individu (Conseil de l'Europe, 2001 : 120). Ainsi définie, la didactique du plurilinguisme est une « didactique ayant pour finalité de faciliter l'acquisition » de cette compétence plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2008 : 73). Ajoutons que, dans la didactique du plurilinguisme, la question du nombre de langues est moins en jeu que la façon dont on les aborde : en lien les unes avec les autres et non prises isolément. La comparaison de langues est donc pleinement une activité relevant de cette didactique.

2.3. La comparaison de langues : le fonctionnement de la langue comme finalité

2.3.1. Le mécanisme du détour

Bien que la comparaison de langues soit une activité faisant partie des approches plurielles, suivant sa finalité, elle peut relever aussi d'une autre didactique. Dans les programmes officiels de l'Éducation nationale (voir *supra*), la comparaison de langues vise, entre autres, la meilleure compréhension du fonctionnement de la langue française. Cette finalité touche alors à la didactique du français. La comparaison avec des langues autres que cette dernière constitue alors un détour. Plus précisément dans l'éveil aux langues et à la diversité culturelle, le « mécanisme du détour [...] permet aux élèves de sortir de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison » (Perrégaux, 2004 : 162). Les élèves peuvent « aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent “voir” en français. Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans les langues diverses, permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, plus réfléchie, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue »⁷. D'autres chercheurs qualifient même ce mécanisme de « didactique du détour » (Balsiger *et alii.*, 2014 : §7).

2.3.2. Les spécificités des marques grammaticales en français : l'exemple du nombre du nom

Quels sont potentiellement ces phénomènes que les élèves ne peuvent pas « voir » en français ? Rappelons que l'orthographe du français est une orthographe alphabétique particulièrement opaque : plus d'une trentaine de phonèmes pour environ 130 graphèmes si on inclut les graphèmes les plus rares (*ibid.*, §13). De plus, la plupart des « marques morphologiques, notamment celles du nombre, ne se prononcent pas et n'apparaissent donc qu'à l'écrit (*ibid.*) » Ainsi le fonctionnement du nombre à l'oral et celui à l'écrit présente un « écart important » (Jaffré et David, 1999 : 7). Les quelques exemples suivants attestent cet écart :

⁷ Extrait du site EOLE (Éducation ouverture aux langues de l'école) de l'IRD (Institut de recherche et de documentation pédagogique) de Neuchâtel (Suisse) d'après Perrégaux, C. et al. (Eds.) (2003). Education et ouverture aux langues à l'école. Neuchâtel: CIIP. http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/glossaire.html consulté le 12-02-2021

Écrit : **Les chiens jouent** avec une balle.

Oral : /lé chien jou avec une bal/

À l'écrit, apparaissent trois marques morphologiques du nombre (*les*, *-s* et *-ent*) tandis qu'à l'oral seule la marque du nombre s'entend dans le *lé*. Jaffré et David, dans leur article sur le nombre, comparent eux-mêmes la spécificité du français avec d'autres langues ayant aussi un nombre linguistique en y faisant « un bref détour » (*ibid.*, 8). Ils signalent ainsi que les marques de nombre s'entendent (et s'écrivent) comme le montre l'exemple suivant en espagnol, où les trois marques sont toutes oralisées.

Français : **Les chiens jouent** avec une balle.

Espagnol : **Los perros juegan** con una pelota.

Outre cette première difficulté notoire, une seconde concerne la fonction de la ou des lettres marquant le nombre. Pour exposer cette difficulté, nous nous intéresserons au nombre du nom et non plus du verbe (en effet, une marque verbale en français est souvent flexionnelle, c'est-à-dire qu'elle marque plusieurs valeurs grammaticales en un seul morphème). Les graphèmes, quand ils sont appris par les élèves, sont d'abord et principalement appris pour leurs valeurs phoniques : ce sont alors des phonogrammes (*ibid.*, 10), par exemple la lettre *s* est le représentant principal du phonème /s/. Puis, ce graphème dans le cas du pluriel du nom sera analysé comme un élément non plus phonique mais morphologique : il marque le pluriel. Ce morphogramme relève non plus en français de la dimension phonique mais bien de la dimension sémiographique (*ibid.*, 10).

Ces difficultés majeures concernant la marque du pluriel du nom en français entraînent « des problèmes de gestion cognitive » important (*ibid.*, 7) pour le sujet scripteur. « S'y ajoute la complexité des situations de communication, en réception comme en production, quand la gestion spécifique de l'orthographe doit compter avec celle du texte et des idées » (*ibid.*). « Pour toutes ces raisons, le nombre graphique du français pourrait bien être l'un des domaines linguistiques les plus longs à maîtriser » (*ibid.*) et « constitue [...] l'une des sources les plus importantes d'erreurs en orthographe, chez les enfants et les adolescents » (*ibid.*).

2.4. L'accompagnement individuel : tentative de cadrage notionnel

2.4.1. Remarque liminaire

Dans les trois premières sous-parties du cadre théorique, nous nous sommes attaché à mobiliser, définir et préciser les concepts de la problématique ayant trait aux domaines des sciences du langage et des didactiques concernées. Dans cette dernière sous-partie, nous abordons les notions liées à l'accompagnement individuel d'un enseignant en classe ordinaire. En remarque liminaire, nous indiquons adopter une démarche prudentielle, où les chemins menant vers la finalité de l'action est constitutive de cette finalité (Centre Alain-Savary, 2016). Les observations, les réflexions, les réajustements et les adaptations au cours du dispositif font partie intégrante du dispositif d'accompagnement. Ainsi, les notions définies, ici, constitueront davantage un cadre large, ouvert et évolutif plutôt qu'une application *ad hoc*.

2.4.2. La notion d'accompagnement

Il s'agit en premier lieu d'interroger la notion d'accompagnement. Maela Paul « perçoit qu'on ne saurait réduire l'accompagnement à un mode uniforme, qu'il désigne tant une fonction qu'une posture, renvoyant à une relation et à une démarche, qui pour être spécifiques, n'en sont pas moins vouées à devoir s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle » (Paul 2009 : 13). Le centre Alain-Savary synthétise cette première approche en termes d'*être avec* et *aller vers*, le premier renvoyant à la relation et le seconde à la démarche (Centre Alain-Savary, 2016). Ainsi, « l'accompagnement d'un professionnel interviendrait à la fois en fonction des

exigences du milieu (dispositif, réforme...) et des besoins individuels. Il est de ce fait, contextualisé, circonstanciel et temporaire » (*ibid.*). La dimension relationnelle de Maela Paul confère « à la logique de la coopération réflexive dans le but d'aider les sujets acteurs à construire le sens de leurs actions [...]. L'accompagnement est alors un processus orienté vers un "mieux" » (*ibid.*). L'accompagnement et la formation sont alors deux approches qui visent à « condui[re] à des effets formatifs » (*ibid.*). L'accompagnement, qu'il soit individuel ou collectif, renvoie à des modalités d'action spécifique par rapport aux actions de formation, notamment le déplacement (réel ou virtuel) du formateur sur le terrain de l'accompagné (*ibid.*). L'accompagnement individuel consiste à suivre un enseignant sur son terrain.

Dans le cadre de notre problématique, le dispositif d'accompagnement est mis en place pour un enseignant expérimenté et non pour un enseignant rentrant dans le métier. Bien que l'accompagnement proposé puisse présenter des formes communes aux deux types d'accompagnement, il n'a cependant pas les mêmes visées. Sans rentrer dans l'ensemble des différences entre ces deux types d'accompagnement, celle qui nous apparaît la plus saillante est la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant ; là où celle de l'enseignant chevronné est construite, même si cette construction est dynamique et se poursuit tout le long de la vie de l'individu, celle de l'enseignant débutant est en cours de construction.

La visée du dispositif mis en place est double, et ce, à deux niveaux :

- du formateur au formé : permettre à l'enseignant accompagné de mettre en œuvre la comparaison de langues dans sa classe de manière autonome ;
- de l'enseignant aux élèves : leur permettre de développer des compétences métalinguistiques permettant un meilleur marquage du pluriel du nom en français.

Ce double but est celui que visent les hypothèses de ce mémoire, autrement dit l'accompagnement proposé a pour but de rendre ces hypothèses opérationnelles. Il vise également l'autonomie de l'enseignant. Dès lors que cette autonomie est atteinte, l'accompagnement cesse. L'autonomie peut être considérée comme atteinte lorsque l'enseignant peut effectivement conduire l'enseignement-apprentissage visé par l'accompagnement en autonomie et, de fait, s'en sentir capable, autrement dit être conscient de ce pouvoir d'agir. Pour avoir une trace de cette conscientisation, celle-ci passe par une réflexion déclarative de l'enseignant : il est en mesure d'exprimer sa capacité à être autonome.

2.4.3. Les formes et modèles d'accompagnement

Pour accompagner l'enseignant dans ce dispositif, le formateur dispose d'un panel de formes d'accompagnement possibles dans lequel il peut puiser en fonction du contexte et des besoins individuels (*ibid.*). Ces formes peuvent être « former, aider, tutorer, conseiller, suivre, étayer, évaluer et même piloter » (*ibid.*). Ces formes peuvent se combiner dans des différents modèles (Lamaurelle, 2016 : 31-42) :

- le « coaching » : le formateur montre quasi en temps réel une pratique. Son guidage est fort. Le formé suit, applique d'après ce guidage. Ce modèle peut améliorer la performance à un moment donné, mais pas la compétence s'il demeure la seule modalité. En effet, le *déjà-là* professionnel du formé n'est pas pris en compte ; sa réflexion n'est pas engagée, elle ne sera donc pas conduite à être développée et donc ne permettra pas d'atteindre l'autonomie du formé ;
- le « conseil » : établi sur un temps long, le conseil est précédé par une analyse des pratiques de l'enseignant et a pour visée de faire évoluer ces pratiques vers une amélioration. Le conseil d'abord oral trouve sa forme institutionnalisée dans l'écrit ;
- la « modestie du modèle » : il s'agit de relativiser en tant que formateur ses pratiques professionnelles enseignantes, de prendre de la distance pour mieux connaître la situation du l'enseigné formé, de lire ses pratiques (par exemple à partir du triangle didactique) et partir de son *déjà-là*. En partant de ce *déjà-là*, détecter et « hiérarchiser » les évolutions possibles de

l'enseignant formé, les réajuster si nécessaire ;

- les « positionnements » : l'asymétrie donnée entre un formateur et formé. Cette asymétrie est d'autant plus forte avec un enseignant débutant qu'avec un enseignant chevronné et n'est pas nécessairement univoque. L'enseignant chevronné a une connaissance forte et fine de son terrain sur lequel se déplace le formateur. Les modèles possibles de cette relation revêtent les figures du « compagnonnage », de « tuteur », de « mentor » et de « pair expert ». Ces modèles peuvent se combiner en fonction du contexte et des besoins du formé ;
- le « modèle de l'étayage, ou faire avec pour faire seul » : il s'agit de l'aide apportée à l'enseignant formé, aide sans laquelle il ne pourrait réaliser une pratique seul. Cela touche directement à la Zone proximale de développement (ZPD) de l'enseignant. Cette zone constitue la zone où il est pertinent de s'inscrire pour faire évoluer les pratiques professionnelles du formé en pouvant l'accompagner, le « soutenir » dans son évolution.

Ce dernier point nous paraît important, il rejoint la remarque de Sylvie Cèbe, citée par le Centre Alain-Savigny (2016) qui, prenant exemple d'un outil, dit que « même si [ce dernier] intègre les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'acte de lire et sur l'origine des difficultés des élèves, est voué à l'échec s'il s'avère trop éloigné des conceptions didactiques des enseignants, de leurs savoir-faire et de leurs pratiques d'enseignement habituelles » (Cèbe [2016] in Centre Alain-Savigny, 2016).

2.5. Engager l'enseignant dans un projet d'enseignement innovant

Engager et accompagner un enseignant dans une démarche d'enseignement nouvelle et innovante nécessite, à notre sens, quelques incontournables. Il s'agit de développer et d'entretenir la confiance entre le formateur et le formé, impliquant aussi, en tant que formateur, à faire confiance au formé. Cette co-confiance peut parfois être donnée d'emblée, mais nécessite souvent une inscription dans la durée. Celle-ci est aussi nécessaire pour permettre l'évolution des pratiques professionnelles de l'enseignant. Cet accompagnement dans le temps permet le passage progressif d'une organisation en tandem à une autonomie de l'enseignant. L'accompagnement dans la durée implique plusieurs modalités d'accompagnement, en classe et hors classe, pendant la durée du dispositif, mais aussi au-delà de cette période. En effet, un enseignant peut avoir consolidé des compétences existantes et en avoir construites de nouvelles pendant la mise en œuvre du dispositif et être parvenu à un degré d'autonomie suffisante. Cependant, il peut avoir ponctuellement besoin d'un regard : l'aider à mener une analyse sur ses nouvelles pratiques ou encore de valoriser ses nouvelles pratiques et les résultats positifs que celles-ci auront apportés à ses élèves.

Une démarche innovante entraîne une reconfiguration des pratiques professionnelles de l'enseignant qui a aussi besoin d'être outillé pour agir. Il s'agit, pour étayer sa réflexion didactique et pédagogique, d'être en mesure de lui fournir des ressources adaptées : les ressources didactiques sont à adapter à l'état de réflexion de l'enseignant ; les ressources pédagogiques doivent être accessibles à l'enseignant et en adéquation avec le contexte d'enseignement. Pour apporter une réponse adéquate, il sera alors nécessaire d'observer et d'analyser ses pratiques professionnelles déjà existantes, *déjà-là*.

Conclusion de partie :

Dans notre cadre théorique, nous nous sommes attaché à définir et à articuler l'ensemble des notions de notre problématique. L'accompagnement individuel s'inscrit dans un cadrage souple, ouvert et évolutif afin de pouvoir s'adapter en permanence au contexte d'enseignement-apprentissage et aux besoins de l'enseignant. Cette adaptation est d'autant nécessaire dans un projet innovant : comparer le fonctionnement de la langue vivante enseignée, des langues familiales et de la langue de scolarisation, le français. Nous avons ainsi défini la comparaison des langues dans sa dimension plurilingue : à savoir sa participation à la construction d'une compétence plurilingue, pratique relevant alors de la didactique du plurilinguisme. Nous l'avons aussi envisagée dans sa finalité de maîtrise du français par la didactique du détour que la comparaison de langues implique. Nous avons aussi présenté l'intérêt du choix d'aborder la marque du pluriel du nom chez les élèves.

Dans la partie suivante, nous décrivons nos différents moyens déployés pour répondre et tester nos hypothèses : (1) un questionnaire ouvert à tout enseignant d'école élémentaire, (2) le dispositif d'accompagnement de l'enseignant, ainsi que les activités de comparaison mises en œuvre, (3) des évaluations mises en place pour mesurer la performance des élèves et constater les évolutions, (4) le recueil et l'analyse du discours métalinguistique des élèves et (5) le recueil et l'analyse de l'entretien final de l'enseignant accompagné.

III. Dispositifs déployés, analyses et résultats

Dans cette partie, nous présentons les différents moyens mis en œuvre dans le cadre de notre problématique et de nos hypothèses. Nous avons émis en introduction (voir *supra*) des postulats, concernant la pratique pédagogique des comparaisons de langues, qui nécessitent d'être précisés. Pour ce, un questionnaire ouvert aux enseignants a été conçu et il nous a permis de définir les besoins de formation des enseignants.

Notre première hypothèse, celle qui concerne l'accompagnement de l'enseignant en vue de développer et (re)mobiliser ses compétences, a guidé le dispositif proposé ainsi que l'accompagnement dans des pratiques professionnelles concernant plus particulièrement la gestion de la diversité des langues familiales. Un entretien final avec l'enseignante a étayé notre analyse.

Concernant notre seconde hypothèse, portant sur le développement des compétences des élèves, nous avons pensé et conçu des évaluations, une diagnostique et une autre sommative, afin de mesurer la performance des élèves, nous avons également mené des entretiens pour recueillir et analyser le discours métalinguistique des élèves.

3.1. Des postulats à étayer

3.3.1. Conception et diffusion d'un questionnaire d'enquête

En introduction, nous avons postulé que les enseignements tels qu'ils sont menés par les enseignants en classe ordinaire aux cycles 2 et 3 en LVER ne permettraient pas de croiser *a priori* les enseignements et de favoriser la comparaison entre le français et d'autres langues. Du moins, ces comparaisons occasionnelles ne feraient pas l'objet d'un enseignement planifié mais émergeraient davantage spontanément. De fait, si elles ne sont pas anticipées, elles risquent de ne pas profiter au plus grand nombre d'élèves, dont les élèves en difficulté en compréhension du fonctionnement de la langue. Or, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, il est pédagogiquement pertinent que les élèves (et non pas uniquement l'enseignant) puissent comparer les langues entre elles (voir *supra*).

En amont du dispositif d'accompagnement au mois de décembre 2020, nous avons pensé, conçu et diffusé un questionnaire ouvert aux enseignants des classes ordinaires de cycles 2 et 3. La diffusion s'est faite par différents réseaux : une diffusion dans des écoles du département du Doubs et une diffusion sur un réseau national réunissant différents personnels de l'Éducation nationale candidats au CAFIPEMF ou au CAFFA ou l'ayant déjà obtenu. Le questionnaire proposé est intitulé « Enseignement des langues vivantes et régionales et comparaison de langues à l'école élémentaire ». Il comporte 12 questions divisées en 5 parties (accessible en annexe 2) :

- « partie 1 : informations générales » portant sur l'enseignant ;
- « partie 2 : enseignement des langues vivantes » portant sur la mise en œuvre de comparaison de langues en classe ;
- « partie 3 : plurilinguisme » portant sur le plurilinguisme des élèves de la classe ;
- « partie 4 : comparaison des langues » portant sur la connaissance par l'enseignant du BO 26-11-2015 ;
- « partie 5 : obstacles à la mise en œuvre de la comparaison entre les langues en classe. »

3.1.2. Les résultats et l'analyse du questionnaire

Nous avons pleinement conscience que ce questionnaire est partiel : il ne s'agit pas d'un sondage, car celui-ci aurait nécessité un échantillonnage représentatif. Néanmoins, il permet d'esquisser une tendance et d'envisager les besoins de formation requis. Soixante-et-un enseignants, dont 22 exerçant dans le département du Doubs, ont répondu à ce questionnaire entre le 15 décembre 2020 et le 8 janvier 2021. Ce dernier nous renseigne sur les pratiques de comparaisons des langues au sein de la classe ordinaire à l'école élémentaire. Les pourcentages donnés ci-dessous ont été arrondis à l'unité ; l'annexe 3 présente les résultats détaillés.

Sur ces 61 enseignants, 84 % (et 86 % enseignants du Doubs) déclarent pratiquer des comparaisons de langues en classe. Ces comparaisons sont effectuées occasionnellement à 55 % (40% dans le Doubs), sont imprévues à 25 % (35% dans le Doubs) et sont prévues et planifiées à 20 % (25% dans le Doubs). Ces résultats tendent à nuancer notre postulat : les enseignants en pratiquant la comparaison de langues en classe croisent effectivement les enseignements. Cependant, ces comparaisons sont peu planifiées et prévues puisque dans environ 80 % de ces comparaisons ont lieu de manière plus ou moins spontanées. Dans ce contexte, ces comparaisons doivent relever de la remarque de l'enseignant ou de son commentaire, ou d'une question rapide posée aux élèves dont seulement quelques-uns pourront s'en saisir. Nous pouvons supposer que l'enseignant compare plus les langues entre elles que les élèves. Ces derniers, au mieux, constatent la comparaison faite et ne mobilisent donc pas leurs compétences métalinguistiques.

L'aspect spontané et peu planifié est aussi alimenté par le constat que 50% des enseignants (61 % dans le Doubs) ignorent que les comparaisons entre les langues sont inscrites dans les programmes officiels. Néanmoins, nous supposons que les enseignants les pratiquant en classe plus ou moins spontanément, sans connaître le prescrit, y voient un intérêt pédagogique à les faire. Ils sont en effet seulement 9 % (15 % dans le Doubs) à déclarer que la comparaison des langues a un faible intérêt. Pour 72 % d'entre eux (82 % dans le Doubs), l'obstacle principal à la mise en œuvre de la comparaison en langue est la nécessité pour l'enseignant d'avoir des connaissances et des compétences linguistiques importantes. Nous pouvons interpréter cette réponse de deux manières :

- les enseignants ont un sentiment de compétences insuffisantes pour mettre en œuvre cette pratique : l'un d'entre eux admet qu'il « ne sai[t] pas comment faire » et trois autres indiquent la nécessité d'être formés à cette pratique ;
- cette nécessité apparente de connaissances et de compétences linguistiques importantes peut renvoyer à leur représentation des langues : la vision monolingue renvoie à un cloisonnement des langues et donc à des compétences séparées dans chacune d'entre elles et non au tissage de liens entre elles. Deux commentaires libres d'enseignant indiquent, d'ailleurs, que la « comparaison de langues est une fausse bonne idée » argumentant qu'il faut « accepter [que] la nouvelle langue [soit] différente ». Ici, l'enseignant confond *comparaison entre langues* et *similitudes entre langues*, alors que la comparaison vise autant les rapprochements que les différences entre les langues. Cette confusion s'assimile à un refus de tisser des liens entre les langues. Le second commentaire va dans ce sens en affirmant : « apprendre une langue pour elle-même et sans la comparer à une autre [sic]. »

Ainsi, face à une potentielle pluralité de langues familiales des élèves, l'enseignant peut se sentir démuni et ne pas « sa[voir] comment faire », pour reprendre la réponse d'un des enseignants. Ces résultats nous révèlent que (1) des comparaisons de langues sont effectuées en classe mais de manière plus ou moins spontanées et peu planifiées, (2) les enseignants estiment que, pour faire ces comparaisons, il est nécessaire d'avoir des connaissances et compétences linguistiques importantes, (3) pour une minorité des enseignants, la perspective monolingue ne leur permettrait pas de se saisir de l'intérêt pédagogique de telles comparaisons.

Ces trois conclusions nous conduisent à penser que les comparaisons de langues telles qu'elles sont menées en classe sont peu ou pas propices au développement des compétences métalinguistiques des élèves et plus particulièrement celle de la compétence métagrammaticale, nécessaire au marquage du pluriel du nom (voir *supra*), alors que ces comparaisons effectuées par les enseignants de l'enquête portent sur le plan du fonctionnement de la langue à plus de 60 % et 79 % dans le Doubs.

3.2. Le déploiement du dispositif d'accompagnement individuel

Les résultats du questionnaire nous ont confirmé l'intérêt de proposer un dispositif d'accompagnement individuel pour la mise en œuvre de la comparaison de langues dans une classe. Le sentiment de ne pas être assez compétent et le fait de ne pas savoir faire apparaissent comme des obstacles importants. L'absence, à notre connaissance, de modèles pédagogiques dans le système français pour pratiquer ces comparaisons justifie aussi cette proposition d'accompagnement individuel. Celui-ci nous permettra ensuite d'élaborer des outils et des ressources pédagogiques pour développer la comparaison de langues en classe. La production d'outils, de ressources pédagogiques ainsi que la captation de pratiques de classe pourront servir de matériaux d'actions de formation ayant pour objet les comparaisons de langues.

3.2.1. Des choix : l'enseignante accompagnée et sa classe

Pour choisir l'enseignant à accompagner et sa classe, il a fallu prendre en compte plusieurs critères dont l'un est celui du positionnement de l'enseignant vis-à-vis des langues. En effet, un enseignant qui s'inscrirait dans une perspective monolingue trop forte, devrait faire un pas de côté pour s'ouvrir quelque peu à une perspective plurilingue. Or, pour effectuer ce décentrage, le dispositif proposé ne pouvait convenir pour des raisons de contraintes temporelles serrées. Le second critère est celui du répertoire plurilingue des élèves de la classe. Pour prendre en compte les langues familiales des élèves autres que le français, la classe retenue doit présenter une diversité linguistique. Le troisième critère renvoie au constat établi par Ulma (voir *supra*) qui indique que les enfants issus des milieux défavorisés (bilingues puis monolingues) sont les moins bons dans l'apprentissage de la langue écrite, notamment parce qu'ils éprouvent des difficultés à construire la langue comme un objet d'apprentissage. Cela signifie que leurs compétences métalinguistiques sont peu développées. Ces trois critères nous ont conduit à proposer un accompagnement à une enseignante de classe de CE2 de l'école élémentaire Bourgogne située dans un réseau d'éducation prioritaire renforcée dans le quartier de Planoise à Besançon.

L'enseignante enseigne l'anglais comme LVE. Dans ces séances de langue, elle compare parfois cette dernière avec le français, elle et non les élèves. Lors du premier entretien préparatoire du 15-12-2020, elle déclare, qu'elle sait que permettre aux élèves de mettre en relation les langues (français, langue de scolarisation, anglais, LVE, et les langues familiales) renforce les apprentissages dans la langue de scolarisation. Elle indique aussi ne pas savoir comment s'y prendre « concrètement ». Autrement dit, cette enseignante se situe dans le positionnement recherché pour ce dispositif : suffisamment ouverte à la question de la pluralité des langues de ses élèves, sans avoir le savoir-faire pédagogique pour investir ce champ.

Les seize élèves de la classe, comme les habitants du quartier, se caractérisent par une grande diversité linguistique. Ainsi, en choisissant une classe de ce quartier, nous étions assuré de compter un grand nombre de langues familiales autres que le français. Lors du premier entretien préparatoire, l'enseignante a listé 6 langues familiales dont ses élèves étaient porteurs (albanais, arabe, shimahorais, russe, turc et une langue non identifiée). Ce nombre nous apparaissait suffisant, mais l'enseignante et nous-même savions qu'il était possible d'en compter davantage. Le niveau CE2, dernier du cycle 2, est aussi pertinent car les apprentissages sur le

fonctionnement de la langue, notamment ceux concernant le pluriel des noms, ne sont pas aussi aboutis que dans les classes de cycle 3. Les activités incluant des comparaisons de langues en vue de viser le marquage du pluriel du nom seront porteuses, si une amélioration des performances des élèves est observée. Pour rappel, le travail de comparaison du fonctionnement entre la langue enseignée avec le français est préconisé pour les niveaux de cycle 3, mais est aussi envisageable dès le cycle 2 (Ministère de l'éducation nationale, 2016 : 4). Ainsi, le niveau de classe CE2 apparaît comme un niveau charnière à la fin du cycle 2 et à la porte du cycle 3.

3.2.2. Description du dispositif d'accompagnement

Le dispositif d'accompagnement s'est déroulé du 15 décembre 2020 au 6 février 2021. La première visite le 15 décembre a consisté en une observation d'une séance d'anglais, suivie d'un entretien pour présenter l'accompagnement proposé, les enjeux pédagogiques d'une part et l'aspect évaluatif du dispositif d'autre part. Les enjeux pédagogiques ont été exposés à l'aune de l'observation faite et du retour réflexif de l'enseignante conduit par le formateur. Le calendrier a été défini pendant cet entretien : les temps de passation de l'évaluation diagnostique et les quatre séances, à raison d'une par semaine en période 3, pendant lesquelles les comparaisons de langues sont effectuées. Un dernier temps lors de la dernière semaine est envisagé pour la passation de l'évaluation sommative et le recueil des données qualitatives provenant d'un échantillon de six élèves et de l'enseignante. Chaque séance était suivie d'un entretien permettant à l'enseignante de réfléchir à la séance menée, notamment aux comparaisons des langues, et de co-construire avec l'étayage du formateur la séance suivante. Ci-dessous, sont présentés les principes généraux ayant guidé la conception des séances. À travers cette grille, nous pouvons constater que l'élaboration des séances et les retours réflexifs se sont appuyés sur notre cadre théorique. L'annexe 4 présente de manière plus détaillée le calendrier prévisionnel et les réajustements opérés au fur et à mesure des entretiens et interventions conduits avec l'enseignante.

Dimension plurilingue		Dimension métalinguistique		Objectifs en LVE : anglais	Objectifs en français
Temps du projet ↓	perspective monolingue ↓ Tisser du lien entre les langues ↓ perspective plurilingue	LVE : anglais aspect sémiophonique du pluriel* ↓ Langues familiales : aspect sémiophonographique du pluriel ↓ Langue de scolarisation : aspect sémiographique du pluriel	dimension orale ↓ Créer des référents mentaux « singuliers » et « pluriels » ↓ dimension écrite	Connaître le pluriel des noms d'animaux étudiés à l'oral ↓ Distinguer et connaître les pluriels des noms en /s/ et en /z/ à l'oral ↓ Généraliser le marquage à l'oral du pluriel des noms	Marquer le pluriel du nom avec la lettre s - au niveau lexical pour tous les élèves, - au niveau phrastique pour la plupart - au niveau textuel pour quelques élèves
	LVE : anglais → tous les élèves concernés (monolingues et bi-/plurilingues)	Langues familiales : valorisation et inclusion → tous les élèves sont éveillés à la pluralité linguistique	Langue de scolarisation : français Lien entre toutes les langues		

* en anglais le pluriel est aussi marqué à l'écrit, cependant pour s'appuyer sur sa dimension orale et conformément aux recommandations du guide en LVE, les activités langagières orales sont abordées en premier et doivent être consolidées avant d'aborder les activités écrites

3.2.3. Analyse des modèles d'accompagnement mis en œuvre et quelques traits saillants

Le dispositif d'accompagnement proposé à l'enseignante avait pour objectifs :

- de permettre à l'enseignante d'être autonome dans la conception de séances où des comparaisons entre langues sont mises en œuvre ;
- d'outiller l'enseignante en ressources didactiques et pédagogiques ainsi qu'en pratiques de classe pour mettre en œuvre la comparaison des langues en classe ;
- de permettre à l'enseignante de développer une réflexion sur un projet innovant pour l'adapter, l'ajuster à ses pratiques et à sa classe et favoriser son appropriation ;
- de développer son sentiment de compétence en s'appuyant sur la réussite des élèves de sa classe.

Le mode de fonctionnement du dispositif repose sur la présence du formateur pendant les séances dédiées (soit en observation, soit en co-animation) et sur un entretien réflexif sur la séance et sur la préparation de la séance suivante. Cette préparation était d'ordre pédagogique (objectif et déroulement de la séance) mais aussi logistique (préparation des supports élèves). Cette préparation suivant les besoins et le sentiment de compétence de l'enseignante était co-organisée avec le formateur.

Pendant, ces entretiens, l'ensemble des formes d'accompagnement précisées *supra* pouvait être potentiellement mobilisées. Après analyse *a posteriori* des entretiens, nous pouvons dégager les formes principales suivantes : conseiller, évaluer, co-animer et former. Le conseil, principalement donné à la suite des séances d'observation, s'appuie sur les traces prélevées dans l'activité de l'enseignante en problématisant ses besoins explicites et ceux mis en exergue par le formateur. Par exemple, l'enseignante constatait que la mémorisation des éléments linguistiques en LVE était peu efficace. Le « Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères » recommande une séance longue un jour et trois séances courtes les trois autres jours. Cette recommandation lui a semblé pertinente et a été mise en application en classe. Nous avons constaté, par exemple, pendant la première séance que les élèves prenaient peu la parole pendant la séance de langues ; le seul temps de production orale de l'élève était lorsqu'il était sollicité directement par l'enseignante. Celle-ci n'avait pas identifié ce manque. Le questionnement que nous avons mené lui a permis de mettre en exergue ce manque. Ce pointage a conduit l'enseignante à mettre en place une organisation en groupe, ce qui favorise l'interaction entre pairs et augmente le temps d'expression orale.

Le besoin principal des enseignants ayant répondu au questionnaire et de l'enseignante accompagnée, que nous avons identifié, porte sur leur compétence à pouvoir recueillir le matériau linguistique et à pouvoir gérer la diversité linguistique de la classe. Intéressons-nous plus précisément à ce point. L'enseignante a été amenée à réfléchir sur les besoins linguistiques pour comparer les langues : un phénomène particulier et précis est ciblé : le marquage du pluriel du nom. L'enseignante a donc choisi avec notre appui des mots du champ lexical des animaux au singulier et au pluriel. Ce corpus a été enrichi par un référent en image et a été proposé à chaque famille les invitant à traduire les mots proposés. Le document transmis aux familles (en annexe 5, un exemple de ce document renseigné par une famille) avait trois visées : le recueil de matériaux linguistiques, la connaissance du répertoire langagier plurilingue de la classe et la valorisation des langues familiales en impliquant les parents. Au retour des documents, nous avons dénombré 13 langues différentes : albanais, arabe, arménien, kosovar, russe, shibushi, shimahorais, somali, turc, vietnamien, wolof, yougoslave et zarma. Ce lexique a ensuite permis de concevoir le support dédié pour le travail en groupe prévu à la séance suivante. Les groupes de trois à quatre élèves devaient ranger les mots issus de trois ou quatre langues dans un tableau à double-entrée (langues / images de référence « singuliers » et « pluriels »). Dans chaque groupe, l'élève « expert » d'une langue en question était présent et devait expliquer aux camarades de son groupe quel mot correspondait à l'animal quand il est seul et quand ils sont plusieurs. Les mots étaient consignés dans le tableau du groupe. Ces tableaux ont d'ailleurs donné lieu à un affichage de

classe (voir annexe 6) auquel l'enseignante et les élèves peuvent se référer.

L'enseignante a pleinement participé à la construction de la séance, à la démarche de recueil des données linguistiques auprès des familles et a co-conduit la séance. Elle a pu passer d'un *savoir* à un *savoir-faire*. Elle connaissait le bénéfice potentiel de recourir aux langues familiales pour favoriser les apprentissages des élèves mais ne savait pas comment : la présence plus accrue du formateur lui a permis d'accompagner *in vivo* ce passage du *savoir* au *savoir-faire* en le faisant : solliciter les parents pour recueillir des données linguistiques, concevoir un support pédagogique à partir de ces données, utiliser ce support lors d'activité de classe.

La formation est un terme large qui revêt de multiples aspects comme nous l'avons souligné *supra*. Ici, former renvoie à l'ensemble des aspects : conseiller, aider, étayer, évaluer, co-animer ; mais se réfère aussi aux différents apports plus didactiques fournis à l'enseignante. Certains apports étaient planifiés : la présentation de la ressource didactique EOLE⁸ et de ses supports pédagogiques⁹, la vidéo « Comparons nos langues » de Nathalie Auger¹⁰ ou encore le site de ressources linguistiques du CNRS : Langues et grammaires en Ile-de-France. Il s'avéra que ce sont surtout les supports pédagogiques et la vidéo qui sont apparus les plus pertinents et les plus utiles à l'enseignante (voir *infra*).

Adoptant un positionnement prudentiel, nous avons, ici, adopté une posture modulable puisant dans les différentes formes que l'accompagnement individuel peut prendre. Cette adaptation était en dynamique constante en fonction des observations faites dans l'activité de l'enseignante, des retours réflexifs menés pendant les entretiens et les besoins identifiés ou en émergence. Cet accompagnement proposé a permis de remplir en grande partie les objectifs fixés dont :

- outiller l'enseignante en ressources didactiques et pédagogiques et en pratiques de classe pour mettre en œuvre la comparaison des langues en classe ;
- permettre à l'enseignante de développer une réflexion sur un projet innovant pour l'adapter, l'ajuster à ses pratiques et à sa classe et en favoriser son appropriation.

Les objectifs suivants, partiellement validés, demandent à être confirmés ultérieurement :

- permettre à l'enseignante d'être autonome dans la conception de séances où des comparaisons entre langues sont mises en œuvre ;
- développer son sentiment de compétence en s'appuyant sur la réussite des élèves de sa classe.

Évaluer la réussite des élèves nécessite de mesurer leurs performances dans leur capacité à marquer le pluriel des noms en français et représente le point le plus important de la réussite du dispositif d'accompagnement. En effet, l'évolution constatée entre l'évaluation diagnostique et sommative permettra à l'enseignante d'évaluer davantage la pertinence ou non des séances incluant la comparaison de langues qu'elle a menées.

3.3. Mesurer la performance des élèves par l'évaluation

3.3.1. Conception des évaluations

Afin de mesurer la performance des élèves à l'issue du dispositif d'accompagnement, il

8 Présentation du projet EOLE – Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde (EOLE pour Éducation ouverture aux langues de l'école) http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html consulté le 05-03-2021

9 Activité du projet EOLE – Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites.html consulté le 05-03-2021

10 Vidéo disponible sur la page https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo consulté le 5-03-2021

était nécessaire de penser l'évaluation sur l'ensemble du dispositif. Pour mesurer l'évolution des performances, deux évaluations ont été être pensées et conçues : une diagnostique et la seconde sommative. L'annexe 7 présente des extraits de ces évaluations. Pour pouvoir comparer les résultats, les deux évaluations mesurent les mêmes compétences et sont donc similaires dans leur conception et leur réalisation.

Ces évaluations mesurent la capacité des élèves à marquer à l'écrit le pluriel des noms. Le marquage du pluriel du nom en français est principalement sémiographique (voir *supra*), ce qui induit une production d'écrit. Celle-ci demande aussi la gestion d'autres procédures cognitives, qui potentiellement peuvent entraver les procédures propres au marquage du pluriel. Parmi ces procédures, nous rappelons la gestion de la complexité de la situation d'énonciation et la gestion spécifique de l'orthographe (voir *supra*). L'évaluation diagnostique a été dès lors pensée et conçue en fonction de la gestion de ces procédures cognitives. Elle présente six items, parfois subdivisés en deux sous-activités :

- item 1 : écrire un nom accordé en nombre à partir d'un référent en image ;
- item 2 : changer le nombre d'un nom (singulier au pluriel, puis pluriel au singulier) ;
- item 3 : accorder un nom (le nom est indiqué) dans un texte ;
- item 4 : changer le nombre d'un nom (le nom n'est pas indiqué) dans une phrase ;
- item 5 : écrire sous la dictée des noms accordés en nombre dans un texte ;
- item 6 : écrire un court texte avec des noms accordés à partir d'images séquentielles.

De l'item 1 à l'item 6, la production écrite est de moins en moins guidée et la production de plus en plus autonome : davantage de procédures cognitives sont exigées dans les derniers items que dans les premiers. Outre la mobilisation de ressources cognitives importantes telles l'attention, la sollicitation de la mémoire à court et long terme, l'élève doit gérer des unités linguistiques au niveau lexical dans l'item 1 :

- reconnaître le référent de l'image, maîtriser le geste graphique pour écrire les lettres du mot (graphique) ;
- gérer les correspondances grapho-phonologiques pour encoder le mot (phonographique)
- éventuellement gérer l'orthographe lexicale (sémiophonographique) ;
- marquer le pluriel si le référent renvoie à plusieurs éléments (sémiographique).

L'item 4 introduit le niveau phrastique en déchargeant l'élève de l'encodage du mot. L'élève doit alors gérer le sens au niveau phrastique et dans une moindre mesure au niveau textuel, pour déterminer si le nom à accorder se réfère à un seul élément ou plusieurs éléments, s'il « perçoit une réalité objective » (Ministère de l'Éducation nationale, 2021 : 78). Dans les items 5 et 6, l'autonomie de l'élève est plus grande, puisqu'il doit gérer l'ensemble des unités linguistiques. Dans l'item 6, s'ajoute la gestion de la situation d'écriture : construire les représentations pré-verbales (les idées que l'élève veut communiquer), puis les sélectionner suivant leur pertinence. Ces représentations pré-verbales sont transformées en langage oral intériorisé avant d'être transformées en langage écrit (*ibid.*, 77).

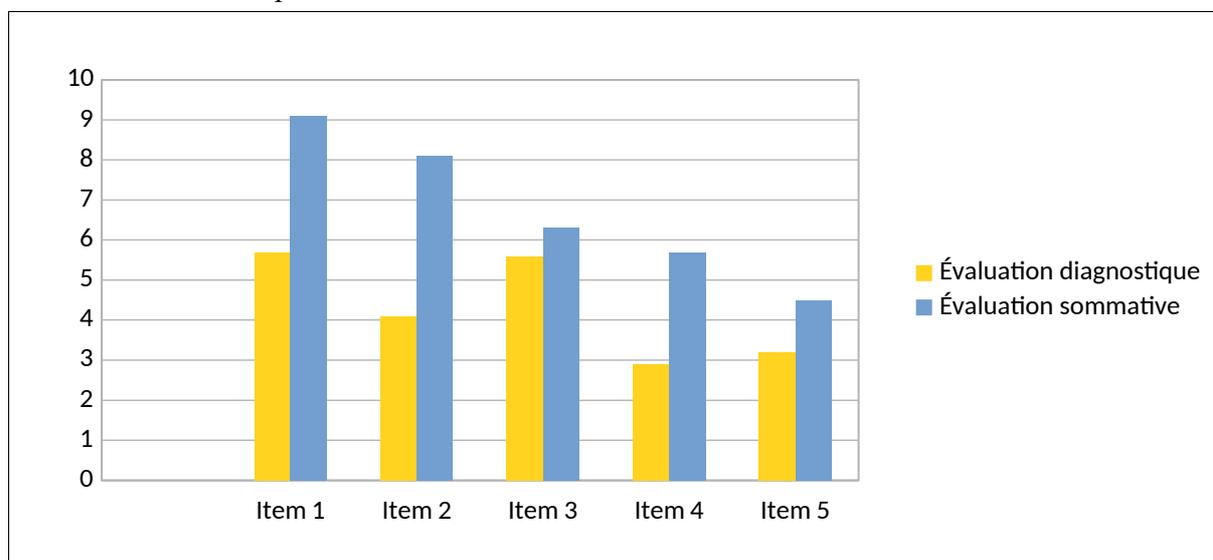
L'item 1 libère au maximum les ressources cognitives de l'élève en permettant une référence directe à une réalité objective et nous apparaît ainsi des plus pertinents pour cibler spécifiquement le marquage du pluriel du nom à partir d'une réalité perceptible par l'élève. Les autres items nous informent sur les capacités des élèves à pouvoir gérer ou non ce marquage quand d'autres compétences sont mobilisées, ce qui nécessite des ressources cognitives supplémentaires.

Un autre point, sur lequel une attention a été portée dans la conception de ces évaluations, est l'usage du métalangage. Pour éviter d'emblée l'usage du métalangage grammatical, les notions de singulier et de pluriel ont été écartées pour être remplacées par « un

seul » et « plusieurs ». Il s'agissait en premier lieu de s'appuyer sur la perception qu'ont les élèves du monde. Cela a donc induit que les noms à accorder peuvent être facilement figurés. Les noms proposés se référaient à des êtres animés, des objets inanimés puis des concepts abstraits que l'on peut figurer (par exemple *un triangle*, *une phrase*) et des concepts abstraits que l'on peut difficilement figurer (*une idée*).

3.3.2. Analyse globale des évaluations et résultats

Chaque item a été évalué deux fois : à l'évaluation diagnostique et à celle sommative. À chaque fois, un score compris entre 0 et 10 a été donné pour chaque élève. Les deux scores obtenus pour chacun d'eux permettent de mesurer l'évolution entre les deux évaluations. Les données de l'item 6 n'étaient pas ou peu exploitables : peu pertinentes ou trop peu représentatives d'une compétence à marquer le pluriel d'un nom en production autonome de texte. L'item 6 a donc été écarté de l'analyse des données. Dans le graphique ci-dessous sont présentés les résultats par item aux deux évaluations.



Nous constatons d'emblée, que tous les résultats sont à la hausse. Les items 1, 2 et 4 enregistrent la plus forte progression (item 1 : +59,7 % d'augmentation, item 2 : +97,6 % et item 4 : +96,55 %). Les deux premiers items étant ceux qui évaluent le marquage sémiographique du pluriel en réduisant au maximum les autres procédures cognitives pouvant faire obstacle à ce marquage. Nous pouvons en conclure que le dispositif d'accompagnement mis en place s'est avéré efficace globalement.

Intéressons-nous davantage à cet item 1. Seule une élève a un score qui n'évolue pas entre les deux évaluations et reste faible (score 5, qui signifie qu'elle n'a marqué aucun pluriel parmi les huit images qui se réfèrent à un singulier ou à un pluriel). Tous les autres élèves ont vu leur score augmenter, marquant plus systématiquement le pluriel. Parmi les 15 autres élèves, 13 ont obtenu à l'évaluation sommative un score égal ou supérieur à 8,8, ce qui signifie qu'ils marquent le pluriel régulièrement (5 ont eu 8,8 : ils ont un pluriel non marqué et 9 ont eu 10 : ils ont marqué tous les pluriels). Ainsi seuls trois élèves ont besoin d'une remédiation sur cette compétence précise dont une plus particulièrement.

Dans l’item 4, les élèves devaient transposer trois phrases au singulier en phrases au pluriel, seul le marquage du pluriel du nom était attendu et non celui du verbe. La forte progression constatée sur cet item peut s’analyser par le développement de la capacité des élèves à se référer à partir de l’écrit à une réalité objective : dans l’image mentale qu’ils se créent, les référents des noms sont bien *plusieurs* et non *un seul*. Ils ont réinvesti la compétence développée et acquise dans les séances d’anglais : l’usage des cartes-images qui consiste pour les élèves à donner un mot (à l’oral ou à l’écrit) à partir d’un référent en image qui leur est montré.

Pour les items 3 et 5, la progression est plus faible que dans les autres. Or, dans ces deux items, l’unité textuelle devrait être gérée par les élèves entraînant pour ces derniers une mobilisation plus importante de leurs ressources cognitives. Cette mobilisation est encore plus importante dans l’item 5 (la dictée), où les élèves devaient traiter des données orales et les transcrire à l’écrit.

Ces données qualitatives mettent en avant la progression des élèves à marquer le pluriel d’un nom. La verbalisation de cette compétence permet de développer un discours métasyntaxique et d’estimer cette compétence.

3.4. Estimer la compétence métasyntaxique des élèves

Pour estimer cette compétence, nous avons interrogé six élèves à la fin du dispositif, avec pour support, les tableaux mettant en lien les référents en image *un seul / plusieurs* avec les mots dans les langues familiales. Le questionnement, que nous avons mené, a conduit les élèves à parler de la notion de pluriel dans les langues familiales, en anglais et en français. Le choix des six élèves s’est fait en concertation avec l’expertise de l’enseignante pour avoir un panel représentatif de ses élèves : trois filles et trois garçons ayant des profils d’apprentissage divers. Ainsi nous avons pu recueillir leurs discours métalinguistiques.

Parmi ces six élèves, tous parviennent à tenir un discours métalinguistique plus ou moins précis pour décrire le phénomène du marquage du pluriel à l’oral et/ou l’écrit dans des langues familiales, en anglais ou en français (voir annexe 8 pour l’analyse de six discours métalinguistiques de chaque élève et l’accès à leurs captations). La verbalisation de l’activité de comparaison a permis à tous les élèves de décrire le phénomène dans au moins une langue, montrant ainsi leur capacité à se détacher de l’usage premier des mots : le sens pour décrire le fonctionnement de la ou les langues en question. Le métalangage principalement employé était celui d’un métalangage de référence, c’est-à-dire pouvant se référer à une réalité objective : un seul ou plusieurs, ou celui recourant aux exemples pour décrire un phénomène. Prenons l’exemple de l’énoncé d’une des élèves : « quand il y a *un chat* dans notre langue, nous on dit *yek mashka*, quand il y en a plusieurs, on dit juste *mashka*. C’est juste que ça change un mot quand on met *yek* pour un seul ». Nous constatons que l’élève utilise le métalangage de référence *un seul et plusieurs* et prend l’exemple d’une langue qu’elle connaît pour décrire le phénomène du pluriel dans une langue familiale. Deux élèves ont utilisé la traduction comme moyen de description du phénomène, par exemple, « un *chat* on dit *cat*, des *chats* on dit *cats*, on met un *s* à la fin ». Concernant le français, tous ont décrit le phénomène. Dans l’exemple suivant, l’élève recourt à un exemple étayé par l’adulte :

élève : « *chat* et *chats*, ça change pas »

adulte : « mais à l’écrit ? »

élève : « oui il y a un *s* à la fin »

adulte : « on l’entend ? »

élève : « non »

adulte : « doit-on l’écrire ? »

élève : « oui »

Cet élève est qualifié « en difficulté » dans la compréhension du fonctionnement de la langue. Dans cet exemple, il apparaît qu'il a compris la dimension sémiographique du pluriel du nom en français, bien que son discours ait été soutenu par les questions de l'adulte. D'ailleurs, ce discours est à corrélérer avec sa remarquable progression entre les deux évaluations aux items de niveau lexical. À l'item 1, il est passé d'un score de 5 à 10, signifiant qu'à la première évaluation aucun pluriel n'était marqué et qu'à la seconde tous les pluriels l'étaient. À l'item 2, il est passé de 0 à 10, ce qui signifie que, initialement, il ne savait pas changer le nombre d'un nom du singulier au pluriel et inversement, et que, finalement, il a pu changer le nombre de l'ensemble des noms proposés. Il est à noter que la description de cet élève est la moins aboutie parmi les six élèves. Une des descriptions les plus précises a été fournie par un élève dit « en réussite scolaire » :

élève [parlant de la lettre s] : « On l'écrit, on la voit mais on ne l'entend pas / *singe, un singe, des singes* / on place un petit mot avant pour savoir s'il y en a *un* ou *plusieurs* / *singe – singes* ça change pas juste l'écriture »

Dans sa description, l'élève synthétise parfaitement la dimension sémiographique du *s* du pluriel en français. Si nous corrélons ce discours avec ses résultats aux deux évaluations. À l'item 1, il est passé de 5 à 8,8, marquant aucun pluriel à marquant quasiment tous les pluriels. À l'item 2, il est passé de 7,9 à 8,6, ce qui signifie que, initialement, il était déjà capable de changer le nombre d'un nom mais de manière non systématique et que, finalement, il a quelque peu amélioré cette capacité. A l'item 4 incluant le niveau phrastique, il est passé de 2 à 8, marquant une progression forte dans sa capacité à transposer les noms au singulier au pluriel dans une phrase.

À travers ces exemples, nous percevons les traces des compétences métalinguistiques (dont la métasyntaxique) des élèves dans leur discours descriptif. Ces traces montrent que ces compétences ont été conscientisées et se développent. Ces compétences métalinguistiques perceptibles dans ce panel représentatif d'élèves de sa classe sont concomitantes avec la capacité des élèves à marquer le pluriel des noms. Ces résultats obtenus concernent les dimensions procédurale et déclarative des élèves, que l'enseignante a pu percevoir dans l'entretien final qui a été conduit.

3.5. L'accompagnement individuel de l'enseignante : quelques traits saillants

L'accompagnement individuel visait l'autonomie de l'enseignante à mettre en œuvre des séances dans lesquelles les comparaisons entre les langues sont enseignées. Cette autonomie sera considérée comme atteinte lorsque l'enseignante aura pu mettre en œuvre seule un tel enseignement. Dans le cadre temporel serré de ce dispositif, elle ne pouvait pas à nouveau mettre en pratique de nouvelles séances avec des comparaisons de langues. Nous nous appuyons donc sur l'aspect déclaratif. Le vendredi 5-02-2021, nous avons conduit un entretien d'environ 30 minutes avec l'enseignante pour :

- évaluer des éventuels besoins ;
- évaluer le projet à deux niveaux : celui de l'évolution des compétences des élèves et celui des évolutions des pratiques de classe de l'enseignante ;
- évaluer le sentiment de compétences de l'enseignante à mener en autonomie des séances incluant des comparaisons de langues ;
- évaluer le degré d'appropriation des ressources proposées.

L'enseignante a identifié d'emblée deux obstacles. Le premier était la contrainte temporelle : « est-ce que les cinq semaines seront suffisantes »¹¹ pour mener à bien le projet ? Elle indique que l'accompagnement proposé lui a permis de dépasser ces difficultés assez rapidement : l'éventuelle contrainte temporelle a été « levée au moment où ont été introduits les animaux au singulier et au pluriel en anglais » soit dès la première séance, car « quasiment tous les élèves avaient tout de suite perçu la différence singulier/pluriel, qu'ils l'avaient entendue. »

¹¹ Sauf mention contraire, toutes les citations de cette partie sont celles de l'enseignante lors de l'entretien final.

L'enseignante a alors indiqué penser qu'« il n'y avait plus qu'à faire le lien avec les langues familiales et aller vers le français. » Elle a ajouté que la programmation des séances et l'articulation prévue entre elles lui laissaient entrevoir que les objectifs visés pouvaient être atteints dans le temps imparti. Selon elle, les séances intermédiaires, lorsqu'elle « rebrassait » les acquis d'une séance du projet, ont aussi été bénéfiques. Elles permettaient un véritable gain de temps dans les séances programmées. Le gain de temps résidait également dans la possibilité d'utiliser ce qui avait été acquis en anglais par les élèves dans des séances d'orthographe en français en soulignant la fluidité et la complémentarité de l'ensemble.

Concernant les acquisitions des élèves en français, l'enseignante a constaté des progrès dans les dictées qu'elle venait de corriger peu avant l'entretien, sur le marquage des noms au pluriel. Elle a aussi constaté la forte progression entre les deux évaluations : diagnostique et sommative à l'item 1, qui avait été traité au moment de l'entretien. Elle note, également, que les élèves ont assez rapidement pris appui sur l'anglais où la marque du pluriel du nom s'entend alors qu'en français elle ne s'entend pas. Autrement dit, les élèves arrivent à se détacher du sens pour entrer dans l'usage des mots en mobilisant leurs compétences métalinguistiques et, ici, plus précisément leur compétence métasyntaxique ; ils parviennent aussi à construire l'objet langue française, objet qu'on étudie en ayant fait un détour par l'anglais.

En anglais, elle indique que la focalisation sur un objectif précis ainsi que des séances de langues quotidiennes ont permis une meilleure « régularité des acquis des élèves ». En effet, en suivant les recommandations du guide portant sur l'enseignant des langues vivantes (voir *supra*), nous lui avons indiqué au premier entretien qu'une séance de LVE de 45 minutes pouvait être menée pour les nouveaux apprentissages et 15 minutes les trois autres jours servant à la réactivation des connaissances et compétences des élèves pour consolider leurs acquisitions ; l'enseignante a parlé des séances courtes comme des « clés de mémorisation. »

Le recueil lexical et l'utilisation des langues familiales constituaient le deuxième obstacle avancé par l'enseignante. Celle-ci a indiqué qu'elle ne savait pas comme s'y prendre bien qu'elle sût que, à l'instar de l'anglais, « ces 14 langues¹² dans sa classe [étaient] une richesse à utiliser. » Elle n'avait pas d'inquiétude quant à la contribution des parents, car la coopération mise en place au sein de l'école avec les familles a installé une relation de confiance mutuelle. Collecter ces matériaux linguistiques et en faire « bon usage » demeuraient l'obstacle principal. Dorénavant, elle se sent en capacité de conduire ces étapes en autonomie. L'enseignante appréhende encore de ne pas « maîtriser ces langues ». L'entretien a permis de faire un retour sur les activités du projet, notamment sur l'origine des connaissances morphosyntaxiques des langues familiales. Nous avons conduit l'enseignante à se remémorer la séance pendant laquelle les élèves ont pu décrire leurs langues en les observant. Elle en a déduit qu'il n'était pas nécessaire de maîtriser ces langues pour les utiliser en classe. De même, elle a précisé que la focalisation sur un phénomène linguistique présent dans toutes les langues facilitait leur utilisation.

Concernant les élèves les plus en difficulté scolaire, elle affirme que « là pour le coup, il n'y en avait pas ». La comparaison, avec les autres années scolaires, a permis à l'enseignante de réaliser et d'affirmer que l'enseignement du marquage du pluriel du nom sans utiliser le mécanisme du détour s'avère moins efficace.

12 L'enseignante dans le compte des langues a ajouté l'anglais, soit 13 langues familiales et l'anglais.

Dans la dernière partie de l'entretien, l'enseignante a été invitée à se projeter dans la conception de séances mettant en jeu la comparaison entre les langues et à s'interroger sur les ressources qu'elle utiliserait. Elle compte aborder « la négation et les phrases négatives » en utilisant cette approche comparatiste des langues. L'idée lui a été inspirée par la vidéo « Comparons nos langues » de Nathalie Auger¹³ (2004). Les documents d'EOLE¹⁴ utilisant l'approche comparatiste des langues et portant sur le fonctionnement de la langue pour l'accord dans le groupe nominal en genre et en nombre ainsi que l'accord sujet-verbe lui ont aussi été rappelés.

13 Vidéo disponible sur la page https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo consulté le 5-03-2021

14 Voir http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites.html consulté le 05-03-2021

Conclusion

La comparaison des langues appartient pleinement à la didactique du plurilinguisme, en tant qu'approche plurielle des langues. Elle constitue une entrée dans l'enseignement-apprentissage d'une ou de plusieurs langues, qu'elle soit langue de scolarisation ou langue vivante étrangère, tout en s'appuyant sur la richesse linguistique des élèves et des adultes de l'école. Cette activité se fonde sur une perspective plurilingue d'enseignement-apprentissage des langues promue par le Conseil de l'Europe et l'Union européenne. Cette promotion s'inscrit dans les programmes et recommandations officiels de l'Éducation nationale.

Les résultats et l'analyse de notre questionnaire nous ont permis de repérer que les enseignants ont conscience de l'intérêt pédagogique à comparer de langues en classe. Ils reconnaissent, néanmoins, ne pas savoir comment mettre en œuvre ces comparaisons en classe et expriment un besoin de formation. Ainsi pour répondre à ce besoin, nous avons élaboré un dispositif d'accompagnement d'enseignant individuel pour déployer un projet innovant, qui, dans la démarche, se rapproche d'une recherche-action. Ce dispositif, objet de notre problématique, a permis de rendre nos deux hypothèses opérationnelles.

À propos de notre première hypothèse sur l'accompagnement individuel, nous pouvons affirmer en partie que l'enseignante a pu acquérir et consolider des compétences sur la mise en œuvre des comparaisons de langues en classe : (1) pouvoir inclure dans des séances de langues vivantes et de français des activités où les élèves comparent les langues entre elles et non plus une comparaison non anticipée profitant peu ou pas aux élèves, (2) pouvoir recueillir les matériaux linguistiques des langues familiales et s'appuyer dessus pour concevoir des activités de comparaisons entre les langues. L'enseignante a aussi perçu un gain de temps dans l'enseignement-apprentissage du marquage du pluriel du nom car celui-ci a été effectué dans la langue vivante étudiée et dans la langue de scolarisation. L'autonomie de l'enseignante à élaborer et conduire des activités de comparaisons de langue est tangible dans son discours et dans ses nouvelles pratiques professionnelles. Cette autonomie devra s'inscrire dans un temps plus long pour être confirmée.

S'agissant de notre seconde hypothèse, nous avons constaté que la quasi-majorité des élèves marque le pluriel des noms plus systématiquement, lorsque seul le niveau lexical est à gérer. L'évolution entre les deux évaluations (diagnostique et sommative) est également forte pour la moitié des élèves, quand ils devaient gérer l'unité phrastique. En revanche, le marquage du pluriel du nom est moins significatif quand la gestion de l'unité textuelle avec ou sans production autonome d'écrit (texte lacunaire, dictée et rédaction) était requise. Cette gestion mobilise, en effet, beaucoup de ressources cognitives. L'enseignante pourra alors poursuivre des séances portant d'abord sur le marquage du pluriel des noms à un niveau phrastique en production d'écrit de plus en plus autonome. Cet apprentissage pourra s'appuyer sur la compétence acquise et maîtrisée que les élèves ont développée au niveau lexical.

Nous pouvons, dès lors, affirmer que la comparaison des langues s'inscrit bien comme approche didactique, telle que nous l'avons définie *supra* en offrant une entrée innovante par le détour pour construire une compétence solide à marquer le pluriel au niveau lexical chez les élèves. La dimension procédurale a été corrélée avec le discours métalinguistique que les élèves ont pu développer lors des activités de comparaisons entre langues. Les élèves, en décrivant le phénomène du pluriel dans une ou plusieurs langues familiales, en anglais et en français, mobilisent et développent leur compétence métasyntaxique. La mise en perspective de ces langues les affranchit de la contingence du sens, ce qui leur permet l'accès au fonctionnement de la langue et notamment une spécificité de la langue française : la dimension sémiographique des marques grammaticales.

Ce dispositif individuel d'accompagnement nous ouvre de nouvelles perspectives. Il peut être proposé à un autre enseignant de classe élémentaire avec des réajustements. Les évaluations ont été conçues dans le cadre d'un projet pédagogique innovant. Si elles restent nécessaires pour permettre à l'enseignant d'évaluer la réussite de ses élèves, elles peuvent être réduites pour se concentrer sur les unités lexicales et phrastiques ou au contraire élargies vers l'unité textuelle en fonction des niveaux de classe (entre le CP et CE1). Des adaptations peuvent avoir lieu également en fonction de la compétence à acquérir en compréhension du fonctionnement de la langue. En effet, les marquages sémiographiques, que sont les marques de genre, de nombre et de conjugaison, se prêtent aisément à la comparaison avec la plupart des langues dans lesquelles ces marques sont sémiophonologiques.

Il est également nécessaire de s'adapter à la diversité linguistique de la classe. Dans notre dispositif, les élèves présentaient une grande diversité linguistique, cependant, toutes les classes ne présentent pas une telle diversité. L'appui sur la LVE peut devenir plus importante. En jouant sur l'intercompréhension entre langues parentes, les langues romanes, autres que le français, peuvent être utilisées. Il n'était pas envisagé d'évaluer les répercussions positives de la prise en compte des langues des familles et de la compétence plurilingue des élèves dans ce dispositif. La recherche a toutefois montré que la valorisation et l'appui sur les langues des élèves avaient un impact positif sur les apprentissages des élèves. Ces répercussions positives peuvent être potentiellement absentes dans le cas d'une cohorte d'élèves présentant une faible diversité linguistique.

Ces dispositifs d'accompagnement individuels ont fait et feront l'objet de recueil de matériaux pour servir à d'autres formes de formation. Ces matériaux peuvent comporter les captations de pratiques de classe, d'entretiens avec élèves, d'entretiens avec les enseignants, des supports pédagogiques et des productions d'élèves. Des accompagnements de collectifs peuvent être envisagés. L'« objectif commun » (Centre Alain-Savary, 2016) serait la mise en œuvre de comparaisons de langues. Ces dernières s'appuieraient sur la diversité linguistique de la classe et sur la ou les LVE enseignées (l'anglais et l'allemand dans notre académie). Elles viseraient l'amélioration des compétences des élèves dans la compréhension du fonctionnement de la langue française. Le formateur aurait alors à accompagner cette équipe dans la collaboration et la coordination entre pairs (*ibid.*). Cette démarche innovante peut aussi s'envisager à l'échelle d'une circonscription, alternant entre actions de formations et applications en classe. Pour une diffusion plus large, cette démarche innovante peut aussi faire l'objet d'une action de formation de formateurs en s'appuyant sur le prescrit et sur le fonds théorique développés dans cet écrit.

Bibliographie

- BALSINGER Claudine, BÉTRIC KÖHLER Dominique et PANCHOUT-DUBOIS Martine (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel. *Repères* 49, p.193-207 [en ligne] <https://journals.openedition.org/reperes/727> consulté le 05-02-2021.
- BALSINGER Claudine, BÉTRIC KÖHLER Dominique et PANCHOUT-DUBOIS Martine (2013). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Présentation [en ligne] http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html consulté le 05-03-2021.
- CANDELIER Michel (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne] <https://journals.openedition.org/rdlc/6289> consulté le 05-03-2021.
- CANDELIER Michel, KERVRAN Martine, RÉMY-THOMAS Florence (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire: Construire de nouvelles compétences préparatoires à la traduction. *Le français aujourd'hui*, 3(3), p. 55-67.
- Centre Alain-Savary (2016). Accompagner : de la prescription à l'activité. In Centre Alain-Savary de l'École Normale Supérieure de Lyon [en ligne]. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-5-perspectives-relatives-a-la-carte-de-leducation-pilotage/ce-quaccompagner-veut-dire-elements-de-problematisation> consulté le 15-02-2021.
- CHORIN Émilie (2017). La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan. Linguistique. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II.
- Cnesco (2019). De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury [en ligne] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190411_Recommandations_juryLVE.pdf consulté le 05-03-2021.
- Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- KERVRAN Martine (2008). Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences métalinguistiques dans un cadre d'une didactique intégrée. Linguistique. Université du Maine.
- LAMAURELLE Jean-Louis, GERVAIS Thierry, LAPEYRÈRE Hélène (2016¹ [2010]). L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants. Hachette livre, Vanves.
- MANES-BONNISEAU Chantal, TAYLOR Alex (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etranangeres-7052> consulté le 05-03-2021.
- MANES-BONNISEAU Chantal (2019). Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères – Oser les langues vivantes étrangères à l'école [en ligne] <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etranangeres> consulté le 05-03-2021.
- Ministère de l'Éducation nationale (2021 [2019]). Le guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 [en ligne] <https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1> consulté le 28-02-2021.
- Ministère de l'Éducation nationale (2020). Programmes d'enseignement – Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification [en ligne], <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm#>, consulté le 20-02-2021.
- Ministère de l'Éducation nationale (2016). Eduscol : Langues vivantes - Croiser les enseignements et les pratiques [en ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignement_s_566871.pdf consulté le 20-02-2021.
- PAUL Maela (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. In *Savoirs* (2). L'Harmattan, Paris, p. 11-63.
- PERRÉGAUX Christiane (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* n°29, p. 147-166.
- ROUSSEAU Jean (1994). La comparaison des langues : modèles et directions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Vol 1, p. 97-106 [en ligne] <https://journals.openedition.org/ries/4309> consulté le 10-02-2021.
- ULMA Dominique (2009). Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue de l'école au cycle 3. *Synergies* (6), p. 113-122.

Tables des annexes

Tables des annexes.....	I
Occurrences de « comparaison - comparer » entre les langues dans le BO 30-07-2020.....	II
Enseignement des langues vivantes et régionales et comparaison de langues à l'école élémentaire	III
Résultats détaillés du questionnaire.....	IV
Calendrier prévisionnel.....	V
Document de recueil des langues familiales : un exemple.....	VII
Affichage de classe à partir des langues familiales.....	VIII

Annexe 1

Occurrences de « comparaison - comparer » entre les langues dans le BO 30-07-2020

1- dans l'annexe 1 : programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

Occurrence 1 page 4

Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale

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

Occurrence 2 page 21

Volet 3 : les enseignements

Français

Croisements entre les enseignements

« L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des **comparaisons de son fonctionnement linguistique avec celui du français.** »

Occurrence 3 page 26

Volet 3 : les enseignements

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Croisements entre les enseignements

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des **comparaisons du fonctionnement de la langue.**

Dans l'annexe 2 : programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 2)

Occurrence 4 page 3

Volet 1 : les spécificités du cycle de consolidation

Objectifs d'apprentissage

« La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, **de comparaison** et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe, la grammaire, le lexique. »

Occurrence 5 page 5

Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale

« En français, en étude de la langue, on s'attache à **comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée** en classe. »

Occurrences 6 et 7 page 31

Volet 3 : les enseignements

Français

Croisements entre les enseignements

« L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des **comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français** [...] De manière générale, **les autres langues pratiquées par les élèves** sont régulièrement sollicitées pour des observations et des **comparaisons avec le français** »

Occurrence 8 page 40

Volet 3 : les enseignements

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Croisements entre les enseignements

« Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de **comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français**, entamé au cycle 2. »

Annexe 2

Enseignement des langues vivantes et régionales et comparaison de langues à l'école élémentaire

Questionnaire disponible en cliquant sur lien ci-dessous :

<https://app.evalandgo.com/s/index.php?a=JTk2byU5MWgIOTkIQUQ=&id=JTk4bCU5NWkiOUUIQUE=>

ou

Questionnaire disponible via le QR-Code suivant :



Annexe 3

Résultats détaillés du questionnaire

« Enseignement des langues vivantes et régionales et comparaison de langues à l'école élémentaire »

Niveau national :

Nombre d'enseignants	61
Enseignement d'une LVER	91,80 %
Compare des langues en classe	91,07 %
→ Comparaisons occasionnelles	54,90 %
→ Comparaisons imprévues	25,49 %
→ Comparaisons planifiées	19,61 %
→ Comparaisons portant sur le plan lexical	72,55 %
→ Comparaisons portant sur le plan morphosyntaxique	70,59 %
→ Comparaisons portant sur le plan phonologique	54,90 %
Connaissance du répertoire plurilingue des élèves	85,25 %
→ une supposition de l'enseignant	14,55 %
→ déclaration des élèves ou leurs familles	52,73 %
→ demande aux élèves et à leurs familles	23,64 %
→ autres	09,09 %
Connaissance du prescrit : comparaisons des langues	50,00 %
Obstacle principal : connaissances et compétences linguistiques manquantes	72,41 %
Obstacle principal : manque de temps	41,38 %
Obstacle principal : priorité sur un autre champ disciplinaire	56,90 %
Obstacle principal : intérêt pédagogique faible	08,62 %

Niveau départemental :

Nombre d'enseignants	22
Enseignement d'une LVER	90,90 %
Compare des langues en classe	95,00 %
→ Comparaisons occasionnelles	40,00 %
→ Comparaisons imprévues	35,00 %
→ Comparaisons planifiées	25,00 %
→ Comparaisons portant sur le plan lexical	63,64 %
→ Comparaisons portant sur le plan morphosyntaxique	68,18 %
→ Comparaisons portant sur le plan phonologique	63,64 %
Connaissance du répertoire plurilingue des élèves	100 %
→ une supposition de l'enseignant	04,55 %
→ déclaration des élèves ou leurs familles	68,18 %
→ demande aux élèves et à leurs familles	13,64 %
Connaissance du prescrit	38,89 %
Obstacle principal : connaissances et compétences linguistiques manquantes	81,82 %
Obstacle principal : manque de temps	36,37 %
Obstacle principal : priorité sur un autre champ disciplinaire	40,91 %
Obstacle principal : intérêt pédagogique faible	15,00 %

Annexe 4 Calendrier prévisionnel

	Planification			Ajustement	Analyse a posteriori des formes et des modèles d'accompagnement mis en œuvre par le formateur
Date	En classe Séances conduites ou co-conduites	En entretien Analyse réflexive entre l'enseignant et le formateur	Apports didactiques et pédagogiques éventuels par le formateur	Réflexion apportée par l'entretien et ajustements	
Entre le 04-01 et le 12-01	Passation de l'évaluation diagnostique Les Items sont répartis dans la semaine par l'enseignante				<u>Modèle majeur lors de l'entretien :</u> conseil après observation d'une séance
Jeudi 7-01		Co-préparation de la séance de LVE suivante	Fonds théorique : Site EOLE - mécanisme du détour Guide recommandations en LVE : - 1 séance de 45 min et 3 de 15 minutes ; - multiplier les occasions pour les élèves d'interagir à l'oral en anglais Supports pédagogiques de séance du site EOLE - Ajustements éventuels des évaluations et de la séance	Répartition de la préparation du matériel (flashcards de classe, flashcards pour les élèves) Répartition des rôles Enseignante conduit la séance Le formateur assistera l'enseignante lors du Chinese Whispers en 4 groupes prévus sous le préau	<u>Modèle majeur lors de l'entretien :</u> modèle de l'étayage, ou faire avec pour faire seul
Jeudi 14-01	Séance n°1 : → introduction dans une séance de LVE des noms d'animaux au pluriel à l'oral. (Discipline majeure : LVE*)	Retour réflexif sur la séance Préparation de la suivante (envisager les langues des élèves)	Exploitation des ressources EOLE Préparation pour recueillir les matériaux linguistiques des élèves	Rebrassage des nouvelles acquisitions prévues avant le 21-01 par l'enseignante en autonomie Préparation du recueil par le formateur envoyé ensuite à l'enseignante avant la séance suivante et préparation du support pédagogique de la séance à venir	<u>Modèle majeur pendant la séance</u> séance co-menée : le formateur apportait une assistance à l'enseignant <u>Modèle majeur lors de l'entretien :</u> modèle de l'étayage, ou faire avec pour faire seul
Jeudi 21-01	Séance n°2 : → rebrassage des nouvelles acquisitions lexicales à l'oral (« animaux au pluriel ») → utilisation des pluriels dans les autres langues à l'oral avec un support écrit → retour à l'anglais pour entendre la distinction entre les pluriels en /s/ et en /z/ (Discipline majeure : LVE* dont CEE**)	Retour réflexif sur la séance Préparation de la suivante	Apport théorique : Vidéo Comparons nos langues de Nathalie AUGER	→ L'enseignante propose une séance de retour sur l'activité menée et construit un affichage de classe commun → la séance de français suivant sera introduite comme une séance de LVE lorsque du vocabulaire est introduit avec des flashcards → une évaluation formative est ajoutée : l'exercice de l'item 1 de l'évaluation sera proposé aux élèves pendant la séance prochaine	<u>Modèle majeur pendant la séance</u> séance co-menée : modélisation du formateur se rapprochant du « coaching » <u>Modèle majeur lors de l'entretien :</u> conseil après observation d'une séance

Mardi 26-01	<p>Séance n°3 → séance de comparaison avec le français avec la LVE et les autres langues</p> <p>(Discipline majeure : français, étude de la langue, dont CEE)</p>	<p>Retour réflexif sur la séance</p> <p>Préparation de la suivante</p>	<p>Apport didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> - rappel de la spécificité de l'accord en français (oral/écrit) - éléments portant sur la gestion de l'accord à différents niveaux (lexical, phrastique et textuel) - éléments sur les traits des noms et incidence sur l'accord (un animé est plus facilement imaginable seul ou à plusieurs qu'un concept abstrait non figuratif) 	<p>→ la comparaison entre les langues a permis aux élèves de bien comprendre la particularité du français : l'écart entre l'oral et l'écrit</p> <p>→ l'observation du pluriel dans les autres langues a permis de focaliser leur attention sur ce point en français (détachement du sens pour aller vers le fonctionnement de la langue)</p> <p>→ l'enseignante envisage une séance intercalaire à partir de pseudo-mots et de phrase (passage à l'unité phrastique)</p> <p>→ l'enseignante prépare une séance en français en autonomie en utilisant la comparaison de langues</p>	<p><u>Modèle majeur lors de l'entretien</u> : conseil après observation d'une séance</p>
Mardi 02-02	<p>Séance n°4 → séance sur le marquage du nom au pluriel</p> <p>(Discipline : français)</p>			<p>Pseudo-mots : détachement total du sens</p> <p>Phrase incluant des concepts abstraits figuratifs (le mot <i>erreur</i> par exemple)</p> <p>Recentration constante des élèves sur ce qu'ils se représentent mentalement</p>	
Jeu di 04-02 et ven dredi 5-02	<p>Passation de l'évaluation sommative</p> <p>Les Items sont répartis par l'enseignante</p> <p>Recueil qualitatif par captation des élèves</p>	Entretien enregistré	<p>Apport linguistique : ressources pour connaître les langues ; langues et grammaires en Île-de-France</p>		<p><u>Modèle majeur lors de l'entretien</u> : conseil après observation d'une séance incluant la modestie du modèle proposée</p> <p><u>Formes</u> : faire évaluer et conseiller</p>

*LVE pour Langues Vivantes Étrangères et **CEE pour Croisements entre les enseignements

Annexe 5

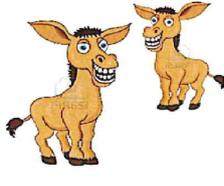
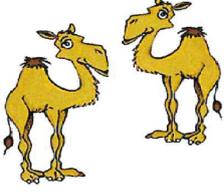
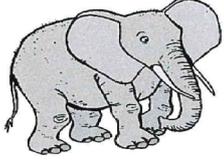
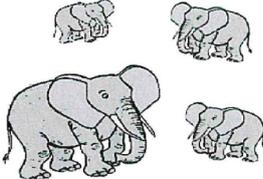
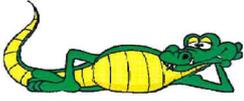
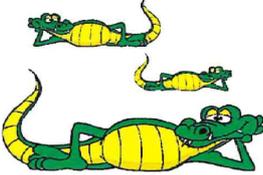
Document de recueil des langues familiales : un exemple

Chers parents,

nous avons besoin de votre aide ! Si vous avez des connaissances dans une autre langue, pourriez-vous nous traduire les mots suivants ? Si la langue que vous connaissez utilise un autre alphabet, pourriez-vous écrire la prononciation avec l'alphabet français ?

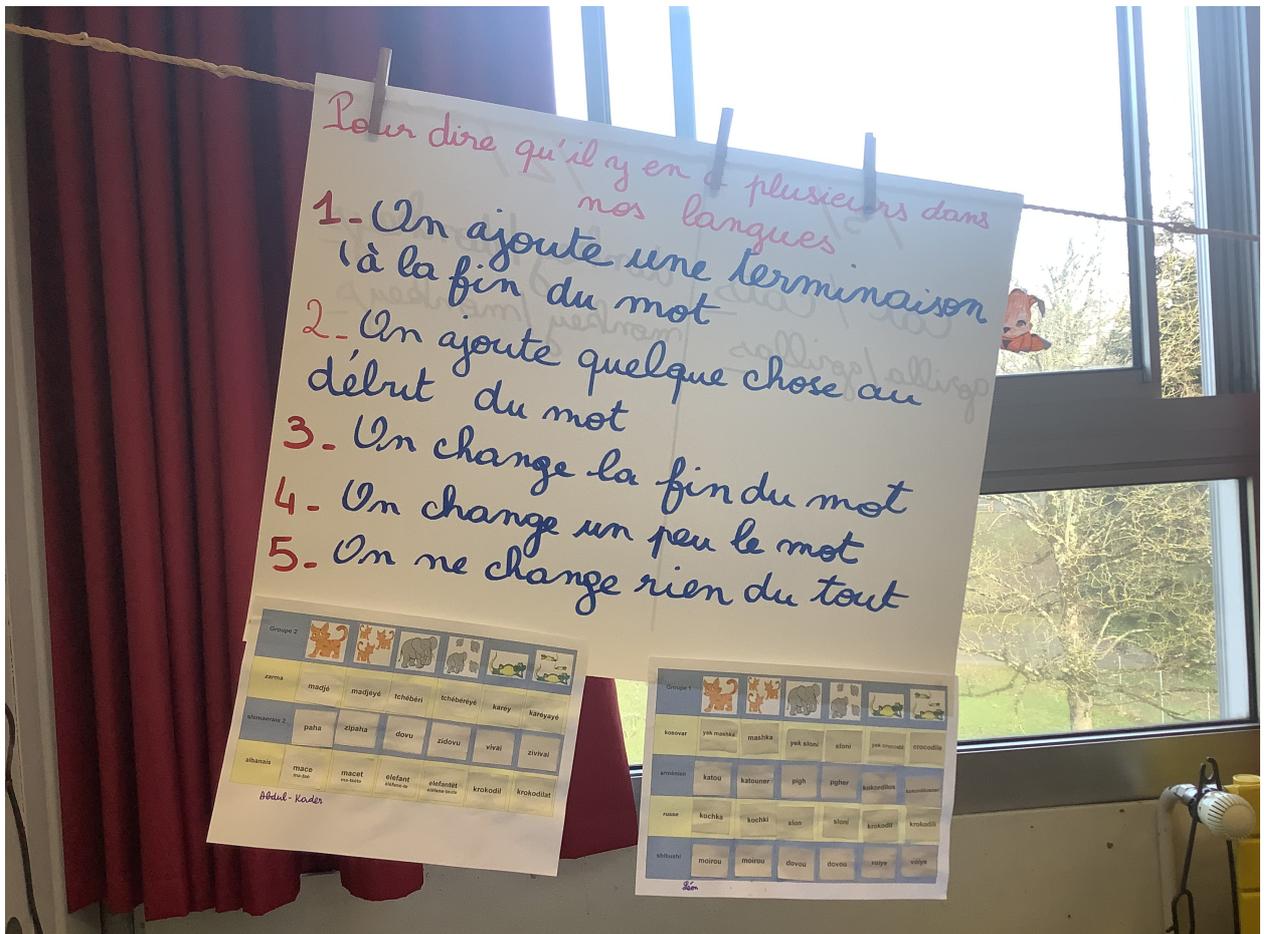
Un grand MERCI !

Prénom : Benginur Langue : Turc

	un chat		des chats
	Keeli		Kediler
	un âne		des ânes
	eşek di		eşekler
	un perroquet		des perroquets
	Papağan		Papağanlar
	un chameau		des chameaux
	deve		develer
	un éléphant		des éléphants
	Fil		Filler
	un crocodile		des crocodiles
	Timsah		Timsahlar

Affichage de classe à partir des langues familiales

Affiche créée à partir des tableaux supports de l'activité en groupes de comparaison entre les langues familiales.



Annexe 7

Extraits des évaluations

Instructions enseignant : item 1

Évaluation sommative : marquage du nombre du nom Instructions pour l'enseignant

L'objectif de cette évaluation est de déterminer le niveau de performance des élèves dans leur capacité à marquer le pluriel d'un nom à l'écrit dans différents contextes en étant plus ou moins autonomes dans la production d'écrits demandée.

Description des items

Pour tous les items, la marque du singulier attendue est la marque « vide » et celle du pluriel la marque « s ». La marque « x » peut être une marque du pluriel, cependant cette évaluation n'est pas conçue pour que cette marque soit requise.

Pour tous les items, on compte 1 si le nom est accordé en nombre correctement, 0 si non accordé correctement en nombre.

Item 1 : écrire un nom correctement accordé en nombre

Critère de réussite : le nom est accordé en nombre (singulier ou pluriel)
→ deux activités prévues : une à l'ardoise (entraînement), une seconde sur fiche

Activité 1.1 (entraînement)

Consigne à l'oral : « Écrivez sur l'ardoise le nom de l'image que je vous montre. »

canard – bonbons – casquette – serpents – bottes – citron

Activité 1.2.

Consigne oralisée : « Écrivez votre prénom. »

Consigne oralisée : « Écrivez le nom de l'image que vous voyez. »

Consigne écrite : écris le nom de l'image que tu vois.

A- chats B- ballons C- casseroles D- livre E- ballon F- girafes G- stylos H- cirque

Les articles sont généralement écrits par les élèves car ils sont les seuls porteurs d'une marque orale de nombre dans un groupe nominal (à l'exception des pluriels oralement marqués comme « un journal », « des journaux »).

Évaluation diagnostique

Activité 1.2

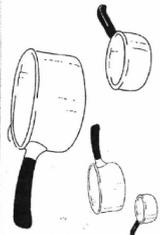
Prénom :

Écris le nom de l'image que tu vois.



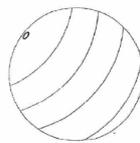
A

un chat



C

des casseroles



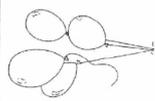
E

un ballon



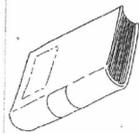
G

des stylos



B

des ballons



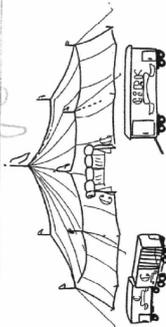
D

un livre



F

des girafes



H

un cirque

1 0 0 1 1 0 0 1

Évaluation sommative

Activité 1.2

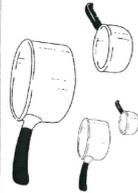
Prénom :

Écris le nom de l'image que tu vois.



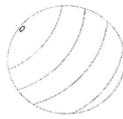
A

un chat



C

des casseroles



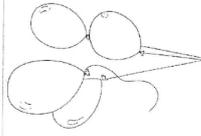
E

un ballon



G

des stylos



B

des ballons



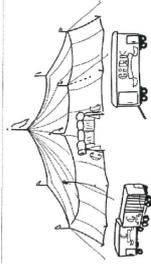
D

un livre



F

des girafes



H

un cirque

1 1 1 1 1 1 1 1

Annexe 8

Analyse des discours métalinguistiques des élèves

Métalangage	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6
Langues familiales	« Là, il y a écrit <i>keđi</i> et là <i>kit</i> et c'est pas pareil parce qu'on <i>keđ</i> en turc et <i>kit</i> en arabe » « et <i>kediler</i> , on met <i>er</i> car c'est plusieurs et là <i>kitat</i> en arabe c'est pas pareil et là il dit un <i>t</i> car c'est plusieurs »	« dans les autres langues, il y a des trucs qui changent et en shibushi, il n'y a rien qui change »	« en shimaorais, on ajoute <i>zi-</i> , <i>paha</i> c'est un chat, et <i>zipaha</i> ce sont des chats, quand il y a plusieurs »	« en marocain, soit on ajoute une terminaison, soit un change un peu le mot, par exemple, il y a <i>fil</i> , là il y a <i>fiyala</i> » (fil = éléphant, <i>fiyala</i> = éléphants) « en shimaorais, <i>paha</i> et <i>zizopaha</i> , on rajoute quelques chose devant le mot »	« on entend la même chose en albanais » <i>mace</i> et <i>macet</i> on entend la même chose « oui, le <i>t</i> est muet »	« Quand il y a un <i>chat</i> dans notre langue, nous on dit <i>yek mashka</i> , quand il y en a plusieurs, on dit juste <i>mashka</i> . » « C'est juste que ça change un mot quand on met <i>yek</i> pour un seul »
métalangage	Référence	Personnel	Traduction	Description Exemple Personnel Grammaire	Description Grammatical	Description Référence
LVE anglais	« ça le chat on dit <i>cat</i> et là on dit <i>cats</i> » (de même avec les autres mots)	« <i>cat</i> il n'y a pas de <i>s</i> à la fin et <i>cats</i> il y a un <i>s</i> à la fin »	« un <i>chat</i> on dit <i>cat</i> , <i>des chats</i> on dit <i>cats</i> , on met un <i>s</i> à la fin »	« on entend la différence, on ajoute un <i>s</i> à la fin, <i>monkeys / monkeys</i> » Tu as ajouté un [s] ? « oui on ajoute toujours un <i>s</i> mais ça peut faire [z] »	« <i>cat</i> et <i>cats</i> ce n'est pas pareil qu'en français et qu'en albanais, <i>cat</i> en anglais il n'y a pas de <i>s</i> pour dire un seul, <i>des chats</i> on dit <i>cats</i> . »	/
métalangage	Exemples	Exemple Description	Traduction Description	Description Exemple	Traduction	
Lsco français	« On entend la même chose » (montrant les référents <i>éléphant</i> et <i>éléphants</i>) « On dit <i>des les</i> et on met <i>s</i> quand il y en a plusieurs » « on n'entend pas le <i>s</i> , car le français et l'anglais ce n'est pas pareil, on ne peut pas dire « chatS »	« <i>chat</i> et <i>chats</i> , ça change pas » mais à l'écrit ? « oui il y a un <i>s</i> à la fin » On l'entend ? « non » Doit-on l'écrire ? « oui »	Comment fait-on pour savoir s'il y en a un seul ou plusieurs en français ? « on peut s'aider du <i>s</i> de <i>des</i> on doit écrire un <i>s</i> à <i>chat</i> »	<i>Parlant de la lettre s</i> « On l'écrit, on la voit mais on ne l'entend pas singé, un singé, des singés on place un petit avant pour savoir s'il y en a un ou plusieurs singé – singés ça change pas juste l'écriture »	« un <i>chat</i> quand il y a en a un un seul et <i>des chats</i> quand il y en a plusieurs, c'est juste qu'on ajoute et le <i>s</i> à la fin du mot est muet »	« En français, on rajouter un mot » « quand on l'écrit, on rajoute rien d'autres »
métalangage	Description	Exemple	Description	Description Exemple Personnel	Description Exemple	Description
Accès	https://mediacad.ac-besancon.fr/m/10790/d/m/e/mp4	https://mediacad.ac-besancon.fr/m/10791/d/m/e/mp4	https://mediacad.ac-besancon.fr/m/10792/d/m/e/mp4	https://mediacad.ac-besancon.fr/m/10793/d/m/e/mp4	https://mediacad.ac-besancon.fr/m/10794/d/m/e/mp4	https://mediacad.ac-besancon.fr/m/10795/d/m/e/mp4
Accès QR Code						

Personnel : qui utilise un métalangage propre à soi soumis à interprétation

Référence : qui se réfère à une réalité objective, à la construction d'une image mentale ; les termes « un seul » et « plusieurs » en sont des exemples

Grammatical : le langage formel utilisé en milieu scolaire pour décrire le fonctionnement de langue ; les termes « singulier » et « pluriel » en sont des exemples.

Exemple : pour décrire un phénomène, l'élève donne des exemples pertinents ; si on lui demande comment on dit dans anglais quand il y en a un seul ou plusieurs et que l'élève répond « cat / cats ».

Traduction : qui traduit des correspondances lexicales et grammaticales terme à terme

Description : qui décrit plus ou moins précisément le phénomène étudié avec ou sans exemple. Par exemple, dans le cas du marquage du pluriel sur le nom au français, l'élève décrit le phénomène en établissant la spécificité écrite de ce marquage (marque sémiographique).