Une démarche de recherche en Master MEEF 1^{er} degré

L'identification du verbe en 2^e élémentaire (CE1) par la comparaison français-espagnol

Camille Chazalon, Manuel Pérez et Myriam Bras

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9244>

DOI : 10.4000/rdlc.9244

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Camille Chazalon, Manuel Pérez et Myriam Bras, « Une démarche de recherche en Master MEEF 1^{er} degré », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9244> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9244>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Une démarche de recherche en Master MEEF 1^{er} degré

L'identification du verbe en 2^e élémentaire (CE1) par la comparaison
français-espagnol

Camille Chazalon, Manuel Pérez et Myriam Bras

Introduction

- 1 Cette contribution se propose d'exposer une recherche étudiante menée dans le cadre du Master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) 1^{er} degré, à l'ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées, aujourd'hui INSPÉ Toulouse-Occitanie-Pyrénées. Ce Master propose depuis 2010 un séminaire de recherche intitulé « Comparaison des langues à l'école » à la croisée de la didactique du français et des langues, dont la création a été largement inspirée par l'article fondateur de Louise Dabène (1992) et ses encouragements à décloisonner les enseignements de français et de langues pour un meilleur développement de la posture métalinguistique, et les travaux toulousains de Ober, Garcia-Debanc et Sanz-Lecina (2004) sur l'observation réfléchie de la langue par la comparaison des langues.
- 2 Le travail présenté ici s'intéresse aux apports à l'enseignement du français d'une langue chère à Louise Dabène, l'espagnol. Cette langue fait partie de l'histoire et de la culture toulousaines et plus largement de la région Occitanie, où elle est souvent enseignée en cycle 3. Il nous a donc paru pertinent que les dispositifs de comparaison entre le français et l'espagnol puissent faire l'objet d'une recherche et par la suite que celle-ci soit présentée dans ce colloque d'hommage à Louise Dabène.
- 3 La recherche a été conduite dans le cadre d'un mémoire (Chazalon, 2017) puis d'un écrit réflexif (Chazalon, 2018) dont l'objectif général était d'interroger les apports d'une comparaison français-espagnol pour l'enseignement-apprentissage du français en cycles 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) et 3 (cycle des consolidations). Dans un premier temps, ont été identifiés d'une part les ressources existantes mettant en œuvre une telle comparaison, et d'autre part les points de langue pour lesquels un

détour par l'espagnol serait bénéfique. Dans un second temps, à partir du choix d'un objectif pédagogique indiqué par les programmes officiels mais absent des ressources existantes, une séquence pédagogique a été créée, puis expérimentée en classe.

4 La séquence construite vise les objectifs de réflexion sur les langues posées par Hawkins (1992) et Dabène (1992 : 17) pour une « éducation au langage » :

- 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 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.

Elle cherche à mettre en œuvre la « didactique du détour » par des langues connues ou inconnues des élèves (Perregaux et al. 2003) :

La didactique du détour est un mécanisme clé des démarches d'éveil aux langues, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent "voir" en français ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués. 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.

Les ressources pédagogiques inventoriées et analysées s'inscrivent ainsi dans le champ des « approches plurielles » (Candelier, 2008) regroupant l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, et la didactique intégrée des langues, démarches auxquelles Louise Dabène a apporté des contributions significatives (Bourguignon et Dabène 1982, Dabène 1991, Dabène 1996). Nous en retenons la définition donnée dans le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) par Candelier *et al.* (2012 : 6) :

des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. [Elles s'opposent] aux approches que l'on pourrait appeler "singulières" dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis communicatives se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

Quatre temps rythmeront la présente contribution : seront d'abord inventoriées les ressources proposant de comparer l'espagnol et le français aux cycles 2 et 3 (section 2) ; la séquence pédagogique visant l'identification du verbe en CE1 par la comparaison français-espagnol sera exposée dans un second temps (section 3), aussi bien par l'explicitation des principes la justifiant (les formes négatives du français et de l'espagnol) que par la présentation de son organisation ; viendront alors les différents constituants ayant présidé à sa mise en œuvre en classe (le contexte, le protocole), suivis des résultats et de leur discussion (section 4) ; enfin, des éléments conclusifs seront proposés, relatifs à la pertinence de la comparaison des langues dans l'apprentissage de la grammaire du français et plus généralement dans la constitution de futures citoyen·ne·s du monde (section 5).

Inventaire des ressources proposant de comparer l'espagnol et le français en cycles 2 et 3

- 5 Les ressources recensées et analysées sous le prisme de la comparaison français-espagnol sont le manuel *Euromania* (Escudé, 2008), la ressource québécoise *ELODil* (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), la ressource suisse *EOLE* et la ressource européenne *Evlang - L'éveil aux langues à l'école primaire* (Candelier, 2003) associée à l'ouvrage *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2012). Chaque séquence pédagogique de ces cinq ressources a été classée selon :

- la typologie des approches plurielles établie par Chorin (2017 : 68) qui fait intervenir les langues mobilisées, les niveaux d'analyse concernés et les objectifs de chaque approche en termes de maîtrise des langues comme critères d'analyse ;
- la place occupée par l'espagnol dans les activités ;
- le domaine d'étude de la langue travaillé.

Les activités ont ensuite été croisées avec les notions du programme de français du cycle 3 (Ministère de l'Éducation nationale, MEN, 2015 : 98-126). En grande majorité, les connaissances et les compétences mentionnées par le programme et présentes dans les ressources analysées relèvent de l'étude de la langue. Elles ont été classées en axes désignés selon une terminologie linguistique. Ainsi, *Maîtriser les relations entre l'écrit et l'oral, Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots, Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe, Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe, Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique ; distinguer phrase simple et phrase complexe* sont respectivement devenues *Phonographie et morphologie, Morphologie et sémantique lexicales, Morphosyntaxe, Verbe (morphologie verbale, syntaxe, sémantique)* et enfin *Syntaxe et sémantique*.

- 6 L'inventaire de Chazalon (2017) a permis de préciser la présence de l'espagnol dans les activités de comparaison pour l'enseignement-apprentissage de notions clés du programme de cycle 3 en étude de la langue, dans une démarche d'éveil à la conscience métalinguistique (Dabène et Ingelmann, 1996), i.e. dans la construction d'« une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation (Gombert, 1990, cité par Dabène et al., 1996 : 2). Plus précisément, il s'agit d'activités méta-syntaxiques (Gombert, 1996). Dans le recensement effectué, ont été identifiées deux notions du programme absentes des ressources : la variation en genre de l'adjectif et la négation comme stratégie d'identification du verbe dans la phrase. Pour ces deux notions, une comparaison spécifique français-espagnol dans des activités méta-syntaxiques pourrait s'avérer féconde et s'inscrire dans une démarche de « croisements entre enseignements » (MEN, 2015).
- 7 L'inventaire a été élargi aux activités de cycle 2 dans Chazalon (2018), suite à l'affectation de Camille Chazalon en classe de CE1 pour son stage de Professeur des Écoles, consécutif au Master. Dans les ressources de cycle 2 analysées, la négation est travaillée pour elle-même mais elle n'apparaît jamais en tant que stratégie d'identification du verbe d'une phrase. Dans les ressources conçues pour des élèves de cycle 2, elle ne fait l'objet d'aucune activité. Or, cette notion s'inscrit pleinement dans les programmes scolaires de ce cycle : une des compétences à acquérir dans la partie « Étude de la langue » de la discipline « Français » est l'identification « des principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique (de quoi on

parle, ce qu'on en dit) » (MEN, 26-11-2015 : 24). Par ailleurs, la transformation phrase affirmative/phrase négative y est explicitement mentionnée comme stratégie d'identification du verbe et des exemples d'activités sont fournis qui coïncident avec la démarche de comparaison des langues : « Activités de manipulations de phrases, de tris, de classements débouchant sur la catégorisation de faits de langue et sur le métalangage grammatical, après un temps significatif de familiarisation avec l'objet étudié ».

- 8 C'est donc sur cette stratégie d'identification du verbe que s'est porté le choix de la séquence à créer pour une mise en œuvre didactique pensée comme la suite expérimentale de l'analyse descriptive initialement conduite des ressources destinées à des élèves de cycles 2 et 3.

Création d'une séquence pédagogique pour l'identification du verbe en CE1 par la comparaison français-espagnol

- 9 La conception de cette séquence pédagogique repose sur l'hypothèse que la sollicitation de la comparaison français-espagnol dans la mise en œuvre de telles activités favorisera l'identification du verbe par des élèves de CE1. Elle est construite à l'image de celles proposées dans les ressources relevant des approches plurielles même si n'y sont mises en parallèle que deux langues. Elle doit permettre à la fois des comparaisons intralangue (phrases affirmatives et négatives, temps simples et passé composé en français puis en espagnol) et des comparaisons interlangues (français-espagnol).

Les formes négatives du français et de l'espagnol

- 10 En français, le passage de la forme affirmative à la forme négative s'opère par l'utilisation de négations à deux termes. Ainsi les deux tournures « *ne... pas* » et « *ne... jamais* » permettent-elles d'identifier le verbe « *joue* » dans « *Jean ne joue pas au ballon* » ou « *Jean ne joue jamais au ballon* », encadré à chaque fois par les deux termes de la négation. Pour la seconde tournure, il est toutefois nécessaire de s'assurer que c'est bien le verbe qui est encadré et non pas le sujet en évitant des constructions telles que « *Jamais Jean ne joue au ballon* », (Riegel, Pellat et Rioul, 1994). Par ailleurs, lorsqu'encadrement il y a, il ne permet d'identifier le verbe que pour les temps simples. En effet, les phrases négatives contenant un verbe conjugué à un temps composé se construisent de deux manières : soit l'auxiliaire seul est encadré (« *Jean n'a pas joué au ballon* » / « *Jean n'a jamais joué au ballon* »), soit c'est de nouveau le sujet qui l'est (« *Jamais Jean n'a joué au ballon* »). Dans les deux cas, la stratégie est rendue caduque et peut induire en erreur de jeunes élèves en début d'apprentissage.
- 11 Pour sa part, l'espagnol dispose de négations à un seul terme comme « *no* » (« *ne... pas* ») ou « *nunca* » (« *ne... jamais* »), antéposées au verbe, que ce dernier soit conjugué à un temps simple ou à un temps composé : « *Juan no juega a la pelota* / *Juan no ha jugado a la pelota* / *Juan nunca juega a la pelota* / *Juan nunca ha jugado a la pelota* ». À priori donc, rien ne devrait être attendu d'un détour par cette langue qui favoriserait l'identification du verbe : la stratégie d'encadrement par la négation à deux termes ne semble appropriée que pour le français et uniquement pour les verbes conjugués à des temps simples. C'est

sans compter la possibilité offerte par l'espagnol de deux types de constructions avec « *nunca* » : soit, comme indiqué, l'adverbe est utilisé en remplacement du « *no* » (« *Nunca juega Juan a la pelota. / Nunca ha jugado Juan a la pelota.*»), soit la négation se compose de deux termes et c'est alors le verbe qui est encadré, à un temps simple (« *Juan no juega nunca a la pelota.* ») ou composé (« *Juan no ha jugado nunca a la pelota.* »), avec, dans ce dernier cas, l'avantage d'un verbe encadré dans son intégralité, auxiliaire et participe passé.

- 12 La comparaison français-espagnol apparaît donc comme pertinente d'une part pour renforcer la capacité des élèves à identifier le verbe à un temps simple et d'autre part pour augmenter leur vigilance et leur attention lors de la reconnaissance de verbes conjugués à un temps composé.

Construction de la séquence

- 13 La séquence didactique de comparaison interlangues construite selon une structure en trois temps découle des trames proposées par les ressources des approches plurielles précédemment exposées (cf. Annexe 1). Le premier temps – l'entrée dans l'activité – vise le recensement des stratégies utilisées par les élèves dans l'identification du verbe. Lors du deuxième temps – la comparaison français-espagnol – les élèves sont invité·e·s à analyser des constructions équivalentes dans les deux langues, au cours de différentes phases de complexité croissante liée au passage du « *ne... pas* » / « *no* » au « *ne... jamais* » / « *no... nunca* » et au passage des temps simples aux temps composés. Enfin, le troisième temps est celui de l'identification progressive de faits réguliers permettant l'émergence de règles de fonctionnement utiles pour répondre au problème initial. Ces trois temps s'organisent en 5 séances.
- 14 La séance 1 s'appuie sur 6 phrases affirmatives en français (temps simples / « *ne... pas* ») dont les sujets sont soit des groupes nominaux simples soit des prénoms appelant un accord verbal à la troisième personne du singulier ou du pluriel (cf. Annexe 2). La tâche consiste à passer ces phrases à la forme négative, à la suite de quoi les termes de la négation doivent être entourés et le verbe souligné. Ces mêmes phrases traduites en espagnol sont mises à disposition sous formes d'étiquettes : elles doivent être appariées (affirmatives et négatives) puis reliées à leurs correspondantes en français. Dans les négatives, la négation « *no...* » doit de nouveau être entourée et le verbe souligné. La mise en commun et le bilan des comparaisons donne lieu à la conception d'une première trace mémoire (Figure 1).
- 15 La séance 2 introduit les négations « *ne... jamais* » et « *no... nunca* ». Les phrases y contiennent des sujets autres que des troisièmes personnes du singulier ou du pluriel, parmi lesquels des pronoms personnels. Ayant observé un cout cognitif lié à l'utilisation de l'écrit par les élèves lors du travail sur la négation en français en séance 1, ces phrases ont été réduites en nombre (4 au lieu de 6) mais fournies simultanément dans les deux langues sous forme d'étiquettes mélangées. Afin de ne pas constituer d'obstacle inutile, les pronoms personnels sujets, obligatoires en français et facultatifs en espagnol, ont été utilisés pour les deux langues. Il s'agit ici de classer ces étiquettes dans un tableau, ce qui induit une recherche et une comparaison plus importantes. À l'issue de la mise en commun et du bilan, la trace mémoire initiale est complétée (Figure 1).

- 16 La séance 3 a pour objectif de conduire les élèves à réinvestir ce qui a été abordé lors des deux séances précédentes par l'identification de verbes conjugués à des temps simples : des phrases en français y sont proposées en guise d'entraînement, parmi lesquelles deux négatives afin de ne pas engager les élèves dans une démarche erronée où toutes les phrases seraient affirmatives et nécessiteraient une transformation.
- 17 La séance 4 reprend le dispositif proposé en séance 2 mais les temps simples y sont remplacés par le passé composé (cf. Annexe 3). Ce temps verbal n'ayant pas encore été abordé à ce moment-là de l'année scolaire, certaines phrases des séances 1 et 2 sont reprises dans le but de conduire les élèves à prendre conscience que si le verbe non pronominal est constitué d'un unique mot à un temps simple, il se compose de deux mots au passé composé. Le tri de 4 phrases affirmatives et négatives en français et en espagnol donne lieu à un dernier enrichissement de la trace mémoire permettant de visualiser la différence d'encadrement dans les deux langues pour les temps composés (Figure 1).
- 18 Dans la séance 5, nouvelle séance d'entraînement, les élèves sont invité·e·s à identifier des verbes conjugués à des temps simples et au passé composé.

Figure 1 : Traces mémoire élaborées à l'issue des séances de comparaison français-espagnol

Séance	Trace mémoire
1	Français: (ne) + <u>V</u> + (pas) Espagnol: (no) + <u>V</u>
2	Français: (ne) + <u>V</u> + (jamais) Espagnol: (no) + <u>V</u> + (nunca)
4	Français: (ne) + <u>mot 1</u> + (jamais) + <u>mot 2</u> <u>V</u> Espagnol: (no) + <u>mot 1</u> + <u>mot 2</u> + (nunca) <u>V</u>

Expérimentation en classe

Contexte

- 19 La séquence a été expérimentée dans la classe de CE1 d'une école élémentaire rurale située à une quinzaine de kilomètres au nord de Toulouse. Cinq classes de simple niveau constituent cette école ayant choisi l'anglais comme langue vivante à enseigner,

en adéquation avec la politique adoptée par le collège du secteur. La classe se compose de 26 enfants de profils hétérogènes, représenté·es dans cette étude sous forme de lettres par souci d'anonymat : quelques élèves présentant d'excellents résultats dans tous les domaines, une grande majorité aux résultats globaux satisfaisants et 5 élèves en difficulté scolaire (A, K, Q, R et Z). Parmi ces dernier·es, deux bénéficient d'un dossier à la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) et d'un AVS (Auxiliaire de vie scolaire) à temps partiel, l'un pour une dysphasie et le deuxième pour une surdité partielle ayant entraîné d'importants retards dans les apprentissages. Un troisième élève n'est entré, comme ses camarades présentés ci-avant, ni en lecture ni en écriture (hors tâches de copie), ni à fortiori dans l'abstraction que suppose l'identification du verbe. Enfin, la grammaire pose aussi problème, bien que dans une moindre mesure, aux deux autres élèves restants.

- 20 La stratégie de transformation de la phrase à la forme négative comme méthode principale d'identification du verbe a été introduite par l'enseignante titulaire de la classe en périodes 2 et 3, entre novembre et février. Cependant, les difficultés persistent, d'où la décision de proposer aux élèves un détour par l'espagnol. Aucune familiarité n'est entretenue avec cette langue de comparaison, absente des environnements familiaux : malgré la situation géographique de la région, nul·le n'est capable de la parler couramment ou même de produire ou comprendre des énoncés simples même si certain·es enfants y sont exposé·es pendant leurs vacances.

Protocole

- 21 La séquence didactique de comparaisons interlangues a été précédée d'une évaluation diagnostique (ÉD) et suivie d'une évaluation finale (ÉF), identique. Afin d'en tester la pertinence, les performances individuelles des élèves ont été mises en regard par le recensement et l'analyse qualitative des erreurs et des réussites.
- 22 Il n'a été recouru à aucun groupe témoin, le but visé étant une évaluation intrasujet et non la validation de la supériorité d'un dispositif (le détour par l'espagnol) sur un autre (l'appropriation de la stratégie par la seule utilisation du français). Pour atteindre cet objectif et afin d'éviter interférences et biais liés à la copie d'une élève sur une autre, la classe a été divisée en deux groupes A et B constitués aléatoirement. Deux élèves en difficulté appartiennent au groupe A, les trois restants au groupe B.
- 23 Dans chaque groupe, les deux évaluations ÉD et ÉF ont consisté à identifier 10 verbes dans 10 phrases différentes. Comme il ne s'agit pas d'effectuer une comparaison intergroupes, ces phrases ont été conçues à partir d'un matériau linguistique équivalent dont les caractéristiques apparaissent en nombre égal : 7 verbes conjugués à des temps simples et 3 à un temps composé, 1 verbe pronominal à l'indicatif présent, 8 phrases commençant par le sujet et 2 autres dont le sujet n'est pas le premier mot, 1 sujet impersonnel.
- 24 Les temps simples utilisés se résument aux présent et futur de l'indicatif et les temps composés au passé composé, le seul prévu dans les programmes de cycle 2. La présence d'un verbe pronominal se justifie par le degré de complexité supérieur qu'apporte une forme verbale constituée de deux mots lorsqu'elle est conjuguée à un temps simple. En ce qui concerne la différence de position du sujet dans la phrase, elle répond à la nécessité de sortir du schéma canonique sujet-verbe-complément. Enfin, la tournure

impersonnelle a été proposée afin d'éviter la conception traditionnelle selon laquelle le sujet réalise l'action.

- 25 La séquence élaborée a été mise en œuvre en périodes 3 et 4, soit de février à avril 2018.

Résultats

- 26 Les résultats globaux (Figure 2) indiquent une amélioration des performances entre les deux évaluations ÉD et ÉF pour l'ensemble de la classe avec toutefois une progression plus importante pour le groupe B, groupe, rappelons-le, contenant le plus d'élèves en difficulté. La moyenne pour la classe entière est de 50,77 % en ÉD contre 60,77 % en ÉF, sachant qu'une séquence consacrée à l'identification du verbe avait été proposée quelques semaines auparavant. Les résultats sont quasi-identiques pour les deux groupes en ÉF (61,54 % groupe A ; 60 % groupe B) alors que 12 points les séparaient en ÉD (56,92 % groupe A ; 44,62 % groupe B).

Figure 2 : Évolution des résultats entre les deux évaluations

- 27 Ces résultats indiquant une évolution positive globale pour l'ensemble de la classe masquent d'importantes différences interindividuelles : quatre élèves (B, L, R et W) ont produit des performances en régression, huit élèves (C, D, E, H, J, M, V et Z) ont vu leurs performances stagner et pour les 14 autres (A, F, G, I, K, N, O, P, Q, S, T, U, X et Y), la progression est plus ou moins importante (Figure 3).

Figure 3 : Évolution des résultats par élève

- 28 Des différences apparaissent aussi si l'on considère l'évolution des performances en fonction des caractéristiques de phrases (Figure 4) : l'identification est meilleure pour

les verbes à un temps simples (de 71,98 % à 80,22 %) que pour ceux au passé composé (de 1,28 % à 15,38 %) avec une progression des réussites plus marquée pour les seconds ; le verbe pronominal est moins bien identifié en ÉD (30,77 %) qu'en ÉF (69,23 %) ; les verbes sont trouvés moins souvent dans les phrases où le sujet est en position initiale (avec une progression de près de 13 points entre ÉD et ÉF, de 42,79 % à 55,29 %) que dans celles où le premier mot n'est pas le sujet (stagnation des performances avec 82,69 % en ÉD et 82,7 % en ÉF).

Figure 4 : Évolution des résultats selon les caractéristiques des phrases

- 29 Cette stagnation a rendu nécessaire l'examen des résultats en fonction des caractéristiques des sujets verbaux. Il apparaît que l'évolution est positive (sujets impersonnels de 84,62 % à 88,47 % ; groupes nominaux de 44,81 % à 60,58 % ; pronoms personnels de 56,54 % à 61,92 %) sauf lorsque ces derniers sont constitués d'un nom propre avec une chute de 80,77 % à 76,93 % entre ÉD et ÉF (Figure 5).

Figure 5 : Évolution des résultats selon les caractéristiques des sujets verbaux

- 30 La difficulté consubstantielle à l'identification des verbes conjugués au passé composé repose sur la nécessité de repérer les deux mots constitutifs de la forme verbale, l'auxiliaire et le participe passé. L'amélioration est ici aussi au rendez-vous (Figure 6). Les verbes ont été identifiés dans leur intégralité avec une progression de plus de 14 points entre ÉD (1,28 %) et ÉF (15,38 %) alors que le choix du seul auxiliaire a régressé

(ÉD : 65,38 % ; ÉF : 61,54 %) tout comme celui du seul participe passé (ÉD : 11,54 % ; ÉF : 8,97 %). Enfin, l'attribution de la mention « Verbe » à d'autres mots de la phrase est passée de 20,51 % en ÉD à 6,41 % en ÉF.

Figure 6 : Évolution des résultats pour les phrases au passé composé

Discussion

- 31 L'étude conduite partait de l'hypothèse selon laquelle un détour par l'espagnol serait pertinent dans l'acquisition de la stratégie d'identification du verbe consistant à utiliser la négation. Elle s'est appuyée sur une séquence de comparaison français-espagnol proposée à une classe de CE1.
- 32 Les 5 séances didactiques ont été précédées d'une évaluation diagnostique destinée à mesurer les compétences des élèves. Cette évaluation initiale faisait suite à une séquence similaire consacrée à cette même stratégie mais conduite sans comparaison interlangues. Elle a révélé que seule une moitié des élèves parvenait à identifier le verbe conjugué à un temps simple dans une phrase. À l'issue des 5 séances, une évaluation finale a été proposée, visant à analyser l'évolution des performances et à tester la pertinence de la comparaison français-espagnol.
- 33 Les élèves ont été invité·e·s à classer des phrases proposées aux formes affirmative et négative, en français et en espagnol. Devaient être identifiés dans les deux langues les termes de la négation ainsi que le verbe et sa place par rapport à cette négation. Le corpus a été constitué selon une progression avec, pour commencer, des phrases conjuguées à des temps simples puis, en fin de séquence, des phrases contenant un passé composé. Les négations « *ne... pas* » et « *no...* » ont été utilisées, suivies de « *ne... jamais* » et « *no... nunca* ».
- 34 L'objectif était de montrer qu'à travers ce détour par l'espagnol, la capacité générale des élèves à identifier des verbes conjugués à un temps simple s'améliorerait, avec un renforcement des acquis pour les temps simples et un aiguisement de l'attention à porter aux temps composés. En effet, si la comparaison de la forme négative d'une phrase en espagnol est susceptible de consolider la stratégie de l'encadrement par la négation pour les temps simples, elle dévoile le manque de pertinence de cette même stratégie en français pour les temps composés : contrairement à l'espagnol, les deux termes négatifs utilisés n'y encadrent que l'auxiliaire. Les attentes étaient donc, à des

degrés divers en fonction de leur profil, le renforcement des modestes acquis des élèves en difficulté passagère ou en grande difficulté à identifier le verbe.

- 35 La mise en regard des deux évaluations révèle que les hypothèses ne sont que partiellement validées. En effet, si les résultats globaux progressent pour l'identification des verbes conjugués à un temps simple, l'amélioration reste plus modeste pour les verbes conjugués au passé composé. Ce constat pourrait être dû au fait qu'aucun temps composé n'était connu des élèves : la séquence a été l'occasion d'une première approche et il serait illusoire de considérer que seules deux séances de travail suffisent à l'acquisition de cette notion grammaticale complexe, fût-elle réduite à l'unique passé composé. Compte tenu de cette circonstance, les résultats obtenus sont plus encourageants : la séquence de comparaison français-espagnol a en partie rempli son rôle d'éveil à la particularité des temps composés lorsque la stratégie d'encadrement du verbe par la négation est employée. Proposée une fois abordés les temps composés, plus tard dans l'année scolaire ou bien en CE2 (Cours élémentaire 2^e année 3^e année élémentaire), elle pourrait donner lieu à des taux d'identification du verbe plus élevés.
- 36 Ces résultats globaux, encourageants quel que soit le temps verbal, occultent cependant des différences parmi les élèves. Si la séquence a porté ses fruits pour la majorité (14 sur 26), une plus grande disparité apparaît pour celles et ceux considérés comme en grande difficulté scolaire : 3 en ont tiré parti, parfois spectaculairement comme Q avec 70 points d'écart entre ED et EF (10 points pour A et 30 pour K) alors que R a perdu 20 points et que Z n'a ni progressé ni régressé. Si l'on considère les résultats individuels à l'échelle de la classe, les performances stagnantes (4 élèves) ou en décroissance (8 élèves) sont peut-être à attribuer à la perturbation qu'a pu constituer la nécessité de prendre en compte de nouveaux éléments : cette introduction a en effet potentiellement entravé la capacité des élèves concernés à construire des compétences de base, à savoir le repérage du verbe à un temps simple au moyen de l'encadrement par la négation. Des entretiens métacognitifs, non organisés faute de temps, auraient certainement permis de comprendre les raisons de cette absence de progression. Par ailleurs, la mise en œuvre de dispositifs de différenciation tels que l'utilisation de seuls verbes à des temps simples aurait possiblement été bénéfique à ces élèves.
- 37 Les résultats examinés selon les caractéristiques des phrases s'avèrent sans surprise avec une identification mieux réussie pour les temps simples que pour le passé composé. Toutefois, les progrès plus importants pour ces derniers et pour le verbe pronominal peuvent être considérés comme la conséquence directe de ce qui a été travaillé lors de la comparaison français-espagnol.
- 38 Les performances relatives aux phrases considérées en fonction de la place des sujets verbaux indiquent une progression lorsque ceux-ci sont les premiers mots de la phrase et une stagnation lorsqu'ils ne sont pas en position initiale. Les résultats régressent pour les noms propres et cette baisse est due aux erreurs relevées dans la phrase « *Demain, Julien ira au musée.* ». Ces dernières consistent en une extension incorrecte du verbe soit au mot suivant (« *ira au* ») soit au mot d'après (« *ira au musée* »). Peut-être la découverte du passé composé a-t-elle encouragé certains élèves à considérer le verbe comme nécessairement constitué de plusieurs mots.
- 39 En ce qui concerne l'identification des verbes au passé composé, le repérage de l'intégralité de la forme verbale (auxiliaire et participe passé) en hausse, la baisse du

choix d'un seul des deux termes (auxiliaire ou participe passé) et celle, plus importante, d'un autre mot semblent aussi le fruit de la séquence de comparaison français-espagnol : le fait de donner comme réponse des mots autres que le verbe signe l'incapacité des élèves à utiliser la stratégie de l'encadrement par la négation qui permettrait au moins de trouver l'auxiliaire. Par ailleurs, les autres mots choisis se situant souvent en début ou en fin de phrase, le doute est permis quant au sens attribué par les élèves à leur recherche. Aussi la chute considérable (plus de 14 points) de la sélection de mots différents de l'auxiliaire et/ou du participe passé peut être vue comme le résultat du bénéfice tiré du détour par l'espagnol.

- 40 Au final, malgré les différences interindividuelles et l'introduction trop précoce du passé composé, la comparaison français-espagnol a globalement renforcé la stratégie d'encadrement du verbe par la négation en vue de son identification, confirmant la pertinence du mécanisme du détour par d'autres langues pour l'acquisition des notions grammaticales du français.

Conclusion

- 41 La présente contribution visait à rendre compte d'une recherche en Master MEEF 1^{er} degré consacrée à la comparaison des langues et plus particulièrement à la contribution de l'espagnol dans l'enseignement-apprentissage de notions grammaticales du français par le mécanisme du détour.
- 42 La démarche a connu deux temps ayant donné lieu à un mémoire et à un écrit réflexif de nature scientifique : recensement et analyse des ressources disponibles sollicitant l'espagnol, identification de points n'ayant fait l'objet d'aucun outil (le mémoire) et mise en œuvre en classe d'une séquence didactique consacrée à l'un de ces points, l'identification du verbe dans la phrase (l'écrit réflexif).
- 43 Si l'on en croit les étudiant·es du Master MEEF 1^{er} degré, la comparaison des langues reste encore peu connue. Pourtant, l'enthousiasme que soulève cette approche plurielle auprès des futur·es enseignant·es mérite qu'elle soit plus largement diffusée : le *language awareness* de Hawkins (1992) et l'éducation au langage préconisée par Dabène (1992) restent plus que jamais d'actualité, près de trente ans après les premiers travaux.
- 44 De nombreuses études ont montré l'efficacité du mécanisme du détour mais un argument supplémentaire en sa faveur reste la motivation que suscite chez les élèves la confrontation à d'autres langues. Ainsi celle observée lors de la mise en œuvre de la séquence ayant donné lieu à l'écrit réflexif (Chazalon, 2018 : 30-31) :
- 45 « Au-delà des réponses à notre problématique, nous souhaitons, pour terminer, témoigner de la motivation qu'a engendrée chez les élèves le fait de travailler avec une langue autre que le français (et l'anglais), et ce, dès la découverte des phrases en espagnol pendant la première séance. Beaucoup essayaient de lire ces phrases, ou de reproduire ce qui était dit lors de la lecture des phrases par l'enseignante. Pendant la période de mise en place de la séquence et dans les jours qui ont suivi, les élèves étaient en demande de traduction de termes ou d'expressions en espagnol. Si certains ont été un peu déstabilisés lors de la première séance de comparaison, la démarche récurrente dans les séances suivantes (types de tâches identiques) leur a permis de s'engager pleinement dans le travail. L'ouverture à d'autres langues et d'autres sonorités que

celles de la langue de scolarisation est donc source de motivation et, plus largement, contribue à une ouverture d'esprit qui nous semble tout à fait favorable ».

- 46 Où les langues, toutes les langues dans leur pluralité, préparent l'avènement de futures citoyen·ne·s du monde, dans le sillage ouvert par Louise Dabène.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourguignon, C., Dabène, L. (1982). Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère. *Le français dans le monde* (77), 45-49.
- Candelier, M. (Dir.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle - actes du colloque Acedle 5* (1), 65-90.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A. Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. [En ligne, consulté le 25.01.2020]. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>.
- Chazalon, C. (2017). *La comparaison français-espagnol à l'école : apports de l'espagnol dans l'enseignement/apprentissage du français en cycle 3*. Mémoire de Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation ». Toulouse : ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Chazalon, C. (2018). *L'identification du verbe en CE1 : apports de la comparaison français-espagnol*. Écrit réflexif de nature scientifique « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation ». Toulouse : ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Chorin, É. (2017). *La comparaison des langues en contexte immersif: analyse de pratiques enseignantes en écoles et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*. Thèse de Doctorat de Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse-Jean Jaurès, 2017.
- Dabène, L. (1991). L'éveil au langage : compte-rendu d'une expérience en cours. In C. Luc (eds.) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. INR : Paris, 103-109.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-21.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Etudes de linguistique appliquée* (104), 394-400.
- Dabène, L., Ingelmann, C. (1996). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7 [En ligne, consulté le 25.01.2020]. <http://journals.openedition.org/aile/4914>
- Escudé, P. (Dir.). (2008). *J'apprends par les langues : manuel européen Euromania*. Toulouse : SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Gombert, J.-É. (1996). *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. Acquisition et interaction en langue étrangère*. [En ligne, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 25.01.2020]. <http://journals.openedition.org/aile/1224>.

Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans les programmes scolaires. *Repères*, 6, 41- 56.

Kervran, M. (Coord.). (2012). *Les langues du monde au quotidien – Une approche interculturelle. Cycle 2*. Rennes : CRDP de Bretagne, 2012.

Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Arrêté du 09-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°10, 26-11-2015.

Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Gestion orthographique du nombre au sein du groupe nominal*. Bulletin Officiel spécial n°10, 26-11-2015. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/32/9/RA16_C2C3_FRA_4_Gestion-orthog-nombre-GN_636329.pdf

Ober, É., Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, É. (2004). Travailler l'Observation Réfléchie de la Langue à travers la comparaison entre langues : sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ? *Repères*, 29, 81-100.

Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot D., De Pietro, J.-F. (Dir.). (2003). *EOLE : Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Sitographie

ELODil. *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. [En ligne, consulté le 25.01.2020]. <https://elodil.umontreal.ca/>.

EOLE. *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. [En ligne, consulté le 25.01.2020]. <http://eole.irdp.ch/eole/>.

ANNEXES

Annexe 1 : TRAME DE LA SÉQUENCE

Identification du problème / entrée dans l'activité	Partir de la question : <i>Comment identifier le verbe dans une phrase ?</i> (Les élèves connaîtront déjà des procédures et en citeront donc sûrement : changer le temps verbal, le nombre du sujet, mettre la phrase à la forme négative.) Un deuxième problème surviendra quand on abordera les temps composés : la négation en français n'encadre que l'auxiliaire.
---	--

Observation et comparaison français/espagnol	<p>Phase 1 : temps simples et négation simple.</p> <p>Corpus de phrases à la forme affirmative et négative en français et en espagnol, avec négation simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper les paires de phrases affirmative/négative en français. - Procéder de même avec le corpus espagnol. - Entourer les termes de la négation et souligner le verbe. - Repérer la place du verbe en français et en espagnol par rapport aux termes de la négation. <p>Phase 2 : temps simples et négation complexe.</p> <p>Corpus de phrases à la forme affirmative et négative en français et en espagnol, avec négation complexe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mêmes étapes qu'en phase 1. - Comparer la place du verbe par rapport aux termes de la négation avec la négation simple et la négation complexe. <p>Phase 3 : temps composés et négation complexe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mêmes étapes que la phase 2 avec un corpus de temps composés. - Comparer les structures entre temps simples et temps composés.
Identification de faits réguliers	<ul style="list-style-type: none"> - En français, la négation simple et la négation complexe se composent de deux termes (<i>ne</i> et <i>pas</i>, <i>ne</i> et <i>jamais</i>...) qui encadrent le verbe aux temps simples, ou l'auxiliaire seulement aux temps composés. - En espagnol, la négation simple se compose d'un terme (<i>no</i>), placé juste avant le verbe. La négation complexe se compose de deux termes (<i>no</i> et <i>nunca</i>) qui encadrent l'ensemble du verbe, aux temps simples comme aux temps composés (auxiliaire + participe passé).
Formulation de règles	<p>En français, pour identifier le verbe dans une phrase, on peut mettre la phrase à la forme négative. Dans ce cas, les deux termes de la négation entourent le verbe. Pour les temps composés, les termes de la négation entourent seulement l'auxiliaire, il faut donc faire attention quand on utilise cette procédure, et la compléter avec une autre stratégie.</p>
Approfondissements en français	<p>Autres stratégies d'identification du verbe : changement de temps.</p> <p>Travailler des cas plus complexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des phrases avec un pronom personnel complément adjoint au verbe, qui va donc lui aussi être encadré par les termes de la négation (exemple : <i>Il ne les voit pas</i>). - des phrases avec des verbes pronominaux, où le pronom personnel réfléchi fait donc partie du verbe (exemple : <i>se lever</i>).

Annexe 2 : SÉANCE 1 -- Temps simples/négation simple

Compétences visées :

- Revoir la négation comme stratégie d'identification du verbe conjugué à un temps simple en français
- Mener une démarche comparative français/espagnol concernant la négation pour identifier le verbe conjugué à un temps simple

Phase	Matériel	Déroulement
1 Entrée dans l'activité		Phrase au tableau : « Mon voisin lit le journal. ». <i>Quel est le verbe de cette phrase ? Comment faites-vous pour le trouver ?</i> Réponses attendues : négation, changer la personne/le temps.
2 Négation en français	- fiche tableau élèves (1 pour 2)	<i>Pour vérifier que tout le monde sache bien trouver le verbe d'une phrase avec la négation, vous allez faire un petit exercice par binôme. Dans le tableau, il y a des phrases sur la première ligne. Vous devez écrire les phrases à la forme négative, entourer en bleu les termes de la négation, et souligner en rouge le verbe.</i> Exemple en commun avec la phrase du tableau. Travail en binôme (10'). Le professeur écrit les phrases au tableau, puis passe dans les rangs pour vérifier le respect des consignes et identifier les difficultés. Phrases à transformer : Les enfants courent dans le jardin. Sophie mentait à ses parents. Pierre chantera une chanson. Jean vient chez moi. Mes amis mangeront un gâteau. Les élèves jouaient au ballon.
3 Mise en commun n°1		Faire passer 6 élèves au tableau, chacun fait une phrase. Discussion collective : d'accord/pas d'accord ; pourquoi.
4 Négation en espagnol	- fiche tableau élèves - étiquettes élèves	<i>Maintenant, nous allons voir comment fonctionne la négation dans une autre langue, l'espagnol, pour ensuite comparer avec le français. Vous allez avoir des étiquettes avec des phrases, les mêmes qu'en français mais en espagnol, certaines à la forme affirmative et d'autres à la forme négative. Vous devrez :</i> - regrouper les paires qui vont ensemble (phrase affirmative/phrase négative) - les placer dans le tableau : dans la bonne colonne (trouver la traduction) - comme en français, entourer en bleu ce qui change et souligner en rouge le verbe. Écrire les 3 temps des consignes au tableau. Travail en binôme (10'). Le professeur passe dans les rangs pour rappeler les consignes et vérifier leur respect ; et repérer les stratégies.

5	Mise en commun n°2	- étiquettes agrandies	Interroger 6 élèves qui viennent placer les étiquettes au bon endroit, entourer les termes qui changent et souligner le verbe. Le professeur lit les phrases en espagnol pour qu'on puisse aussi comparer la forme orale. Discussion collective : - traduction (termes qui se ressemblent) - identification terme négation et verbe → en espagnol, la négation se compose d'un seul terme, « no », placé juste devant le verbe.
6	Bilan	- affiche	Comparaison français/espagnol : tableau récapitulatif sur affiche (2 termes qui encadrent le verbe en français VS 1 terme placé devant le verbe en espagnol).

Étiquettes élèves de la séance 1 :

Los niños corren en el jardín. Los niños no corren en el jardín.

Sofía mentía a sus padres. Sofía no mentía a sus padres.

Pedro cantará una canción. Pedro no cantará una canción.

Juan viene a mi casa. Juan no viene a mi casa.

Mis amigos comerán un pastel. Mis amigos no comerán un pastel.

Los alumnos jugaban a la pelota. Los alumnos no jugaban a la pelota.

Annexe 3 : SÉANCE 4 -- Temps composés/négation complexe

Compétences visées :

- Mener une démarche comparative français/espagnol concernant la négation complexe pour identifier le verbe conjugué à un temps complexe (passé composé)
- Prendre conscience que la stratégie de la négation ne permet pas toujours d'identifier le verbe en français

Phase	Matériel	Déroulement
1 Rappels	- affiche S1+2	<i>Qu'avons-nous appris jusqu'à maintenant en comparant le français et l'espagnol sur le thème de la négation et la place du verbe par rapport à celle-ci ?</i>

2	Travail individuel de comparaison	<p>- fiche élèves S4</p> <p>- étiquettes élèves</p> <p>Aujourd'hui, nous allons de nouveau comparer le fonctionnement du français et de l'espagnol. Encore une fois, chacun d'entre vous aura une feuille de travail et des étiquettes. Sur cette feuille de travail, il y a le même tableau vide que la dernière fois. Sur les étiquettes, sont mélangées des phrases en français, certaines à la forme affirmative, d'autres à la forme négative, et des phrases en espagnol, certaines à la forme affirmative et d'autres à la forme négative. À vous de remplir le tableau correctement en plaçant au bon endroit les étiquettes. Il vous faut donc :</p> <ul style="list-style-type: none"> - retrouver les phrases françaises et espagnoles qui vont ensemble - les placer au bon endroit dans le tableau (+ pour la forme affirmative et - pour la forme négative) - en français ET en espagnol, entourer les termes de la négation en bleu et souligner le verbe en rouge. <p>Le professeur écrit les consignes au tableau, puis observe les stratégies et les réponses des élèves.</p> <p>Travail individuel (20'), comparaison en binôme (5').</p>
3	Mise en commun	<p>- étiquettes agrandies</p> <p>Interroger 4 élèves qui viennent placer les étiquettes en français au bon endroit, entourer les termes qui changent et souligner le verbe.</p> <p>Puis 4 autres élèves placent les étiquettes en espagnol, entourent la négation et soulignent le verbe. Le professeur lit les phrases en espagnol pour qu'on puisse aussi comparer la forme orale.</p> <p>Discussion collective : identification termes de négation et verbe → en espagnol, la négation encadre deux mots, contre un seul mot en français. Le temps du verbe n'est pas le même que ceux qu'on a déjà rencontré.</p> <p>Utiliser les fiches d'exercices des séances 1 et 2 pour identifier le verbe si les élèves n'y arrivent pas, ou pour valider (il s'agit des mêmes phrases, conjuguées à des temps différents).</p> <p>Donner le terme de « passé composé », en explicitant : c'est un temps du passé (on peut dire « hier, j'ai fait.... ») et « composé » car il se compose de deux mots.</p> <p>Comparer les structures avec les temps simples.</p>
4	Bilan	<p>- affiche</p> <p>Prudence en français : la négation n'encadre pas toujours le verbe en entier. Compléter l'affiche avec le cas du passé composé.</p>

Étiquettes élèves de la séance 4 :

Charles a vu son voisin. Charles n'a jamais vu son voisin.

Carlos ha visto a su vecino. Carlos no ha visto nunca a su vecino.

Jean est venu chez moi. Jean n'est jamais venu chez moi.

Juan ha venido a mi casa. Juan no ha venido nunca a mi casa.

Tu as été à l'école. Tu n'as jamais été à l'école.

Tú has ido a la escuela. Tú no has ido nunca a la escuela.

Les enfants ont couru dans le jardin. Les enfants n'ont jamais couru dans le jardin.

Los niños han corrido en el jardín. Los niños no han corrido nunca en el jardín.

RÉSUMÉS

La comparaison des langues en milieu scolaire conduit les élèves à analyser des phénomènes linguistiques en étant exposé·es à d'autres systèmes, démarche qui leur permet de porter un « regard distancié » (Dabène, 1992) sur le français. Cette approche plurielle basée sur le mécanisme du détour a fait l'objet d'un nombre important de ressources. Parmi ces dernières, celles sollicitant l'espagnol et destinées à des élèves de cycles 2 et 3 ont été recensées à l'occasion d'un mémoire de Master MEEF 1^{er} degré (Chazalon, 2017). Ce recensement a permis de distinguer les notions n'ayant fait l'objet d'aucun outil. L'une d'entre elles, l'identification du verbe par la comparaison français-espagnol a été travaillée au moyen d'une séquence didactique proposée à des élèves de CE1 (2^e élémentaire), mise en œuvre qui a donné matière à la rédaction d'un écrit réflexif de nature scientifique (Chazalon, 2018). La pertinence d'être confronté·e à d'autres langues pour mieux appréhender la grammaire du français y est confirmée, et la motivation suscitée chez les élèves assoit le caractère opératoire du mécanisme du détour non seulement dans l'enseignement-apprentissage des notions grammaticales mais aussi pour le développement d'une attitude d'ouverture à l'égard de l'altérité.

En el ámbito escolar, comparar idiomas siendo expuesto·a a otros sistemas y echándole a la lengua de la escuela una “mirada distante” (Dabène, 1992) facilita el análisis por el alumnado de fenómenos lingüísticos propios del francés. Este enfoque plural basado en el mecanismo del desvío ha resultado en la concepción de un número importante de recursos didácticos. Entre ellos, los que involucran el español y destinados a un alumnado de final de Primaria han sido inventariados en el marco de una tesina de “Master MEEF 1^{er} degré” (Chazalon, 2017). Este inventario ha permitido distinguir nociones sin recurso específico. La identificación del verbo de una oración es una de ellas. Fue estudiada por alumno·as de Segunda de primaria mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en la comparación de los dos sistemas lingüísticos, el francés y el español. Este experimento ha resultado en la redacción de un documento reflexivo de índole científico (Chazalon, 2018) en el cual se afirma la pertinencia de la exposición a otros idiomas para una mejor comprensión de la gramática del francés. Aún más, la motivación del alumnado por este tipo de enfoque asienta la operatividad del mecanismo del desvío no solo en la enseñanza-aprendizaje de nociones gramaticales sino también en el desarrollo de una actitud de apertura hacia la alteridad.

INDEX

Mots-clés : approches plurielles, comparaison français-espagnol, grammaire du français, identification du verbe

Keywords : pluralistic approaches to languages and cultures, French/Spanish comparison, French grammar, verb identification

AUTEURS

CAMILLE CHAZALON

Camille Chazalon est actuellement professeure des écoles à Toulouse. Diplômée d'une licence d'espagnol en Langue, Littérature et civilisation Étrangères, elle a axé son travail de recherche en langues sur le thème de la comparaison français-espagnol à l'école, dans le cadre de son Master MEEF Professeur des écoles.

camille.chazalon[at]ac-toulouse.fr

MANUEL PÉREZ

À l'origine professeur des écoles et titulaire d'un Doctorat en Sciences du langage, Manuel Pérez, membre associé à l'équipe de linguistique du laboratoire CLLE (Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – UMR 5263), est depuis 2015 formateur à l'INSPÉ Toulouse-Occitanie-Pyrénées en didactique des langues-cultures et en espagnol. Ses travaux portent sur l'acquisition de l'orthographe et des aspects graphomoteurs de l'écriture par de jeunes enfants, sur le plurilinguisme ainsi que sur la comparaison des langues en contexte scolaire.

manuel.perez[at]univ-tlse2.fr

MYRIAM BRAS

Myriam Bras est professeur de linguistique au département de Sciences du Langage de l'Université Toulouse Jean Jaurès et chercheuse dans l'équipe de linguistique du laboratoire CLLE (Cognition, Langues, Langage, Ergonomie – UMR 5263). Ses domaines de recherche sont la sémantique et la pragmatique – sémantique du temps, cohérence du discours. Elle travaille sur le français et l'occitan, et inscrit également ses recherches dans une dimension de « linguistique située », en particulier sur le terrain de l'école avec l'analyse de la cohérence des textes d'élèves et l'exploration de la comparaison des langues entre linguistique et dispositifs didactiques, dans les écoles ordinaires aussi bien que dans les écoles immersives.

myriam.bras[at]univ-tlse2.fr