

TRAVAILLER L'OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE À TRAVERS LA COMPARAISON ENTRE LANGUES

Sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ?

Elisabeth OBER, Claudine GARCIA-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA,
GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées

Résumé : À quelles conditions un travail en langues étrangères permet-il un regard réflexif sur le français langue de scolarisation ? Sur quels objets d'étude grammaticaux ? Avec quelles modalités de mise en œuvre ? On connaît les difficultés à adopter une posture réflexive par rapport au français pour les élèves d'école primaire. L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères peut leur permettre de faire un pas de côté pour questionner le système des marques morphologiques en français : par exemple catégorisation nom / verbe, relation sujet / verbe, accords en nombre. Ces notions, qui sont précisément au cœur des programmes 2002 d'ORL (Observation réfléchie de la langue), peuvent faire l'objet d'observations comparatives. Comment intégrer ce travail d'observation dans un ensemble de séances ? À quel moment ? Comment les enfants focalisent-ils leur observation ? Avec quel point de référence pour les comparaisons ? Par rapport à la langue étrangère ? À la langue de scolarisation ? Comment l'enseignant peut-il les aider à systématiser leurs observations ? Quelle place réserver à l'analogie et au détour par la langue étrangère dans la pratique de la langue ?

L'article présente successivement des analyses d'entretiens avec des élèves de ZEP indiquant leur rapport au français langue de scolarisation et divers exemples de démarches mises en œuvre par des enseignants en formation initiale.

INTRODUCTION

Les programmes 2002, en étant les premiers à assigner un horaire spécifique aux activités d'Observation réfléchie de la langue (ORL) par rapport aux activités de lecture / écriture dans les diverses disciplines, notamment en littérature, à la fois confortent l'importance d'activités autonomes d'analyse du fonctionnement de la langue et en limitent la place. L'appellation même d'Observation réfléchie de la langue focalise l'attention sur l'importance d'un relevé et d'un classement de faits de langue dans une démarche présentant des caractéristiques communes avec la démarche scientifique : formulation d'un problème, relevé et classement

de faits pertinents, formulation de régularités effectives, dans la tradition des démarches d'Éveil à la langue et de Résolution de problèmes en français¹.

Or, construire une posture métalinguistique ne va pas de soi. En effet, l'enfant considère naturellement le langage comme un moyen de communication permettant de réaliser des actes de langage tels que demander, faire faire... Analyser la langue dans ses caractéristiques formelles, aussi bien d'un point de vue phonologique que syntaxique, requiert une autre posture, dans laquelle l'enfant doit observer la matière même du message autant que les effets obtenus. Bernard Lahire (1993) a pu montrer combien ce changement de posture peut être difficile à réaliser pour des élèves de ZEP notamment, qui ont des difficultés à passer d'un oral pratique à l'oral scriptural requis dans les tâches scolaires : en effet, en cours de grammaire, le chien n'est plus l'animal familier à quatre pattes qui aboie mais un groupe nominal sujet. Pour beaucoup d'élèves de CE2, ce changement de posture peut être difficile à effectuer. On peut observer encore, chez des élèves plus âgés, que les caractéristiques sémantiques des messages priment pendant longtemps sur leurs caractéristiques formelles.

L'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères peut permettre aux élèves de faire un pas de côté et ainsi favoriser ce changement de perspective. C'est la direction qu'indique Louise Dabène, dès 1992, en s'inspirant des programmes européens d'éducation au langage. Les objectifs qu'elle énumère sont les suivants :

- éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant par des activités portant à la fois sur la langue maternelle et sur diverses langues étrangères mises en confrontation ;
- l'entraîner à jeter ainsi un regard distancié sur sa propre langue et à la relativiser ;
- l'amener à la découverte d'autres modes d'expression, d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constituent pas de simples calques de la langue maternelle ;
- lui faire prendre, plus généralement, conscience du caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue ;
- prolonger dans le domaine culturel cette attitude d'ouverture linguistique pour développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre.

À l'exception du dernier objectif, qui concerne plutôt le relativisme des valeurs d'un point de vue culturel, l'essentiel des objectifs énoncés porte sur la place de l'enseignement des langues pour le développement des attitudes et des compétences métalinguistiques. Ces perspectives de travail sont encouragées par les programmes 2002, en divers endroits. Ainsi, au chapitre des Langues étrangères et régionales (ministère de l'Éducation nationale, 2002), dans un paragraphe intitulé « Renforcement de la maîtrise du langage », il est dit que : « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage. » « À partir d'énoncés

1. Cette appellation reprend le titre de recherches conduites à l'INRP, sous la responsabilité de Gilbert Ducancel au milieu des années 80. Voir, par exemple, *Repères 70*, G. Ducancel (coord.), 1986, *Problèmes langagiers* et *Repères 75*, G. Ducancel (coord.), 1988, *Orthographe : quels problèmes ?*

oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un début d'autonomie dans la production »².

Ce travail peut porter sur les divers niveaux de méta, tels qu'on les distingue généralement (Gombert, 1990) : métaphonologique, métalexical, métasyntactique, métatextuel, métapragmatique. Nous présenterons plus particulièrement ici des activités permettant de questionner le système des marques morphologiques en français : accords en nombre, catégorisation nom / verbe, relation sujet / verbe, accord de l'adjectif dans le groupe nominal. Ces notions, qui sont précisément au cœur des programmes 2002 d'ORL, peuvent faire l'objet d'observations comparatives.

En tant que didacticiennes du français, nous nous situons ici plus particulièrement du point de vue des apprentissages de la langue de scolarisation, pour essayer de montrer comment la comparaison de langues peut constituer une occasion favorable au développement d'attitudes de curiosité par rapport au fonctionnement de la langue française et, sous certaines conditions, peut être l'occasion de construire des connaissances utiles pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Comment intégrer ce travail d'observation dans un ensemble de séances ? À quel moment ? Comment les enfants focalisent-ils leur observation ? Avec quel point de référence pour les comparaisons ? Prennent-ils leur repères par rapport à la langue étrangère ? À la langue de scolarisation ? Comment l'enseignant peut-il les aider à systématiser leurs observations ? Quelle place réserver à l'analogie et au détour par la langue étrangère dans la pratique de la langue ?

Nous essaierons de montrer tout d'abord, à partir d'entretiens réalisés auprès d'élèves de ZEP, comment le rapport qu'ils ont construit avec la langue française du fait de leur histoire linguistique et les justifications qu'ils donnent à propos de leurs productions écrites en réponse à des exercices sur les accords, fournissent des indications précieuses pour organiser l'enseignement grammatical. Nous montrerons ensuite, à partir d'activités mises en œuvre par des professeurs des Ecoles stagiaires dans le cadre de leur premier stage en responsabilité, après un module de formation, comment la comparaison de langues peut aider des élèves de cycle 3 à questionner le système des marques morphologiques en français, notamment les accords en nombre, la catégorisation nom / verbe, la relation sujet / verbe, l'accord entre l'adjectif et le nom. Nous insisterons sur l'importance de sensibiliser les jeunes enseignants à ces questions dès la formation initiale.

2. De même, en p. 158 : « L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. Ce n'est pas parce qu'on suppose que la langue étrangère s'acquiert seulement par la maîtrise de la grammaire. Bien au contraire, le programme est tout entier placé sous le signe de l'exploitation de situations de communication [...] La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. »

1. QUELQUES DIFFICULTÉS À CONSTRUIRE UNE POSTURE MÉTALINGUISTIQUE : ANALYSE DE CAS D'ÉLÈVES DE ZEP

1.1. *J'aime changer les phrases mais j'aime pas prononcer le mot « grammaire » ! : connaître les conceptions des élèves pour élaborer un enseignement d'observation réfléchi des langues*

1.1.1. *Les enjeux de l'étude*

Nous présentons ici des données recueillies dans le cadre d'un DEA³ en cours, posant la problématique suivante : comment le passage par d'autres langues pourrait-il permettre aux élèves de construire un autre rapport à la langue française à l'école ? Ancré dans une pratique de classe en tant que professeur des écoles, ce projet de recherche est issu d'un questionnement de terrain portant sur le lien entre la réussite scolaire et le rapport au langage établi par les élèves : en effet, l'école exige des élèves qu'ils soient capables de considérer la langue comme un objet autonome, étudiable en soi et pour soi. Or, cette mise à distance analytique est socialement marquée : relevant d'un rapport formel et réflexif au langage, au savoir et au monde, elle est difficilement accessible aux élèves issus de milieux éloignés de la culture scolaire et constitue ainsi un espace fortement discriminant pour les différents publics scolaires (Lahire, 1993). Sur les bases de cette analyse, il s'agit donc de concevoir un enseignement de la grammaire qui permette à tous les élèves de construire ce rapport objectif au langage.

Dans ce cadre, l'hypothèse de travail est la suivante : la construction d'une telle posture métalinguistique mais aussi l'acquisition de connaissances spécifiques sur la langue peuvent être favorisées par :

- la prise en compte des expériences et savoirs divers des élèves sur les langues / le langage, et en particulier la prise en compte des langues parlées par les familles ;
- la confrontation à des faits de langue différents / inconnus dans le cadre d'une démarche de type scientifique.

En préalable à l'élaboration et à l'expérimentation de démarches didactiques s'inscrivant dans cette orientation, il a semblé souhaitable de mettre à jour les conceptions et les pratiques effectives des élèves lors d'activités métalinguistiques : comment les élèves s'y prennent-ils face à des tâches de nature réflexive ? quel sens leur donnent-ils ?

C'est à une première analyse des données recueillies à cet effet, selon le protocole détaillé ci-dessous, que nous nous livrerons dans la suite de cet article.

3. Ober E., *Intérêt de la démarche de comparaison inter-langues pour le développement de la conscience métalinguistique à l'école élémentaire*, DEA de sciences du langage sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, université de Toulouse-Le-Mirail.

1.1.2. Le protocole de recueil des données

L'enquête se propose de déterminer, d'une part, le rapport à la langue française construit par les élèves et, d'autre part, les connaissances, compétences et processus mentaux qu'ils mettent en œuvre pour résoudre des tâches de type métalinguistique. Pour cela, nous nous appuyons sur les données recueillies auprès de onze élèves de cycle 3⁴, selon un protocole en deux temps :

- réponses individuelles écrites à un questionnaire ;
- entretiens individuels de type métacognitif, visant à expliciter les réponses au questionnaire ;
- D'un point de vue méthodologique, il a semblé intéressant de concentrer les observations sur un élément-clé du programme d'observation réfléchie de la langue de cycle 3 : le concept de pluriel a ainsi été choisi compte tenu de la difficulté qu'il représente pour les élèves, comme l'ont montré les évaluations diagnostiques de début d'année dans les classes impliquées dans cette recherche. Ces constats sont de plus confirmés par de nombreux travaux psycholinguistiques sur l'acquisition de l'orthographe : en effet les marques de pluriel posent problème aux élèves, d'une part, parce que ce sont « des marques supplémentaires, qui s'ajoutent aux mots » (Catach, 1980), contrairement aux morphogrammes lexicaux, qui sont « des marques fixes, intégrées au lexème », et, d'autre part, parce qu'elles sont souvent caractérisées par l'homophonie des flexions finales (Jouclas-Veyries, 2001).

1.1.3. Les caractéristiques du public

Nous avons travaillé avec deux classes de CM1 d'une même école classée ZEP de la banlieue toulousaine, dont tous les élèves sont familiers, à des degrés divers, d'une autre langue que le français. Pour ce qui est des indicateurs scolaires, les évaluations diagnostiques mises en place par les enseignants en début d'année ont montré deux groupes-classes en grande difficulté en français, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les constats des maitres sont confirmés par les résultats obtenus par ces mêmes élèves aux évaluations nationales à l'entrée en CE2 en septembre 2002⁵. Dans ces conditions, qu'en est-il du rapport à la langue des élèves ? de leurs compétences et connaissances dans le domaine de l'accord en nombre ? de leurs cheminements cognitifs en situation d'exercice ?

-
4. Conçu dans l'objectif de comparer les réponses d'élèves de ZEP à celles d'élèves scolarisés hors ZEP, ce premier recueil de données a pour l'instant été effectué uniquement dans deux classes de ZEP, qui sont présentées ci-dessous. Le recueil auprès d'élèves d'une classe de centre-ville n'étant pas terminé, l'approche comparative ne pourra être développée que plus tard.
 5. Les deux classes ont obtenu un score moyen global de 40,6% aux items de français, soit 27,6 points de moins que la moyenne nationale et 18,2 points de moins que la moyenne nationale des écoles classées ZEP (source ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche).

1.2. J'ai été élevée dans la langue française : un rapport à la langue spécifique pour les élèves de ZEP ?

1.2.1. Le français comme langue de référence

Pour tous les enfants interrogés, le français est la langue d'identification, qu'ils relient à la naissance sur le territoire français, aux apprentissages linguistiques en famille, voire à la nationalité : *j'ai été élevée dans la langue française, depuis que je suis née je parle français*. Sur le mode de l'évidence, parler français est facile *parce que je suis née ici, je ne suis pas née là-bas*. Bien qu'elle ne soit pas souvent la véritable langue maternelle, c'est la première langue pour tous, celle dans laquelle *on se comprend, même quand on parle vite à la télé*. Pour certains, parler français est même une fierté, et une obligation hors de la sphère privée.

Le français est aussi la langue de référence, à travers laquelle les autres langues sont perçues dans leurs différences : les langues des parents sont unanimement déclarées plus difficiles, parce que *les mots ne sont pas pareils*, parce qu'elles ont *un accent*, la preuve en étant que *je ne comprends pas tout quand je regarde des films en arabe*.

De fait, ces langues de filiation sont devenues langues étrangères : *je connais des mots, je comprends quand mes parents ne parlent pas vite*, et il faut les réapprendre : *je commence à apprendre l'arabe, mais c'est plus difficile quand on a appris à parler le français*.

1.2.2. Le « bien parler » comme équivalent du code commun

Bien parler français signifie d'abord ne parler qu'en français, sans *utiliser les mots d'une autre langue* ; lorsque, rarement, les enfants interrogés estiment qu'eux-mêmes ne parlent pas bien français, c'est parce que *c'est le mot en tunisien qui me vient*. De manière générale, ils considèrent qu'on parle bien français à l'école et dans le quartier, à l'exception de ceux *qui viennent de pays étrangers et qui se bloquent quand ils veulent dire des mots ou qui ne prononcent pas bien parce qu'ils ne sont pas français*. A titre d'exemple, de nombreux enfants citent la CLIN⁶ de leur école : *il y a une classe où ils leur apprennent le français ; ils ne parlent pas bien, parce qu'ils n'ont pas appris, ils étaient dans leur pays*. A la télévision, en revanche, on ne parle pas toujours bien français, en particulier aux informations où *Bush parle en anglais*, ou sur la cinq où *ils parlent espagnol*.

Globalement, quand on leur demande de citer des personnes qui parlent bien français, c'est l'entourage proche qui est évoqué : parents, frères et sœurs, copains et copines, et quelquefois enseignants. Aucune conscience des variations et des normes langagières socio-différenciées ne semble influencer sur ce jugement du « bien parler », le seul écart perçu étant *le langage des jeunes, qui disent des gros mots qu'on ne doit pas savoir*.

6. CLIN : Classe d'initiation au français, qui accueille les élèves non-francophones nouvellement arrivés.

1.2.3. Le rôle déterminant de l'école dans les apprentissages langagiers

Si les enfants interrogés déclarent que parler français est facile, écrire en français est tout de même considéré comme plus difficile par certains à cause de ce qui s'écrit et ne **s'entend pas**, de ce qui s'entend pareil mais s'écrit de deux façons, par exemple entre J et G je me trompe.

Quand on leur demande comment faire pour bien parler et bien écrire en français, quelques enfants évoquent des pratiques personnelles, réalisées en dehors du temps scolaire : *tous les soirs, après les devoirs, je lis et j'écris avec les livres de l'étagère de mon père, des fois je recopie des magazines sur des feuilles, chez moi*. Mais, pour tous, c'est avant tout l'école qui joue un rôle déterminant dans ces apprentissages : *pour bien parler et bien écrire, il faut aller à l'école, travailler et faire de longues études*. Les enfants parlent particulièrement des exercices et des devoirs et soulignent l'importance de se concentrer et de lire et écrire tous les jours.

Affirmation du français comme langue de référence, équivalence du « bien parler » et du code commun et reconnaissance du rôle fondamental de l'école dans les apprentissages linguistiques constituent les points de convergence majeurs des données recueillies.

Il semble intéressant d'insister sur le premier de ces éléments, qui rapproche les élèves de ZEP des autres publics scolaires : en effet, on a souvent tendance à mettre en relation les difficultés des élèves de ZEP dans le champ de la maîtrise de la langue avec une (supposée) référence linguistique non-francophone, le français n'étant alors posé que comme langue seconde. On en vient alors à se poser la question du champ disciplinaire de référence : sommes-nous encore en didactique du français langue maternelle ou touchons-nous à la didactique du français langue seconde, voire du français langue étrangère ? La réponse des élèves est sans ambiguïté : non seulement ils revendiquent le français comme langue première, mais ils attendent, en plus, de l'école qu'elle leur permette de *bien parler et bien écrire en français*, soit de réussir, de l'intérieur, au même titre que tous les francophones, à en maîtriser progressivement toutes les ressources.

1.3. Pour reconnaître les noms et les verbes, j'ai une technique : quels cheminements en situation d'exercice ?

1.3.1. Les exercices proposés

Construit à partir des travaux de P. Largy (1995), un volet du questionnaire place les élèves face à une série de six exercices mettant tous en jeu les compétences de gestion de l'accord en nombre mais différant de par la nature de la tâche :

- Un premier type de tâche renvoie aux activités métalinguistiques, autrement dit aux processus cognitifs de gestion consciente des objets langagiers (Gombert, 1990)⁷. Il s'agit pour les élèves de repérer les noms et

7. Le métalinguistique désigne, selon Gombert (1990), le « sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant 1 - les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2 - les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique ».

les verbes dans un texte et d'expliciter les règles de l'accord en nombre du nom et du verbe :

- Un deuxième type de tâche relève des activités épilinguistiques, c'est-à-dire des processus inconscients de contrôle et de régulation des faits langagiers (Gombert, 1990), les élèves devant, dans ce cas, repérer et corriger des erreurs d'accord en nombre et choisir parmi plusieurs formes celle convenant au contexte (en fonction de la marque du nombre) ;
- Enfin, un dernier type de tâche concerne les activités procédurales, soit les activités qui demandent au sujet de faire (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995), mobilisant les compétences et connaissances langagières de façon spontanée. Il est demandé aux élèves de réécrire des phrases en opérant une transformation du singulier au pluriel et de compléter un court texte en marquant les accords en nombre en situation de production.

A l'intérieur même de chaque exercice, les items ont été choisis de manière à présenter différents types d'accord (verbe, nom et adjectif) ainsi que différents niveaux de difficulté pour un même type de tâche, des cas d'accord les plus simples (formes qui varient à l'oral et à l'écrit, par exemple *va / vont*) aux cas les plus problématiques (flexions homophones, par exemple *amène / amènent* ; homophonie nom-verbe, par exemple *porte / portent* ; rupture de la chaîne morphologique, par exemple *ils les amènent*.).

Les réponses des élèves à ce volet du questionnaire mettent en lumière quatre éléments caractéristiques.

1.3.2. La prééminence du sens

L'exercice 3 demande aux élèves de compléter des phrases en choisissant parmi trois formes la seule forme correcte du point de vue des marques morphologiques. Volontairement très ouverte, la consigne laisse aux élèves le soin de repérer eux-mêmes le critère de choix pertinent. Les deux premières phrases, d'ailleurs, ont été construites de manière à conduire les élèves à choisir entre une résolution sémantique et une résolution morphologique de la tâche : **Le ciel ... annonce l'arrivée du beau temps. (bleus / clair / noirs)** et **Les chevaux ... jusqu'à la ligne d'arrivée. (galope / marche / hennissent)**. En proposant deux associations couramment réalisées (respectivement *le ciel bleu* et *les chevaux galopent*) mais ici erronées du point de vue des marques du nombre, on souhaite tester le poids des informations sémantiques par rapport aux informations morphologiques. Les deux autres phrases, au contraire, neutralisent cette compétition du sémantique et du morphologique, en proposant aux élèves de choisir parmi des formes homophones en /E/ : **Ils les posent sur les (tablent / table / tables)** et **Les enfants ... les livres. (portes / portent / porte)**. Cette dernière phrase ajoute toutefois une difficulté, puisque la séquence [poRt] peut être un verbe ou un nom ; le choix de la forme correcte nécessite donc une analyse du contexte syntaxique.

Pour les deux premières phrases, le sens est systématiquement le premier critère de résolution de la tâche, la prise en compte des marques morphologiques étant quasi-inexistante. Y compris pour les élèves qui ont apporté la réponse attendue (par exemple pour le premier item **Le ciel clair annonce l'arrivée du prin-**

temps.), les justifications sont toutes de l'ordre de la signification et de la connaissance du monde : *mon père m'a dit que quand il allait faire beau il y avait des petits nuages, alors j'ai mis « clair » ; si ça annonce le beau temps c'est pas noir et c'est pas encore bleu, alors j'ai mis « clair »*. Pour le deuxième item, quasiment tous les élèves ont choisi # **les chevaux galope** parce qu'ils font la course ou parce que *les chevaux galopent tous les jours, je le vois à la télé*.

Dans de tels cas, les informations formelles semblent confisquées au profit des informations sémantiques, alors même que les élèves montrent dans les deux items suivants qu'ils sont capables de s'attacher aux marques formelles dès lors que le sens est neutralisé. En effet, dans ces deux phrases, qui présentent trois formes orthographiques du même mot, les formes du pluriel sont presque toujours choisies et justifiées en tant que telles, même s'il y a souvent confusion entre les marques du nom et du verbe.

1.3.3. L'impérialisme du -S

Dans l'exercice 1, les élèves doivent repérer et corriger des erreurs d'accord dans un court texte. Ces erreurs portent présentement trois niveaux de difficulté :

- deux items portent une marque erronée qui s'entend à l'oral : # **Les deux garçons va être en retard.** et # **Ils entend la sonnerie** ;
- cinq items portent des marques erronées qui ne s'entendent pas (homophonie singulier / pluriel) : # **Naïma habitent**, # **ses parent**, # **ses deux grand frères**, # **tous les matin** et # **la porte de l'écoles** ;
- enfin, deux items ajoutent à cette homophonie des flexions une difficulté supplémentaire : rupture de la chaîne morphologique (Jaffré, Bessonat, 1993) par un pronom pour # **ses frères l'amène à l'école** et homophonie nom-verbe (Largy, 1995) pour # **ils cours dans la rue**.

Pour la plupart des élèves, le pluriel est automatiquement associé au morphème -S : *je mets un -S à **ses parents** parce qu'il y en a plusieurs*. Cet automatisme fonctionne d'ailleurs souvent pour les noms comme pour les verbes : *j'ai mis # **ses frères l'amènes** avec un -S parce qu'il y a plusieurs frères*.

Cette association se traduit souvent par un processus de chaîne d'accords en -S, activé par un élément inducteur en début de syntagme, voire en début de phrase. Un enfant corrige ainsi # **la porte de l'écoles en la porte de l'école** en expliquant qu'il n'y a pas de -S à école parce que ce n'est pas # **LES porte de l'écoles**. Un autre choisit l'item **tables** dans *ils les posent sur les ... (tablent / table / tables)* (cf exercice 3 présenté ci-dessus) parce qu'il y a **iIS** avec -S au début. L'élément inducteur peut être un article au pluriel (« ses », « des » et dans la plupart des cas « les »), un pronom au pluriel ou le morphème -S relevé dans un mot en début de phrase : *j'ai mis # **ils entends** parce qu'il y a un « -s » à **iIS***. Cet automatisme fonctionne aussi après remplacement du sujet par un pronom, les pronoms « iIS » et « elleS » (prononcés [iIs] et [eIs]) venant alors activer une forme plurielle en -S.

1.3.4. L'éviction de l'accord verbal

L'exercice 2 consiste à transformer quatre phrases en les mettant au pluriel : **Elle finit l'exercice., La question est difficile., Le petit enfant joue dans la cour et Le chat sauvage court dans le pré.** À nouveau, les élèves sont confrontés à trois niveaux de difficulté :

- transformations qui s'entendent à l'oral (par exemple *est / sont* ou *le petit enfant t/les petits enfants*) ;
- flexions homophones (par exemple *difficile / difficiles* ou *court / courent*) ;
- homophonie nom/verbe (*cour / cours* vs *court / courent*) ;
- Dans cet exercice, seule une élève a produit les formes verbales plurielles correctes. Les autres élèves ont modifié uniquement la forme *est / sont* (phrase 2) ou n'ont pas du tout accordé les verbes : # **Les chats sauvages court dans le pré.** ou # **Les questions est difficile.** De manière générale, tout au long des exercices, on trouve très peu d'occurrences de la marque en -NT du pluriel verbal, celui-ci étant soit marqué par le morphème -S (par exemple # **ils entends la sonnerie** dans l'exercice 1 ou # **Les enfants portes les livres.** dans l'exercice 3), soit non-marqué (par exemple # **Les petits enfants joue dans la cour.** dans l'exercice 2). Ces accords en -S ou ces absences d'accord sont d'ailleurs réalisés de manière indistincte, et en apparence aléatoire, par les mêmes élèves.

1.3.5. Le recours à des techniques

Dans l'exercice 4, l'objectif est de compléter un court texte à partir de débuts de phrases induisant des formes plurielles (nominales et verbales) : **Les sorcières se déplacent sur des balais volants. Elles portent de longues robes noires et des... . Elles utilisent des... . Elles...** Il s'agit d'une tâche ouverte, permettant d'observer la gestion des accords en situation de production. A l'inverse, dans une optique résolument métalinguistique, les exercices 5 et 6 demandent aux élèves, respectivement, de repérer les verbes et les noms dans le texte produit à l'exercice 4, et de formaliser les règles d'accord en nombre du nom et du verbe.

Pour effectuer ces exercices, de nombreux élèves utilisent des « trucs » ou des *technique[s]*. Ainsi, pour reconnaître les noms et les verbes (exercices 4 et 5), certains utilisent la formule « c'est... qui... » et d'autres choisissent de conjuguer : « *portent* » *c'est un verbe parce que je peux dire je portais, tu portais, il porte* ou « *chaussure* » *c'est pas un verbe, parce qu'on peut pas dire « je chaussure »*. Ces techniques sont d'ailleurs plus ou moins assurées et efficaces : *le nom, c'est quand ça va avec « portent » ; pour trouver le verbe dans « elles sont très méchantes », je remplace, je mets « elles être très méchantes »* ou encore « *balais* » *c'est un nom parce que « sur » et « les » ne sont pas des noms, juste des petits mots* et « *fait* » *quand on déplace, c'est pas un nom, parce que c'est « elle fait »*.

De même, lorsqu'on regarde les réponses données par les enfants dans les tâches de réécriture au pluriel (exercice 2, présenté ci-dessus), plusieurs élèves transforment effectivement les phrases de départ mais en les mettant au féminin

ou en utilisant des synonymes (par exemple *la question est difficile* devient *la question est dure*), ou encore en combinant deux transformations (par exemple *la question est difficile* devient *les questions étaient difficiles*). On peut dans tous ces cas faire l'hypothèse d'une focalisation sur la tâche à effectuer (activité de transformation) au détriment de sa finalité et de son sens (le concept de pluriel).

De manière générale, on constate une grande incertitude dès qu'on passe au métalangage et qu'on demande de formaliser les règles (exercice 6) : *le pluriel, c'est masculin – féminin ? ; il n'y a pas de différence entre un nom au singulier et au pluriel, et pour les verbes, je ne sais pas*, répondent à la question de savoir comment former le pluriel des noms et des verbes deux élèves qui globalement ont su gérer les accords dans les exercices de type procédural et épilinguistique. Pour de nombreux enfants, un algorithme semble fonctionner sans que le concept de pluriel ait été véritablement construit. D'ailleurs, la notion même de pluriel n'est pas claire : *je n'ai pas mis de « -s » à « ses frères » parce qu'ils sont que deux, et deux c'est pas plein*.

Concernant la gestion de l'accord en nombre, les éléments recueillis auprès de ces élèves de ZEP font écho aux travaux sur l'acquisition de l'orthographe (Fayol et Got, Fayol et Largy, Largy et Lemaire, cités par C. Escoffier-Brissaud, 1998) sur deux points-clés :

- le caractère problématique de l'accord verbal : en effet, la notion de pluriel appliquée au verbe est plus difficile à percevoir et à concevoir pour les élèves et, de ce fait, le pluriel verbal est acquis plus tardivement que le pluriel nominal. Dans ce cadre, nos élèves semblent se situer dans cette « phase transitoire de surgénéralisation du -S aux verbes », correspondant normalement au CE1, selon C. Escoffier-Brissaud (1998). ;
- la complexité de la gestion des chaînes morphologiques : si on aborde l'accord en nombre selon le concept de chaîne morphologique (Jaffré, Bessonat, 1993), on retrouve chez nos élèves une focalisation sur l'élément inducteur de la chaîne, ou pivot, généralement épargné par les erreurs d'accord, et des risques d'erreur qui vont s'augmentant plus on s'éloigne de ce pivot. A ce titre, l'exercice 2 est très révélateur : alors qu'on leur demande de réécrire des phrases au pluriel, de nombreux élèves ne modifient que le premier mot de la phrase (par exemple * *Elles finit l'exercice*. ou * *Les petit enfant joue dans la cour*).

À la lumière de ces éléments, on peut faire l'hypothèse que ces élèves se situent dans la deuxième étape de l'acquisition de la procédure d'accord décrite par Largy (1995), caractérisée par une mise en œuvre laborieuse et progressive des règles d'accord en situation de production. Lors de cette phase, la procédure d'accord n'est pas encore automatique et implique donc une charge cognitive élevée, ce qui peut expliquer le caractère erratique et non systématique des réponses des élèves. Il semble toutefois que la première étape du développement décrit par Largy, qui consiste en une appropriation des marques morphologiques du nombre des noms et des verbes sous forme déclarative, ne soit que partiellement établie chez nos élèves, puisque la formalisation des règles d'accord (cf exercice 6) leur pose systématiquement problème. On retrouve ici la difficulté, pour ces élèves de ZEP, à adopter une posture strictement métalinguistique, à donner du sens à une

analyse purement formelle de la langue, préalable indispensable pour Largy à l'acquisition de l'automatisme qui caractérise la compétence experte.

Pourtant, ce regard réflexif n'est pas hors de portée des élèves : preuve en est par exemple leur prononciation particulière des pronoms pluriels ([ils] et [els]) en situation de justification, qui marque énonciativement l'adoption d'une posture spécifique par rapport à la langue écrite. On a vu aussi qu'ils sont capables de se concentrer sur les indices formels dès lors que la signification est neutralisée (cf exercice 3). Pourquoi ne pas s'appuyer sur ces observations pour concevoir des démarches impliquant des langues étrangères, qui, en confisquant l'accès direct au sens, baliseraient pour les élèves le chemin vers la posture métalinguistique ?

2. INTÉRÊTS ET MODALITÉS DE COMPARAISON ENTRE LANGUES POUR ÉTUDIER LA MORPHOSYNTAXE

Nous avons pu voir, à travers les productions écrites et les commentaires de ces élèves de ZEP, combien les accords constituent une difficulté majeure pour des élèves de cycle 3. Les trois activités de comparaison de langues présentées ci-dessous se rapportent à des questions relatives aux chaînes d'accord (Jaffré, Bessonnat, 1993). Elles portent respectivement sur les marques du nombre à l'intérieur du groupe nominal au CE 2, la relation sujet / verbe au CM1 et l'accord de l'adjectif avec le nom au CM1⁸.

Les séances présentées ici ont été conçues dans le cadre d'un module optionnel en deuxième année d'IUFM. Afin de préparer les stagiaires à mettre en œuvre de façon efficace dans leurs classes les axes des programmes de 2002 relatifs au parler / lire / écrire dans les diverses disciplines, a été dégagé un horaire de formation de 24 h pour chacun des cycles d'enseignement. Par groupes de 4 ou 5, chaque PE2 choisit de construire un projet de maîtrise des langages associant plusieurs disciplines et de le mettre en œuvre au cours d'un stage en responsabilité. Le module a été intitulé : « Observation Réfléchie DES Langues ». À tout d'abord été proposée une activité sur une langue inconnue, l'Aztèque. La mise en situation des stagiaires a permis de mettre en évidence les hypothèses formulées sur le fonctionnement de cette langue et la manière dont sont mobilisées des connaissances morphologiques relatives à d'autres langues connues. Cette même activité a ensuite été proposée à la classe de CM2 de ZEP de la maîtresse formatrice participant au module⁹. L'observation a permis de dégager les traits communs et les différences entre les observations des PE2 et celles des élèves. Cette même activité a été utilisée par certains stagiaires au cours de leur stage en responsabilité. Les terrains de stage étant connus, les stagiaires ont ensuite préparé des projets

8. Ces séances ont été réalisées au cours de leur premier stage en responsabilité par des stagiaires de deuxième année d'IUFM, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire de maîtrise du langage, intitulé « Observation réfléchie des langues ». Le dispositif de formation sera décrit plus loin. Certains activités et extraits de productions d'élèves sont empruntés à leurs dossiers d'évaluation, avec leur accord. Qu'elles en soient ici remerciées, ainsi que Marie-Pilar Ric, formatrice en langues à l'IUFM Midi-Pyrénées, qui a coanimé ce module de formation avec Claudine Garcia-Debanc et Renée Pons.

9. Renée Pons, école Bastide, Toulouse-Le Mirail.

divers, en fonction de l'état de l'enseignement de la langue étrangère dans la classe en responsabilité et des notions à traiter dans la période en ORL.

2.1. Le pluriel au CE 2 : deux démarches comparatives avec l'espagnol et l'anglais

Alors qu'elles sont souvent traitées conjointement dans les manuels, les notions de genre et de nombre n'ont pas la même opérativité pour notre public scolaire. Contrairement aux étrangers, les enfants francophones, qu'ils soient de langue maternelle française ou scolarisés en France depuis plusieurs années, font peu d'erreurs sur le genre des noms. Les difficultés liées au genre sont, pour eux, essentiellement d'ordre orthographique dans les chaînes d'accord, notamment à l'intérieur du Groupe Nominal, en raison de la redondance des marques qui ne s'entendent pas en français.

À ces difficultés s'ajoute, pour le nombre, la distinction entre les classes grammaticales : le pluriel ne se marque pas de la même manière sur les noms et les adjectifs (-S, le plus souvent muet et -X parfois) et sur les verbes (-ENT, -ONT, jamais -S), même si certains mots français peuvent être des noms ou des verbes (*les portes, ils portent*). Nous avons vu, plus haut en 1.3.3., que les élèves de CM1 de la classe observée avaient tendance à survaloriser le marquage du pluriel par le -S, que ce soit sur les noms-adjectifs ou sur les verbes. La notion de nombre doit donc occuper une place importante dans une programmation de CE 2, plus importante que celle de genre. De plus, dans la mesure où elle constitue une bonne entrée pour aider les élèves à construire la distinction nom-verbe, elle nous semble devoir se situer en début de programmation. Les activités présentées ci-dessous ont été mises en œuvre en novembre.

Les activités d'Observation Réfléchie des Langues s'inscrivent après une ou deux séances de langue, au cours desquelles ont été manipulés des énoncés au singulier et au pluriel en situation, pour permettre l'acquisition d'un lexique usuel. Les classes commencent toutes les deux l'enseignement de la langue étrangère. Des vignettes représentent les objets dénommés. Par exemple, en espagnol¹⁰, ces vignettes représentent *1 perro, 2 perros, 1 gato, 2 gatos, 1 cometa, 10 cometas, 1 chica, 12 chicas, 1 libro, 5 libros, 1 bolígrafo, 3 bolígrafos*. La structure syntaxique utilisée est celle du présentatif (*esto es / estos son*) puis la structure interrogative (*? Qué es esto ?*) Les élèves ont ensuite à rechercher l'image qui manque (*? Cual es la viñeta que falta ?*) Il en est de même en anglais¹¹ : les dessins correspondent aux termes suivants : *a tree, trees, a star, stars, an egg, eggs, a colour, colours, a car, cars*. Les structures syntaxiques utilisées sont d'abord la dénomination et le présentatif (*What's this ? It's a tree*) puis la structure impérative (*Give me..*), grâce à laquelle l'enseignante demande à l'élève d'apporter au tableau l'image qu'il a en main. Les élèves sont ainsi conduits à utiliser de façon répétitive un certain nombre des structures syntaxiques usuelles et un vocabulaire courant.

10. Séance menée par Vanessa Bergougne, PE2, 2003-2004, IUFM Midi-Pyrénées, centre de Toulouse, classe A.

11. Séance menée par Emmanuelle Dufrenne, PE2, 2003-2004, IUFM Midi-Pyrénées, centre de Toulouse, classe B.

La séance d'Observation réfléchie de la langue intervient en troisième séance. En anglais, l'enseignante écrit au tableau les mots anglais en deux colonnes (singulier / pluriel). La consigne donnée aux élèves est la suivante : *Nous avons appris de nouveaux mots en anglais. Je les ai écrits au tableau. Aujourd'hui, vous allez essayer de trouver des règles pour voir comment fonctionne la langue anglaise.* Les élèves travaillent individuellement sur leur cahier de brouillon puis se mettent par groupes de deux pour comparer et argumenter leurs réponses. La mise en commun permet la construction, dans chacune des classes, d'un tableau à double entrée.

Classe A

Règle	En espagnol	En français
Le pluriel des noms	Ex : Las chicas On ajoute un « s » au pluriel que l'on <u>entend à l'oral</u>	Les filles On ajoute un « s » mais <u>on ne l'entend pas à l'oral.</u>
Les déterminants au pluriel	Los - Las	Les

Classe B

Règle	En anglais	En français
Déterminant pluriel	Il n'y a <u>pas de déterminant</u> devant le nom au pluriel Exemple : a tree. <u>trees</u>	Devant le nom au pluriel, on utilise un déterminant Ex : un arbre - <u>des</u> arbres
Marque du pluriel sur le nom	A la fin du nom, on ajoute un « s » qui se prononce Exemple : star <u>s</u>	A la fin du nom, on ajoute un « s », mais il ne se prononce pas. Ex : des étoil <u>es</u>

À cette occasion, les élèves ont aussi émis des remarques concernant le genre des noms en anglais¹².

2.2. La relation sujet / verbe au CM 1

S'il est une notion grammaticale qui a une forte rentabilité orthographique parce que sa maîtrise intervient dans chaque phrase écrite, c'est bien la relation syntaxique sujet-verbe. Alors que la plupart des manuels y consacrent seulement une double page comme pour des notions moins essentielles, sa maîtrise néces-

12. Au vu des exemples rencontrés, *a star* et *an egg*, les élèves pensent que *le déterminant a en anglais c'est pour le féminin alors que an c'est pour le masculin*. Le contre-exemple *a tree* a permis dans la classe de contrebalancer cette règle *a tree, c'est un arbre, or c'est masculin, donc la supposition de départ n'est pas vraie*. On peut remarquer toutefois que, le genre étant arbitraire dans les diverses langues, le raisonnement n'est pas ici imparable, puisque, dans une langue, le genre est arbitraire. Cette dimension peut être avordée grâce à la séance prévue dans le matériel Evlang, intitulée « fruits et légumes en tous genres », Candelier 2004, p. 129.

site de nombreuses manipulations. Une séquence d'activités de cinq séances a été proposée en formation¹³.

La comparaison entre langues est mise en place en troisième séance, après la formulation par les élèves des procédures qu'ils utilisent pour reconnaître le sujet d'un verbe et la rédaction individuelle de deux phrases, l'une dans laquelle ils pensent que le sujet est facile à trouver, une dans laquelle il leur paraît difficile à trouver¹⁴. Certains phrases choisies par les groupes ont ensuite été soumises au groupe-classe, qui a pu éprouver la validité des critères de reconnaissance dégagés. L'enseignante a ensuite construit avec les élèves la liste des critères de reconnaissance du sujet pertinents.

Un ensemble de neuf phrases est soumis à l'observation des élèves. Elles sont rédigées en trois langues (français, espagnol, anglais) et correspondent aux trois personnes verbales les plus usuelles (1^{re} personne du singulier, 3^e personne du singulier, 3^e personne du pluriel). Les compléments d'objet directs restent constants. Les élèves ont à classer ces phrases et à formuler des observations individuellement, en réponse à une question très ouverte : *Que remarques-tu ?* Les phrases soumises à l'observation sont les suivantes :

Como zanahorias.

Le lapin mange des carottes.

Les lapins mangent des carottes.

I eat carrots.

A rabbit eats carrots.

Rabbits eat carrots.

Je mange des carottes.

Los conejos comen zanahorias.

El conejo come zanahorias.

Les remarques formulées par les élèves sont plus ou moins précises et pertinentes (nous avons conservé l'orthographe originale). Certaines sont tellement générales qu'on ne peut en tirer d'enseignement :

Je remarque que sa ne c'écrit pas pareiel et que en espagnol est en anglais il y a des mots qui veut dire des choses.

Je remarque que trois phrases sont différante.

Il y a pas les même sont.

Sa ne s'écrit pas pareil.

Des mots qui ne sont pas séparer.

13. Cette séquence a été mise en œuvre par Muriel Corrihons à l'école Littré, à Saint-Martin du Touch, école classée ZEP, qui a accepté de mettre à notre disposition les productions de ses élèves. Qu'elle en soit ici remerciée.

14. Exemples de phrases inventées par les élèves : F (facile), D (difficile)

F Camille joue.

D Dans les cahiers se succèdent les exercices.

F Margot mange des frites.

D Le dessin de Thérèse est joli.

F Emilie joue dans sa chambre.

D Qui est là ?

Ces phrases montrent que les enfants sont sensibles aux phénomènes d'inversion du sujet et de distance entre le sujet et le verbe.

D'autres manifestent seulement un constat, qui devra être interrogé :

Je remarque que a la phrases en anglais il n'y a pas de -S dans le mots eat.

D'autres encore utilisent un métalangage :

En anglais, il n'y a pas de -S après le verbes.

On notera ici la difficulté à utiliser la préposition de localisation spatiale : *après* est utilisé au lieu de *à la fin de*. D'autres remarques opèrent des généralisations intéressantes, mais qui seront à nuancer. Ainsi, à propos des phrases au pluriel :

Que remarques-tu ?

Qu'il n'y a pas de déterminant en anglais

Cette remarque est exacte pour les pluriels indéfinis seulement. Enfin, certaines remarques, même si elles sont erronées dénotent une réflexion intéressante sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, dans *como*, un élève a séparé *co* et *mo* et déclare :

Je remarque qu'il y a des mots attaché.

Je remarque qu'il y a peut avoir un sujet et un verbe dans le même mots.

L'élève n'a pas perçu l'absence de pronom et l'indication de la marque de la personne verbale par la seule désinence, alors que le français utilise deux marques, le pronom et la désinence verbale. Cette remarque peut être le tremplin pour une comparaison systématique des paradigmes verbaux dans les deux langues.

De même, un autre élève fait plusieurs remarques sur le pluriel :

C'est au pluriel

Je remarque que y a des déterminant en os

Je remarque qu'il n'y a pas de marque au pluriel en anglais

L'abondance des phrases négatives à propos des langues étrangères indique que les enfants utilisent le français comme langue de référence pour formuler leurs observations.

De plus, l'invitation à l'observation comparative sensibilise les élèves à des observations sur le fonctionnement d'autres langues, notamment celles qu'ils parlent plus ou moins à la maison. Ainsi, Francisca, élève de CM2 indique que *ça ressemble avec ma langue mais chez nous on dit pas zahorias, on dit carotas*. D'autres élèves, d'origine maghrébine, demandent si on pourra le faire en arabe aussi et rapportent les phrases traduites à la séance suivante. Ces observations comparatives ont visiblement déclenché une curiosité, une véritable gourmandise par rapport au fonctionnement des langues.

La confrontation des diverses observations aboutit à la confection collective d'un affichage, qui sera recopié dans le cahier outil du cycle¹⁵. La comparaison est effectuée de chacune des langues au français. L'enseignante fait ensuite récapituler les procédures efficaces pour le français.

15. De plus en plus d'écoles mettent en place un outil de liaison à l'intérieur du cycle 3, dans lequel sont stockées les principales observations grammaticales.

En anglais	En français
<p>Pour le GN : pas de déterminant pour désigner des mots au pluriel mais on entend le « s » après le nom</p> <p>Pour le GV : il y a un s à la fin du verbe à la troisième personne du singulier qui s'entend</p>	<p>Pour le GN : il y a toujours un déterminant pour désigner des mots au pluriel le « s » après le verbe à la troisième personne ne s'entend pas mais s'écrit les lapins</p>
En espagnol	En français
<p>Pour le GN : il n'y a pas de pronom personnel sujet il n'y a pas de déterminant au pluriel comme en anglais</p>	<p>Pour le GN : le GN est obligatoire dans la phrase oui il y toujours un déterminant</p>

Comment sait-on que le GNS est au pluriel en français ?

C'est grâce au déterminant qui nous donne des indices : il nous indique qu'il faut mettre un « s » à la fin du nom ou pas.

La démarche est ensuite poursuivie en français par des exercices de repérage du sujet dans des cas plus ou moins complexes, la mise en relation d'affirmations générales en Vrai / Faux (**Le sujet est à côté du verbe. Le sujet est le premier mot de la phrase**) et d'exemples et des exercices d'entraînement. Le résultat de l'ensemble de la démarche est l'adjonction de deux nouvelles rubriques à la grille d'autoévaluation orthographique utilisée par les enfants :

***J'accorde bien le verbe avec son sujet quand ils sont proches.
J'accorde bien le verbe avec son sujet quand ils sont éloignés.***

2.3. L'accord de l'adjectif dans le groupe nominal : comparaison anglais / français

Dans deux classes de CM1¹⁶, ont été réalisées des observations sur le fonctionnement de l'adjectif qualificatif (place et accord) après un travail à partir de l'album d'Eric Carle, *Brown Bear, Brown Bear, What do you see ?* Cet album se caractérise par la structure répétitive indiquée dans le titre et par le dessin, sur une double page, d'un animal de couleur plus ou moins insolite (**a blue horse, un cheval bleu ; a purple cat, un chat violet ; a red bird, un oiseau rouge**) mais aussi **un ours brun, une grenouille verte**. Le plaisir de lire tient à l'anticipation, à l'effet de surprise et à la dénomination répétitive des animaux, avant une longue énumération récapitulative en fin d'album.

Au cours de deux séances de langue étrangère, l'enseignante a fait manipuler ces structures. Grâce à des cartes représentant les animaux et les couleurs, ont été mémorisées les structures du groupe nominal, en production et en compréhension (*What do you see ? What's this ? Give me...*). Les enfants ont eu ensuite à générer de nouveaux animaux aux couleurs plus ou moins insolites. Les élèves passent ainsi successivement au tableau pour inventer un nouvel animal et écrire son nom¹⁷. Certains élèves, qui pensent en français et traduisent, écrivent l'adjectif

16. Séances réalisées par Charlotte Vuillaume et Jennifer Honrubia, IUFM Midi-Pyrénées, site Haute-Garonne, respectivement groupes A 4 et A 5.

tif de couleur après le nom, ce qui provoque une vive réaction de la part des autres élèves. L'observation des énoncés produits a permis de mettre en lumière la place constante de l'adjectif en anglais avant le nom, alors que l'adjectif se situe le plus souvent en français après le nom. De plus, en français, la position relative du nom et de l'adjectif peut avoir une incidence sur le sens : *un grand homme* n'est pas forcément *un homme grand*, *un petit service* n'a rien à voir avec *un service petit*. Ce travail d'observation permet également de fixer un métalangage relatif à l'adjectif et à son accord.

Au cours de la séance suivante, la maitresse a demandé aux enfants de mettre au pluriel les expressions écrites au tableau. La vérification a été effectuée à partir d'une comptine anglaise :

One little, two little, three little Indians
Four little, five little, Six little Indians
Seven little, Eight little, Nine little Indians
Ten little Indian boys

L'observation de ce texte a permis de montrer que l'adjectif qualificatif ne s'accorde jamais en anglais avec le nom et qu'il ne prend un s que lorsqu'il devient lui-même un nom. Cela peut entraîner une recherche parallèle par rapport au français : quand l'adjectif *rouge* devient un nom, il ne désigne pas la même chose selon qu'il entre dans l'expression *un beau rouge* ou *un bon rouge*...

En prolongement, les stagiaires ont fait observer dans un extrait d'*Astérix chez les Bretons* comment l'auteur de la bande dessinée s'amuse des particularités de l'anglais en faisant employer l'expression de *magique potion*, ce qui conduit Obélix à demander « *Pourquoi parlez-vous à l'envers ?* » et à lui-même inverser la position de l'adjectif et du nom pour parler de *chien petit*. On peut imaginer que le travail engagé développe le contrôle métalinguistique chez les élèves et les aide à une détection plus efficace des erreurs.

CONCLUSION

Le travail de formation, qui a été vécu très positivement par les formateurs et par les stagiaires, a bénéficié de conditions très favorables : les stagiaires ayant choisi ce module sont pour la plupart déjà sensibilisés à cette problématique. On trouve parmi eux les licenciés de langue effectuant leur mémoire en langue et préparant une habilitation, les titulaires du CRPE occitan, mais aussi des post-doctorants ayant séjourné longuement dans un laboratoire étranger ou des bilingues arrivés tardivement en France. Il nous semble, cependant, qu'un tel module devrait pouvoir être généralisé pour tous les PE2.

Le travail conduit dans ce cadre peut être l'occasion de s'interroger plus largement sur les conditions favorisant l'approche comparative des langues et de mettre en garde contre des dérives possibles.

17. L'écriture trop précoce est discutée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment de l'anglais. Certaines études (Audin *et al*, 1999) ont aussi montré que l'absence d'écriture pouvait susciter chez les élèves de nombreuses difficultés de segmentation.

Les notions abordées dans cette perspective peuvent être diverses. Si les exemples présentés ici se rapportent aux dimensions syntaxique et morphologique, peuvent aussi être abordés la composante lexicale (par exemple un travail sur les diminutifs à partir de diverses versions du *Petit Chaperon Rouge* en espagnol et en français) ou les aspects métaphonologiques, par exemple à partir de la comparaison des onomatopées dans diverses versions de *Tintin au Tibet* ou à propos des cris d'animaux.

La mise en œuvre de ce type de démarche suppose chez l'enseignant une attitude d'ouverture et de curiosité par rapport au fonctionnement des langues plus que des connaissances linguistiques techniques. Il doit être à même de choisir les questions à traiter selon une démarche comparative. Leur approche peut être nécessitée soit par la récurrence d'erreurs repérées chez les élèves dans la pratique de la langue étrangère étudiée ou en français, soit par le caractère nodal de cette notion. Les exemples présentés dans cet article correspondent à cet enjeu, dans la mesure où les accords à l'intérieur du groupe nominal ou dans la relation sujet-verbe occupent une place centrale dans la maîtrise de l'orthographe du français.

Toutefois, l'enseignement des langues ne doit pas pour autant être subordonné aux seuls objectifs de maîtrise de la langue française. En effet les objectifs culturels et communicationnels qui lui sont propres doivent rester importants. Dans la mise en œuvre, l'enseignant restera attentif à la place qu'il réserve à la traduction, à l'écrit et au métalangage. Le recours systématique à une traduction irait en effet à l'encontre des objectifs visés dans l'enseignement des langues.

Même si, paradoxalement, la didactique du français a entretenu jusqu'ici davantage de liens avec la didactique des mathématiques ou celle des sciences qu'avec les didactiques des langues, il nous semble crucial de multiplier les travaux de recherche et les collaborations en formation initiale et continue entre formateurs de français et formateurs de langue. C'est là, nous semble-t-il, une manière efficace de renouveler les approches réflexives sur la langue, dans une perspective d'Observation réfléchie de la langue.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIN L., LIGOZAT M-A, LUC C., 1999, *Enseignement des langues vivantes au CM2*. Rapport du groupe de suivi de l'INRP, 1998-1999, Paris, INRP.
- BESSONNAT (D.), 2001, De la gestion des accords, in BRISSAUD (C.), BESSONNAT (D.), *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble et Editions Delagrave, p. 159-182.
- BRIGAUDIOT (M.) et GOIGOUX (R.), Coord., 1994, Activités métalinguistiques à l'école, *Repères* n° 9, Paris, INRP, p. 15-27.
- CANDELIER (M.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CATACH (N.), 1980, *L'orthographe française*, 3^e édition, Nathan.
- DABENE (L.), 1992, Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, dans DUCANCEL G., *Langues vivantes et français à l'école*, Paris, INRP, *Repères* n° 6, p. 13-21.

- DUCARD (D.), HONVAULT (R.) et JAFFRE (J.-P.), 1995, *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan.
- ESCOFFIER BRISSAUD (C.), 1998, *L'acquisition de l'orthographe du verbe au collège : le cas des formes en /E/, Invariants et procédures*, Thèse, université Stendhal, Grenoble III.
- FAYOL (M.) et LARGY (P.), 1992, Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, *Langue Française* n° 95, Paris, Larousse, p. 80-98.
- GAONAC'H (D.), 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.
- GOMBERT (J.-E.), 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GUYON (O.), 1997, Acquisition de l'orthographe du CE 1 à la 5^e, morphogrammes grammaticaux –s et –nt, *La linguistique*, vol. 33, Paris, p. 23-40.
- JAFFRE (J.-P.), BESSONNAT (D.), 1993, Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques, *Pratiques* n° 77.
- JAFFRE (J.-P.), BESSONNAT (D.), 1996, Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étimologie, *Faits de Langues* n° 7, *L'accord*, Paris, Ophrys.
- JOUCLAS-VEYRIES (F.), 2001, *L'orthographe chez des collégiens de 15 ans en difficulté, le cas de l'accord du nombre, analyse et remédiation*, DEA de sciences du langage sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, université de Toulouse-Le-Mirail.
- LAHIRE (B.), 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon.
- LAHIRE (B.), 1994, L'inscription sociale des dispositions métalangagières. in LARGY (P.), 1995, *Production et gestion des erreurs en production écrite. Le cas de l'accord sujet-verbe. Etude chez l'adulte et chez l'enfant*, thèse, université de Bourgogne.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris, CNDP/XO Éditions.
- Ministère de l'Education Nationale, 1999, *Le collège des années 2000*.
- THEVENIN (M.-G.), TOTEREAU (C.), FAYOL (M.) et JAROUSSE (J.-P.), 1999, L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français, *Revue Française de Pédagogie* n° 126, INRP, Paris, p. 39-52.