

MASTER

MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
1er degré	M2B
Site de formation :	Rodez

MEMOIRE

La comparaison des langues au service de l'apprentissage du genre grammatical à l'école.

Auteur
GUIMBEAU Elisa

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
GARCIA-DEBANC Claudine (PR)	ZOPPAS Pierre (PRAG)
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - GARCIA-DEBANC Claudine (PR) - ZOPPAS Pierre (PRAG) 	
Soutenu le 15/06/2020	

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au soutien et à l'aide de plusieurs personnes.

Je souhaite tout d'abord adresser mes remerciements à la directrice de ce mémoire, Madame Claudine Garcia-Debanc - professeur en didactique du français à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Toulouse et membre de l'Equipe de Recherche en Syntaxe et Sémantique au sein du laboratoire « Cognition, Langues, Langage, Ergonomie » à l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès - pour sa patience, son suivi, sa disponibilité, ses nombreux conseils et surtout son soutien pour mener à bien ce projet de mémoire dans les meilleures conditions.

Je désire aussi remercier le co-directeur de ce mémoire, Monsieur Pierre Zoppas - professeur d'anglais et responsable du domaine de recherche de didactique du français et des langues sur le site de Rodez - pour son suivi, sa disponibilité, ses conseils, son soutien et sa patience durant les deux années nécessaires à la création de ce mémoire.

Je tiens à transmettre mes plus sincères remerciements à Monsieur Alain Thamalet professeur des écoles en classe de CM1 et CM2 à l'école de Souyri, près de Rodez, pour son accueil bienveillant, sa gentillesse, son investissement dans l'élaboration de la séquence et de mon projet global, pour ses précieux conseils et ses retours extrêmement bénéfiques, sa disponibilité et sa patience sans lequel je n'aurais pu aboutir ce projet.

Pour finir, je souhaite remercier les quinze élèves de la classe de CM1 et CM2 de l'école de Souyri, près de Rodez (12000), pour leur intérêt face aux activités qui leur ont été proposées, pour leur gentillesse lors de ma venue en classe et pour leur aide à réaliser ce mémoire.

Sommaire

Introduction	3
Cadre théorique	6
1. Le genre grammatical.....	6
1.1. Qu'est-ce que le genre ?.....	6
1.2. Le genre grammatical dans les langues romanes.....	7
1.3. Le genre grammatical dans les langues germaniques.....	8
2. Le cas particulier de l'accord en genre des adjectifs qualificatifs.....	9
2.1. L'accord en genre des adjectifs qualificatifs dans les langues romanes.....	9
2.2. L'accord en genre des adjectifs qualificatifs dans les langues germaniques.....	11
3. La diversité des langues au service de la grammaire.....	12
3.1. La comparaison des langues à l'École.....	12
3.2. La comparaison des langues comme support à l'apprentissage de la grammaire.....	13
3.3. La comparaison des langues comme support à l'apprentissage du genre grammatical.....	15
4. Le traitement du genre et des accords en genre dans les matériels d'éveil aux langues.....	17
4.1. EOLE.....	17
4.2. EVLANG.....	20
4.3. ELODIL.....	22
Méthodologie	24
1. Problématique et hypothèses.....	24
2. Recueil de données.....	25
Résultats : analyse des données collectées	29
1. Analyses et interprétations des résultats.....	29
1.1. Les activités des élèves.....	29
1.2. Les interventions de l'enseignante.....	50
2. Discussion des résultats.....	55
Conclusion	59
Ressources utilisées	61
Annexes	63

Introduction

Le site pédagogique de l'Education Nationale Eduscol propose de nombreuses ressources sur lesquelles les enseignants d'écoles maternelles, primaires et secondaires peuvent s'appuyer pour concevoir leurs enseignements et améliorer les apprentissages. La ressource pédagogique intitulée « Ressources pour les langues vivantes aux cycles 2,3 et 4 » explique que :

« L'apprentissage des langues vivantes a, de manière directe ou indirecte, un intérêt pour l'apprentissage du français et inversement. On peut souligner l'éclairage réciproque des systèmes linguistiques mais aussi les convergences, que ce soit en compréhension, pour apprendre à décrypter un message, ou en expression, pour apprendre à structurer son discours. » (2019 : 1)

Cette ressource (2019) s'appuie sur des résultats de recherches selon lesquels « la connaissance de plusieurs systèmes, loin de créer la confusion dans les esprits ou d'augmenter de manière inconsidérée la charge de travail, permet un co-éclairage de chaque système et un apprentissage plus rapide des langues ». (*Croiser les enseignements et les pratiques*, 2016)

La langue française et les langues vivantes étrangères ont toujours suscité mon intérêt jusqu'à mon choix d'études supérieures. Pouvoir proposer aux élèves des séquences d'apprentissages interdisciplinaires en français et en langues étrangères pour mieux comprendre les différents systèmes des différentes langues m'a mise sur la voie du choix du thème général de mon mémoire.

Ayant suivi une formation en Sciences du Langage, j'ai acquis de nombreuses connaissances sur le système syntaxique, phonologique, sémantique de la langue française. À de nombreuses reprises et grâce à une comparaison entre diverses langues faites dans certaines matières, j'ai pu m'apercevoir d'un certain nombre de différences (notamment concernant le genre des noms et leurs accords) – parfois surprenantes – entre les langues, pourtant parfois très proches sur un plan syntaxique ou morphologique par exemple. Ces différences m'ont interpellée, tout d'abord pour une question de

compréhension des langues, puis pour une question d'identité commune de tous les peuples.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, on observe que le genre grammatical des autres langues est parfois bien différent de celui de notre langue maternelle. En effet, dans certaines langues, il existe un déterminant neutre, et avec le cas de l'allemand, certains noms sont féminins alors qu'en français, ils sont masculins. Pour avoir choisi comme langue vivante première l'allemand, je me souviens que ces différences de genre m'ont parfois bloquée dans la compréhension et l'apprentissage de l'allemand. Il me semble que ces différences peuvent aussi altérer la compréhension du système syntaxique et grammatical de notre langue première.

Étant particulièrement sensible à la cause du féminisme et dans le contexte de notre société actuelle où l'égalité homme/femme et les discriminations de genre sont au cœur des débats, il me semble pertinent d'interroger la place de la langue française dans ces discriminations. Il est vrai que le genre grammatical est très régulièrement confondu - ou plutôt mis en relation - avec le genre sexuel, et pourtant, il est très important de distinguer les deux.

De plus, il paraît complexe, pour des élèves d'école primaire, de prendre conscience du fait que le genre grammatical n'a aucun lien ni aucune proximité avec le genre sexuel, mais qu'il est arbitraire. Comprendre qu'un mot est féminin dans une langue, mais masculin dans une autre peut aussi être source de difficulté. En effet, pourquoi *'la chaise'* est-elle plus féminin que masculin?

De plus, l'une des particularités de la langue française est que l'accord en genre des adjectifs qualificatifs s'entend (*grand/grande*) et parfois ne s'entend pas (*poli/polie, joli/jolie*) : c'est ce que l'on appelle la morphologie silencieuse. Dans d'autres langues assez proches du français, de la famille des langues romanes (par exemple en italien), tous les accords en genre s'entendent. Ces variations de la langue française peuvent en-

gendrer des difficultés pour des élèves lors de l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de leurs travaux d'écriture. Il apparaît important et pertinent que les élèves s'aperçoivent de ces variations - et donc de proposer un travail sur cette notion - pour leur permettre d'améliorer leurs écrits et leurs compétences en grammaire.

Après trois années de licence en Sciences du Langage et mon orientation vers le métier de professeur des écoles, mon intérêt pour la langue française m'a poussée à me demander en quoi l'analyse du genre grammatical et de l'accord en genre des adjectifs qualificatifs dans diverses langues peut aider des élèves de cycle 3 à mieux comprendre la structure grammatical et l'emploi du genre grammatical dans leur langue maternelle ou leur langue de scolarisation, le français.

Ces nombreuses réflexions – à la fois linguistiques et métalinguistiques – ont fourni et alimenté mon questionnement.

La première partie de ce mémoire a pour vocation de faire état des recherches élaborées à ce sujet en répondant dans un premier temps à la question de ce qu'est le genre grammatical, puis en expliquant le cas particulier de l'accord en genre des adjectifs qualificatifs. Par la suite, il sera expliqué que la diversité des langues peut être mise au service de la grammaire et qu'il existe divers matériaux et supports permettant le traitement du genre et des accords en genre.

La seconde partie a pour mission d'exposer la problématique et les questions de recherches retenues ainsi que les hypothèses de réponses.

Dans la suite de ce mémoire, les modalités de recueil de données seront expliquées, une analyse des résultats sera présentée. Puis, une discussion des résultats au regard de la problématique, des questions de recherches et des hypothèses sera proposée. Ce mémoire se terminera par une conclusion sur les apports de ce projet en tant que futur.e enseignant.e débutant.e.

Cadre théorique

1. Le genre grammatical

1.1. Qu'est-ce que le genre grammatical ?

L'activité EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole) « Fruits et légumes en tous genres » propose une annexe documentaire intitulée « Le genre à travers quelques langues », où est présentée la notion de genre par son étymologie. Le mot « genre » vient du latin signifiant « classe » ou « type ». Patrizia Violi, dans son article « Les origines du genre grammatical » ajoute que le genre grammatical est une catégorie à différencier d'une langue à une autre et que les linguistes considèrent que le genre est « une catégorie purement mécanique dont l'enjeu serait de simples fait d'accords » (Violi, 1987 : 18). Comme le précise Patrizia Violi, dans les langues indo-européennes, il existe différentes organisations. Certaines langues comme le danois ont quatre genres : le masculin, le féminin, le neutre et le commun (par exemple *une voiture* est un nom de genre commun en danois : *en bil.*). D'autres langues en ont trois : le masculin, le féminin et le neutre. C'est le cas de l'allemand, de l'islandais et de l'anglais. Les langues romanes telles que le français ou l'italien ont deux genres : le masculin et le féminin. Enfin, le hongrois, par exemple, est une langue sans genre grammatical : on appelle ce type de langue une langue à classes.

La notion de genre grammatical est discutée, car elle pose notamment le problème de la confusion entre genre grammatical et genre « naturel » ou « sexuel ». L'auteur de l'article « Les origines du genre grammatical » expose deux théories : le genre est motivé par l'expérience des sujets ou alors il est purement arbitraire. Certains linguistes dont les écrits sont repris dans l'article de Patrizia Violi (1987) affirment qu'« il faut dire que reconnaître le genre comme une catégorie grammaticale est logiquement indépendant de toute association sémantique particulière qui pourrait être établie entre le genre d'un nom et ses propriétés physiques ou autres, des personnes ou des objets désignés par ce nom » (Lyons, 1968 : 21). De plus, l'attribution du genre peut dépendre de la vision du monde et du système culturel et religieux de certaines cultures, notam-

ment pour définir si un terme est « animé » ou « inanimé ». Par exemple en italien, l'animé prédomine. Mais le linguiste Edward Sapir, dont les propos sont repris dans l'article « Les origines du genre grammatical », affirme que « le genre grammatical est non seulement accidentel et arbitraire, mais il n'a aucune relation avec l'imaginaire des sujets parlants. » (Violi, 1987 : 24). Le genre grammatical est arbitraire et l'évolution de cette catégorie est due à l'évolution de la langue. Cependant, la question du genre grammatical pose de nombreuses questions. Comme le souligne Michel Arrivé (2013) dans l'article « Le masculin l'emporte sur le féminin : peut-on y remédier ? » , les langues avec des genres grammaticaux ont pour conséquence de nombreux débats entre langue, sexe, genre et égalité.

1.2. Le genre grammatical dans les langues romanes

Dans l'article « Les origines du genre grammatical », Patrizia Violi (1987) indique que dans les langues indo-européennes, la principale opposition utilisée pour définir le genre grammatical est celle d'animé et d'inanimé. La catégorie de l'animé implique le masculin et le féminin, tandis que l'inanimé correspond au neutre. Cette constatation est aussi reprise par Michel Arrivé (2013), dans son article publié dans la revue *Langues et cité, Féminin, masculin : la langue et le genre*.

Avec l'évolution des langues indo-européennes, la distinction entre animé et inanimé disparaît peu à peu et la distinction masculin et féminin devient dominante. C'est le cas des langues romanes telles que le français, l'italien ou l'espagnol où le genre neutre a disparu au profit du masculin et du féminin. Claude Duneton (2017), dans l'article « Pourquoi la langue sexuée pose-t-elle problème? » explique que la structure du français vient du latin vulgarisé, développé dans la basse romanité, avec l'abandon de l'écrit et le frottement avec des idiomes d'autres civilisations. Le latin classique connaissait le genre neutre, mais il ne s'est pas développé dans le latin vulgarisé. Claude Duneton (2017) ainsi que Nicole Pradier (2010), dans l'article « Sexe et genre en français », précisent que les noms neutres en latin ont donc basculé et ont évolué au masculin en

français. Le genre masculin en français englobe le neutre : il désigne le général, le collectif.

Patrizia Violi (1987) précise que les catégories grammaticales peuvent parfois avoir un lien assez étroit avec les catégories sémantiques. Par exemple, les catégories grammaticales masculin et féminin renvoient à l'opposition sémantique entre homme et femme. Cependant, Patrizia Violi nuance ce point en déclarant que le genre grammatical ne correspond plus à aucun trait sémantique. Ella Tennant (2017) indique aussi qu'« il n'y a pas de règles grammaticales pour faire quelque chose de masculin ou de féminin ». Michel Arrivé (2013) ajoute que le genre grammatical, en français, permet tout de même de faire des distinctions sémantiques et lexicales : *le livre* et *la livre*, *le tour* et *la tour*. De plus, certaines particularités de la langue ajoutent des contraintes à la compréhension de l'emploi et de l'utilisation du genre grammatical. Comme l'indique Pradier (2010), l'une des particularités du français est que l'expression de l'impersonnel utilise la forme masculine : *il pleut*.

1.3. Le genre grammatical dans les langues germaniques

Les langues germaniques, dont sont issues l'anglais et l'allemand par exemple, sont une branche des langues indo-européennes. Le genre grammatical est représenté par le masculin, le féminin mais aussi le neutre. Patrizia Violi (1987) explique qu'en anglais, le genre tend à disparaître du lexique : il ne reste que pour l'emploi des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Seulement les êtres humains sont dotés du genre masculin ou féminin, pour sélectionner le déterminant *her* ou *his* et tous les non humains sont employés avec le genre neutre. En effet, les noms en anglais ne sont pas dotés d'un genre : l'article « the » (« the cat », « the dog ») est utilisé à la fois pour le masculin et le féminin. Il est important de préciser que pour parler des animaux domestiques, on utilise les pronoms 'he' et 'she'.

Pradier (2010) ajoute que l'expression de l'impersonnel en anglais emploie la forme neutre : *it's raining* et non pas la forme masculine comme en français. Cette par-

ticularité peut être source de difficultés lors de l'apprentissage d'une seconde langue. Effectivement, Leslie de Galbert (2004), qui est d'origine anglo-saxonne, déclare qu'il a été complexe pour elle de comprendre que les substantifs français aient un genre.

En allemand, le genre grammatical est tout de même davantage présent qu'en anglais. L'article défini « die » exprime le féminin, l'article défini « der » le masculin et l'article défini « das » le neutre. Dans l'ouvrage de grammaire de référence *Bescherelle Allemand : la grammaire*, les auteurs expliquent que le genre grammatical dépend de différents critères. Le genre masculin est utilisé pour les personnes, les fonctions, les professions masculines (*der Vater / le père, der Polizist / le policier*), les animaux mâles (*der Hund / le chien*), les saisons, les mois, les jours de la semaine. L'article « der » est aussi employé lorsque les noms se terminent par le suffixe *-ant* (*der Elefant*), *-ling*, *-or* (*der Traktor / le tracteur*) et *-ig* (*der Honig / le miel*). L'article défini « die » est appliqué pour les personnes ou les animaux de sexe féminin (*die Lehrerin / l'enseignante*), les nombres, les fleuves allemands. Cet article est aussi utilisé pour des noms ayant un suffixe particulier : *-heit* (*die Frechheit / l'audace*), *-schaft* (*die Freundschaft / l'amitié*), *-ung*. Le genre neutre « das » est employé pour les noms de couleurs (*das Rot / le rouge, das Blau / le bleu*), les lettres, les noms finissant par le suffixe *-chen* (*das Mädchen / la petite fille*), *-lein* (*das Büchlein / le petit livre*), *-o* (*das Auto / la voiture*), *-ma* (*das Klima / le climat*), *-tum* (*das Königtum / le royaume*).

Il est difficile de comprendre - lors de l'apprentissage d'une langue étrangère - qu'un nom peut être masculin en français, mais féminin en allemand (c'est le cas pour *le chat* qui se dit *die Katze*) ou neutre (« *le Crocodile* » / « *das Krokodil* ») ou encore « *le cheval* » / « *das Pferd* »).

2. Le cas particulier de l'accord en genre des adjectifs qualificatifs

2.1. L'accord en genre des adjectifs qualificatifs dans les langues romanes

L'annexe « Le genre à travers quelques langues » disponible dans l'activité EOLE « Et pourquoi pas *la soleil* et *le lune* ? » indique que la notion de genre en fran-

çais est perçue, puisque l'article et adjectif s'accordent (par exemple « *un beau poème* » / « *une belle poésie* »). Dans le livre de méthodes de langues *Bescherelle Le coffret de la langue française*, il est expliqué que, pour marquer le féminin de l'adjectif, on ajoute généralement un *-e* à la forme du masculin et que l'ajout du *-e* au féminin s'accompagne généralement du redoublement de la consonne finale dans certains cas : par exemple pour les adjectifs en *-el, -en, -on*. L'ajout du *-e* au féminin conduit à la transformation du radical masculin dans d'autres cas : par exemple pour les adjectifs en *-er* qui se transforment en *-ère* (*léger*/« *légère* ») ou en *-f* qui se transforment en *-ve* (« *naïf* »/« *naïve* »). De plus, certains adjectifs sont dits « épiciens », c'est-à-dire qu'ils ne s'accordent pas en genre (par exemple *rouge* : « *une robe rouge* »/« *un pantalon rouge* »).

La plupart du temps, l'accord en genre des adjectifs s'entend lorsqu'on prononce la phrase (« *Le lion est méchant* »/« *La lionne est méchante* »), mais, dans quelques cas, l'accord ne s'entend pas (par exemple « *un tableau bleu* »/« *une peinture bleue* »). Il est important de souligner que les accords qui ne s'entendent pas (la morphologie silencieuse) peuvent créer des difficultés lors de l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe à l'école. Le cas particulier de la morphologie silencieuse est une spécificité du français. En effet, pour l'italien, le livre *Bescherelle Italien : la grammaire* indique que l'adjectif qualificatif s'accorde en genre avec le nom qu'il qualifie. Pour les adjectifs se terminant par *-o* au masculin singulier, le *-o* est remplacé par *-a* au féminin singulier (« *rosso* » / « *rossa* ») et pour les adjectifs se terminant par *-e* au masculin singulier, la terminaison reste le *-e* au féminin singulier (« *verde* » / « *verde* »).

Pour l'espagnol, le livre *Bescherelle Espagnol : la grammaire* précise que les adjectifs masculins en *-o* font généralement leur féminin en *-a* (par exemple « *tranquillo* »/« *tranquilla* », « *cansado* »/« *cansada* »). Les adjectifs se terminant par *-dor, -tor, -sor, -an* font leur féminin en *-a* (« *seductor* »/« *seductora* », « *holgazan/holgazana* »), mais aussi les adjectifs d'origine géographique qui se terminent par une consonne (« *andaluz* »/« *andaluza* »). D'autres adjectifs tels que « *grande* », « *deportista* » ou encore « *joven* » sont invariables en genre.

2.2. L'accord en genre des adjectifs qualificatifs dans les langues germaniques

L'annexe « Le genre à travers quelques langues » disponible dans l'activité EOLE « Et pourquoi pas « la soleil » et « le lune »? » explique qu'en anglais, le genre joue un rôle peu important, car l'adjectif qualificatif ne s'accorde pas en genre (« *little girl* »/« *little boy* »). Pourtant, certains adjectifs ont un sens plutôt féminin ou masculin : c'est le cas pour « *beautiful* » / « *belle* » qui est employé pour qualifier une femme et « *handsome* » / « *beau* » pour qualifier un homme.

En allemand, l'accord des adjectifs qualificatifs est plus complexe. Comme il est expliqué dans l'ouvrage de grammaire de référence *Bescherelle Allemand : la grammaire*, il faut distinguer les règles d'accords des adjectifs attributifs et des adjectifs épithètes. En effet, les adjectifs qualificatifs attributifs sont placés après les verbes « sein », « bleiben » et « werden » et ne s'accordent ni en genre, ni en nombre : ils sont invariables (« *Der Clown ist lustig* » / « *Le clown est drôle* », « *Die Hexe ist lustig* » / « *La sorcière est drôle* »). Les adjectifs épithètes sont toujours placés avant le nom et ils s'accordent et prennent des terminaisons différentes selon le genre, le nombre et aussi le cas. L'une des complexités de la grammaire allemande est que les noms, les adjectifs et les pronoms se déclinent selon la fonction qu'ils occupent dans la phrase. Il existe quatre cas de déclinaison : le nominatif (correspondant au sujet ou à l'attribut du sujet de la phrase), l'accusatif (correspondant au complément d'objet direct de la phrase), le datif (correspondant au complément d'objet indirect de la phrase) et le génitif (correspondant au complément du nom). Avec le nom masculin *Vater* employé avec l'article défini et à l'accusatif, cela donne « *den netten Vater* » / « *le gentil père* », alors qu'avec le nom féminin *Mutter* employé avec l'article défini et à l'accusatif cela donne « *die nette Mutter* » / « *la gentille mère* ».

Lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, il va être nécessaire que les élèves comprennent les distinctions grammaticales entre les différentes familles de langues afin de ne pas reproduire le modèle du français à toutes les langues (c'est aussi le cas pour les élèves allophones).

3. La comparaison des langues au service de la grammaire

3.1. La comparaison des langues à l'École

Martine Kervran, dans l'article « Pourquoi et comment faire appel à la diversité linguistique des langues du monde à l'école primaire » reprend la définition qu'a proposée Michel Candelier de l'éveil aux langues :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...] Il s'agit d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (Kervran, 2006 : 28).

Jean-François De Pietro (1999), dans l'article « La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? », indique que l'éveil aux langues et au langage est encore peu pratiqué à l'école, lorsqu'il écrit son article. Pourtant, selon lui, cette pratique permettrait « aux élèves de se forger des attitudes plus ouvertes à la diversité et à l'altérité, de développer des savoir-faire utiles tant pour la langue locale que pour l'apprentissage des langues étrangères et, enfin, de construire une culture langagière moins restrictive que celle qu'on leur offre aujourd'hui sous le nom de grammaire... » (De Pietro, 1999 : 197). Il affirme aussi que la prise en compte de diverses langues permet aux élèves de structurer des connaissances linguistiques et de développer leurs capacités métalinguistiques. Les propos de Martine Kervran, dans l'article « Pourquoi et comment faire appel à la diversité linguistique des langues du monde à l'école primaire » semblent être en accord avec ceux de Jean-François De Pietro : l'éveil aux langues vise à ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle, à élargir leur horizon puisque les activités peuvent porter sur un large éventail de langues. Les élèves vont apporter leur témoignage et leur expérience, par exemple sur la langue de leur famille. L'éveil aux langues permet de développer la motivation et la curiosité des élèves à connaître d'autres langues et « conduit les élèves à s'interroger sur la forme et le fonctionnement des langues pour être mieux armés lors des apprentissages linguistiques présents et à venir » (Kervran, 2006 : 32).

De Pietro (1999) expose un intérêt à la comparaison des langues dans les classes et les écoles, qui sont de plus en plus multi-culturelles :

Les langues des élèves, souvent minorisées lorsqu'elles ne correspondent pas à celle(s) de l'école, trouvent ainsi une place de choix au cœur même des processus de réflexion qu'ils mettent en œuvre dans leurs activités grammaticales. Ce qui, en fait, est en jeu ici, c'est que, progressivement, la manière même d'envisager les faits de langue évolue et intègre (potentiellement) l'ensemble des langues. Une telle évolution, située d'abord sur le plan cognitif, correspond pour les langues habituellement minorisées à une véritable reconnaissance puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs. (De Pietro, 1999 : 197)

Selon De Pietro (1999), il faut proposer une approche différente des faits de langues : « une approche qui intéresse les élèves, qui suscite leur curiosité, qui les ouvre à la diversité des langues - une approche qui aide à une meilleure compréhension du français, la langue commune du territoire, sans occulter les autres langues, ou plutôt en s'appuyant sur elles. » (De Pietro, 1999 : 184). Il est donc important d'ouvrir et d'éveiller les élèves à la diversité linguistique.

3.2. La comparaison des langues comme support à l'apprentissage de la grammaire

Jean-François De Pietro (1999), dans l'article précédemment cité, part d'observations et de constats. Il explique que la terminologie grammaticale n'est pas la même selon les différentes langues et qu'il est difficile pour les élèves d'y trouver une cohérence. Ainsi, en Grande Bretagne, pendant de nombreuses années, la grammaire n'a pas été enseignée de la même façon qu'en France :

Dans un pays où – contrairement à ce qui se passe dans la tradition francophone – la « grammaire » est pour ainsi dire absente de l'enseignement, il s'agissait, parmi d'autres objectifs (meilleure reconnaissance des langues de la migration, préparation de l'apprentissage de L2), de fournir aux élèves et aux enseignants des outils de réflexion sur la langue. (De Pietro, 1999 : 189).

De Pietro parle ici de l'avènement de l'approche *language awareness*. Depuis, la Grande Bretagne a mis en place un enseignement de la grammaire dès l'école primaire. La diversité linguistique permet une confrontation avec d'autres langues et apporte un éclairage sur des phénomènes inconnus dans notre langue maternelle mais qui sont fondamentaux. De Pietro (1999) affirme qu'il faudrait élargir et redéfinir l'enseignement de la grammaire, notamment pour prendre en compte les élèves d'origines linguistiques

diverses qui n'ont pas le français comme langue première. Cette affirmation de De Pietro (1999) est expliquée par les origines de ce dernier : c'est un chercheur suisse. Il est important de préciser que la situation linguistique de la Suisse n'est pas la même que celle de la France. En effet en Suisse, selon la région dans laquelle la population habite, la langue officielle n'est pas la même : l'allemand, le français, l'italien ou le romanche.

À travers une activité sur le fonctionnement de l'accord dans différentes langues proposées à des élèves de 10 ans, De Pietro (1999) analyse les procédures des élèves.

Il a été demandé aux élèves de segmenter les mots des phrases suivantes :

(1) Loscolaroestudioso	L'élève (garçon) est studieux
(2) Leziesonoamericane	Les tantes sont américaines
(3) Liziisonostudiosi	Les oncles sont studieux
(4) Lascolaraeamericana	L'élève (fille) est américaine
etc.	

Figure 1 - Corpus proposé par Jean François De Pietro (1999)

De Pietro indique que certains élèves s'appuient sur le lien entre les formes masculines et féminines (par exemple « *negra* »/« *negro* »), ainsi que sur le lexique qu'ils peuvent connaître. D'autres élèves s'appuient sur le français en comptant le nombre de mots afin de segmenter les phrases inconnues avec le même nombre, mais aussi le nombre de lettres de chaque mot en français. La tâche de segmentation est réalisée mais les élèves n'appliquent pas de réelles procédures d'observation et d'analyse. De Pietro (1999) déclare que « la signification des énoncés, l'intuition, voire d'autres critères, vient en quelque sorte « parasiter » l'analyse formelle » (De Pietro, 1999 : 187). L'auteur explique pourtant que « par exemple, ainsi que l'on montré divers travaux sur l'intercompréhension entre langues voisines (Cf. *Etudes de linguistique appliquée* 104, 1996), la recherche d'indices facilitateurs fondée en particulier sur des opérations de comparaison, est fondamentale dans l'accès aux langues proches » (De Pietro, 1999 : 188). Comparer et analyser diverses langues entre elles permet aux élèves de mieux com-

prendre le système grammatical de la langue de l'école (le français) mais aussi de mieux anticiper l'étude des langues étrangères et d'y être ouvert.

De Pietro (1999) reprend un énoncé de Perregaux (1995) : « La grammaire pourra devenir un outil au service de l'expression, certes, mais aussi de l'*accueil*, de la *structuration* et de la *légitimation* des langues – de toutes les langues – présentes dans l'environnement scolaire ; c'est ainsi que la grammaire contribuera à la construction de la classe comme *espace plurilingue* (Perregaux 1995). » (De Pietro, 1999 : 197-198)

3.3. La comparaison des langues comme support à l'apprentissage du genre grammatical

Jean-François De Pietro (1999) consacre une partie à la pratique de l'article précédemment cité à la comparaison des langues permettant de traiter de la question du genre grammatical. Tout d'abord, De Pietro (1999) explique que le genre des noms n'est pas abordé ou discuté avec les élèves à l'école primaire :

Le genre des noms n'est guère discuté à l'école primaire, si ce n'est, implicitement, lorsque les élèves doivent produire des déterminants et des adjectifs à l'intérieur du groupe nominal et, surtout, accorder ceux-ci avec le nom. Ce silence n'est pas sans fondement. A quoi bon en effet aborder une notion aussi abstraite, aussi complexe, et charger encore le programme, alors que – finalement – les élèves savent bien qu'on dit *la pleine lune* et non *le plein lune*, *une belle tomate* et non *un beau tomate*... (De Pietro, 1999: 190)

Pourtant, De Pietro (1999) souligne l'importance d'aborder cette notion pour des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, afin qu'ils mettent en place des outils « pour comprendre les relations entre le français, langue de l'école et de la communauté où ils vivent désormais, et leur langue d'origine, lorsque le genre de certains noms n'y est pas semblable ». L'auteur prend l'exemple de l'allemand, en expliquant que les élèves auront des difficultés à mémoriser, à accepter et à comprendre qu'un terme puisse avoir un genre qui diffère dans une autre langue que sa langue première. En effet, « *la lune* » se dit « *Der Mond* » en allemand », « *der* » étant employé pour les noms masculins, et « *le soleil* » se dit « *Die Sonne* » (« *die* » étant employé pour les noms féminins).

Pour travailler le genre grammatical dans diverses langues, des activités de classements sont souvent proposées aux élèves, mais la langue maternelle vient influencer sur ce classement, malgré un travail préliminaire sur les déterminants. Pourtant, De Pietro (1999) affirme qu'il est important, pour les élèves, d'être amenés à faire des tâches de comparaison de mots entre des langues diverses afin de comprendre des notions grammaticales.

De Pietro (1999) présente une activité disponible sur EOLE permettant un travail autour de la notion de genre grammatical par rapport au déterminant et au nom : « Fruits et légumes en tous genres ». Ce travail se fait à partir de langues romanes (français, portugais, italien, espagnol) et germaniques (anglais, allemand). De Pietro (1999) énonce le but de cette activité :

« Le but consiste à faire découvrir aux élèves certaines similarités de fonctionnement, entre langues romanes en particulier (systèmes à deux genres, ressemblances entre les articles, etc.), certaines différences (systèmes à trois genres en allemand), et à les aider à prendre conscience d'une certaine arbitrarité du genre grammatical. » (De Pietro, 1999 : 191).

Les élèves découvrent un mot (« *la noix* ») dans quatre langues romanes, ils cherchent à identifier les langues, ils discutent et partagent leurs connaissances avec leurs camarades par groupes de trois ou quatre élèves. Ce travail aboutit à un tableau de classement : féminin/masculin. Les élèves sont ensuite confrontés à deux nouveaux mots plus complexes (« *la tomate* » et « *le chou* »), puisque le genre de ces mots diffère d'une langue à l'autre. Le travail de groupe en interaction permet aux élèves de négocier, de confronter leurs idées, de construire le savoir. De Pietro (1999) indique que c'est en posant des situation-problèmes (telles que celle proposée dans « Fruits et légumes en tous genres ») que les élèves peuvent peu à peu s'ouvrir à la diversité linguistique.

Concernant la notion du genre grammatical, il précise que « la démarche comparative amène ainsi les élèves à constater que le genre d'un nom ne fait pas partie intégrante de l'objet et que les rapports entre le monde extra-linguistique et la langue sont plus complexes qu'ils ne pouvaient l'imaginer sur la base de leur seule langue maternelle. » (De Pietro, 1999 : 192).

Pour proposer un travail d'éveil aux langues à l'école, il existe du matériel d'enseignement sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer.

4. Le traitement du genre et des accords en genre dans les matériels d'éveil aux langues

Les projets EOLE (développé en Suisse), EVLANG (développé en Europe) et ELODIL (développé au Québec) proposent du matériel et des supports propices à l'éveil aux langues.

4.1. EOLE

De Pietro, dans l'article « La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? » explique que de nombreux supports sont disponibles pour pratiquer de l'éveil aux langues et l'ouverture aux langues à l'école. Des activités interlinguistiques peuvent être menées dans des classes afin de « développer les connaissances grammaticales des élèves et, plus généralement, leurs capacités d'analyse et de réflexion linguistiques. » (De Pietro, 1999 : 196)

Le projet EOLE – conçu par une équipe suisse et décrit par De Pietro (1999) - permet la réalisation et l'édition de supports didactiques d'enseignement des langues. Ces supports proposent des activités diverses sur différents contenus : le fonctionnement de la langue (le genre, l'accord, la place des mots, etc), la diversité et l'évolution des langues, la communication, l'utilisation du langage (selon les facteurs sociaux ou les variations géographiques), la différence entre langage parlé et langage écrit, l'apprentissage des langues. Les activités sont menées en différentes étapes : une mise en situation afin de faire apparaître les représentations des élèves, une situation-problème permettant aux élèves, par groupes, d'être confrontés à une difficulté ou à un aspect de la langue qui pose des questions, qui interroge. Puis, une synthèse est faite, permettant une mise en commun des réponses des élèves. Les activités disponibles dans EOLE proposent un corpus de langues variées : la langue de l'école (le français), les langues romanes, les

langues germaniques, mais aussi les langues plus complexes et plus éloignées du système du français, par exemple le swahili, langue dans laquelle le genre grammatical n'existe pas mais où les noms sont regroupés selon des classes nominales sémantiques.

Le programme EOLE propose l'activité « Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune? » permettant aux élèves de travailler sur la notion de genre grammatical. En effet, les objectifs sont les suivants :

- comprendre la notion grammaticale de genre comme un critère possible de classification des noms et son caractère largement arbitraire et culturel ;
- percevoir que le genre des noms peut changer d'une langue à l'autre ;
- saisir la notion de genre neutre.

Dans cette activité, les élèves sont amenés à comprendre et à percevoir la distinction entre genre grammatical et genre naturel à partir de certains mots. Ils vont comparer, analyser et classer des mots en français, en allemand mais aussi dans une langue plus complexe : le swahili. Tout d'abord, l'enseignant va écrire au tableau deux noms en français et leurs correspondances en allemand : *le soleil / die Sonne* et *la lune / der Mond*. Ces quatre noms vont poser problème puisqu'en allemand, '*le soleil*' est féminin et '*la lune*' est masculin. Le but est que les élèves se demandent pourquoi ces noms n'ont pas le même genre. L'enseignant va ensuite faire émerger les représentations des élèves à travers des questions qui seront posées oralement (par exemple « Est-ce que cette immense boule jaune, qui brille dans le ciel, est plutôt masculin ou féminin ? Pourquoi ? », « Qu'est-ce que le genre d'un nom ? », « A quoi sert le genre ? »). Cette première séance a pour objectif de « prendre conscience que la répartition des noms en genres soulève certaines questions » (Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?, 2003 : 3). Dans un deuxième temps, les élèves vont découvrir le swahili (langue africaine) et découvrir un nouveau système de classement. En effet, en swahili, on ne distingue pas le genre mais on parle de classes nominales : classe des êtres vivants, classe des plantes, ... Les élèves vont chercher des classements possibles à partir d'étiquettes (sur lesquelles des noms sont inscrits) et s'apercevoir que certaines langues ne distinguent pas le masculin et le féminin. Les objectifs de cette séance sont de « mieux

comprendre l'idée de classification des noms, en observant une langue (le swahili) où ils sont classés d'une manière très différente » et de « relativiser son propre système de classification et concevoir qu'il en existe d'autres » (Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune ?, 2003 : 4). Une troisième séance est proposée : cette fois-ci, les élèves vont classer des noms en français et en allemand et comparer le fonctionnement du genre dans ces deux langues. Les objectifs de cette séance sont de « mieux comprendre la notion de genre et la classification des noms en genre dans différentes langues », « relativiser son propre système de classification et saisir qu'il est en grande partie arbitraire » et « mieux comprendre que l'allemand organise son système selon trois genres ». Les élèves vont devoir reconstituer des paires de mots à partir de cartes distribuées (un jeu de cartes sur le champ lexical *des personnes*, un autre sur le champ lexical *des animaux* et un dernier sur le champ lexical *des autres noms* par défaut). Par la suite, ils vont compléter un tableau afin d'arriver à :

	Masculin		Féminin		?	
	Français	Allemand	Français	Allemand	Français	Allemand
Les noms d'animaux	le chat			die Katze		
	le chien	der Hund				
	le cheval					das Pferd
Les noms de personnes	le fils	der Sohn				
			la fille	die Tochter		
	l'enfant		l'enfant			das Kind
Les noms « autres », ni personnes, ni animaux		der Löffel	la cuillère			
	le mur			die Mauer		
			la vie			das Leben

Figure 2 - Tableau proposé dans l'activité « Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune » ? » (2003 : 7)

Le point d'interrogation correspond au genre neutre existant en allemand mais pas en français. Les élèves vont s'apercevoir que certains mots au féminin ou au masculin en français sont d'un autre genre en allemand. Ils vont observer le tableau élaboré et l'enseignant va soutenir cette observation par des questions (par exemple « Quels sont les trois champs lexicaux sur lesquels on a travaillé ? », « Le genre des mots français et allemands est-il généralement le même ? », « Que peut-on dire de la troisième colonne ? »). La quatrième séance a pour objectif de « prendre conscience que l'organisation du vocabulaire est d'ordre culturel et qu'elle varie donc (plus ou moins selon les champs lexicaux) d'une langue à l'autre » et de « comprendre ce qu'est le genre d'un nom. Le tableau de la séance précédente est repris afin que l'enseignant puisse se poser des questions permettant d'observer des éléments importants :

« Quels mots sont généralement classés dans les mêmes colonnes qu'en français ? », « Quels sont les mots qui n'ont pas le même genre en français et en allemand ? », « Comment nomme-t-on la troisième colonne du tableau ? Quelles sont les caractéristiques des mots qui apparaissent dans cette troisième colonne ? ». Les élèves vont travailler sur le genre neutre, le définir et comprendre pour quelles raisons en allemand on utilise le genre neutre. Les élèves vont ensuite répondre par vrai ou faux à un questionnaire qui servira de synthèse à l'activité entière.

4.2. EVLANG

Dans l'article « Pourquoi et comment faire appel à la diversité linguistique des langues du monde à l'école primaire », Martine Kervran présente le projet européen EVLANG :

« Le programme *Evlang* a réuni des chercheurs, des formateurs et des enseignants de cinq pays — Autriche (Graz), Espagne (Catalogne), France (métropole et île de la Réunion), Italie (Napoli), Suisse (cantons de Genève et de Neuchâtel) — autour de la mise en place d'un dispositif d'expérimentation et d'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues d'un an et demi environ qui a concerné près de 2000 élèves des deux dernières années de l'école primaire, dans les cinq pays impliqués. » (Kervran, 2006 : 29)

Kervran (2006) explique que ce programme présente une trentaine de supports didactiques, qui ont été proposés à des enseignants expérimentateurs ayant été formés. L'auteur expose certains objectifs généraux du programme EVLANG tels que « savoir qu'il y a entre les langues et les cultures à la fois des différences et des ressemblances », « savoir qu'il existe une pluralité de langues à travers le monde et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays », « savoir que les langues et les cultures sont des mondes non clos partageant/échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir » (Kervran, 2006 : 32).

Plus précisément, les élèves vont être amenés à travailler sur la notion de famille de langues et les objectifs seront par exemple de :

- savoir que les langues peuvent être regroupées en « familles », chaque famille étant constituée de langues provenant de l'évolution d'une même langue d'origine ;
- savoir qu'il existe trois familles de langues nommées « langues romanes », « langues germaniques » et « langues slaves » et connaître le nom de quelques langues qui en relèvent ;
- savoir que ces trois familles font partie d'une famille plus large, celle des « langues indo-européennes », qui se trouvent en Europe, au Moyen Orient et en Inde ;
- savoir qu'il existe dans le monde de nombreuses autres familles [...] (Kervran, 2006 : 33).

Kervran (2006) précise que les activités Evlang sont proposées par thème : par exemple sur le thème du Carnaval, les élèves vont être amenés à comparer des mots tels que *masque* ou *carnaval* dans diverses langues à l'écrit et à l'oral. L'une des premières activités du programme Evlang consiste - comme l'indique Kervran (2006) - à demander aux élèves de faire une enquête auprès de leurs camarades. Ils doivent poser certaines questions (comme par exemple « Sais-tu dire *bonjour* dans d'autres langues? », « Voudrais-tu apprendre d'autres langues? », « Connais-tu au moins deux copains qui parlent d'autres langues? »). Le programme propose par la suite des activités de tri, de repérage, de classement et d'association, au cours desquelles les élèves vont manipuler,

analyser et comparer des énoncés oraux et écrits. Les élèves vont développer des « aptitudes métalinguistiques », c'est-à-dire des capacités à observer et comparer des phénomènes linguistiques.

Une autre activité d'Evlang « Faut-il donner sa langue au chat? » amène les élèves à observer des proverbes et des locutions imagées dans diverses langues. Ils vont trier et classer les proverbes afin de remarquer que les proverbes de chaque langue utilisent des images différentes et qu'on ne peut pas les retranscrire mot à mot dans d'autres langues sans perte de sens (par exemple *il pleut des cordes* en français et *it's raining cats and dogs* en anglais). Selon Kervran (2006), ces activités permettent aux élèves de construire des savoirs sur le passage d'une langue à une autre, sur la variété linguistique (et donc culturelle) mais « elles permettent aussi la construction d'attitudes positives de reconnaissance de ressemblances mais aussi d'acceptation des différences d'ordres linguistique et culturel ». Kervran (2006) précise par la suite que « les diverses activités de comparaisons d'énoncés en diverses langues (aptitudes métalinguistiques) peuvent aiguïser le désir de découvrir d'autres systèmes linguistiques (attitudes d'ouverture à la diversité). » (Kervran, 2006 : 33-34)

4.3. ELODIL

Sur le site internet <http://elodil1.com/qqc.html>, Françoise Armand (2010) explique ce qu'est le projet ELODIL. Le projet ELODIL a été développé au Québec en septembre 2002. Il est en lien avec l'approche d'Eveil aux langues apparue en Grande Bretagne dans les années 80. Comme le rappelle Armand (2010) :

Les objectifs de ce courant visaient à favoriser chez les écoliers anglais la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques (Armand, 2010 : 1)

Certaines activités conçues par les équipes du projet EVLANG ont été reprises dans le projet ELODIL mais, comme l'indique Armand (2010), elles ont été adaptées « au contexte éducatif du Québec ». De nouvelles activités ont aussi été élaborées, telles que des activités multimédia, permettant d'être accessibles en ligne.

Les objectifs du programme ELODIL au Québec sont clairement énoncés par Françoise Armand (2010) :

- développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle ;
- permettre sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue (capacités métalinguistiques) ;
- faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones.
- faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

Les activités ÉLODIL sont disponibles en ligne et sont proposées à des élèves de maternelle (classe préscolaire au Québec), de primaire, de secondaire (en France, cela correspond à la classe de 5ème jusqu'à la classe de première) et amènent les élèves « à prendre contact avec la diversité linguistique ». Comme l'explique Armand (2010), « plusieurs langues sont proposées dans les activités : certaines sont inconnues de tous les enfants, d'autres sont les langues d'un ou plusieurs enfants de la classe. Ces activités servent de « déclencheur » afin que certains élèves allophones d'origine immigrante se sentent autorisés, selon leur désir ou non de le faire, à évoquer leur langue maternelle ou l'une ou l'autre des langues de leur famille. » (Armand, 2010 : 2)

Pour les élèves en classe de maternelle, ELODIL propose des activités selon trois thèmes pour leur permettre de travailler des compétences différentes. Le programme ELODIL propose un premier thème d'éveil aux langues qui « permet aux enfants de se familiariser avec la diversité linguistique et d'explorer de façon active des langues différentes » à travers une activité de création de fleur de langues (pour apprendre à dire 'bonjour' en différentes langues), puis une activité de comptines (les élèves vont jouer avec les sons de différentes langues) et enfin, ils vont découvrir qu'une chanson peut exister en plusieurs langues (activité *Joyeux anniversaire, Zou*).

Pour les élèves en secondaire, quatre thèmes ont été élaborés par l'équipe ELO-DIL. Le thème 3 *Linguistes en herbe* va « favoriser chez les élèves l'émergence d'une réflexion métalinguistique à partir de corpus constitués à partir de langues différentes (comparaisons sonores, visuelles etc., entre différentes langues) ». Tout d'abord, les élèves vont découvrir les onomatopées correspondant aux cris d'animaux dans différentes langues, puis s'apercevoir d'évolution de certaines langues lorsqu'elles sont entrées en contact avec d'autres, puis ils découvrent différents systèmes d'écriture, ils vont aussi travailler la discrimination auditive à partir de corpus de phrases affirmatives et négatives afin de repérer les marques de négation. Une autre activité va permettre aux élèves de découvrir les proverbes dans différentes langues, puis de découvrir les marques de pluriel dans différentes langues (*Monsieur pluriel part en voyage*) et enfin une dernière activité va permettre aux élèves d'explorer un conte à travers plusieurs langues.

Les nombreuses activités et les différents thèmes sont expliqués et détaillés sur le site <http://elodil1.com/>, mais ce projet ne propose pas de support permettant de travailler le genre des noms ou l'accord en genre des adjectifs qualificatifs.

Cadre méthodologique

1. Problématique et hypothèses

Le cadre théorique ci-dessus m'a permis de formuler la problématique suivante :

Dans quelle mesure et à quelles conditions la comparaison des langues permet-elle à des élèves de cycle 3 de comprendre le caractère arbitraire du genre grammatical et d'observer des régularités dans diverses langues ?

Cette problématique se décline en plusieurs questions :

- La comparaison des langues permet-elle à des élèves de cycle 3 de prendre conscience de faits grammaticaux tels que l'accord en genre de l'adjectif?

- La comparaison des langues permet-elle aux élèves d'observer que les règles d'accord en genre de l'adjectif qualificatif diffèrent selon la langue ?

L'enjeu pour des élèves français est aussi qu'ils réalisent correctement les accords silencieux en s'appuyant sur d'autres langues romanes.

L'une de mes premières hypothèses est que cette posture réflexive n'est pas facile à adopter ni à faire acquérir par les élèves. De plus, la notion d'arbitrarité du genre paraît complexe et abstraite. Elle demande donc un certain approfondissement.

Ces activités de comparaison peuvent être difficiles pour des élèves qui ont des difficultés en grammaire. Le pari est justement que le détour par d'autres langues peut aider les élèves à construire une posture métalinguistique.

Cette activité de comparaison peut aider les élèves à faire attention aux accords silencieux en français, puisqu'ils auront fait un travail d'observation à partir d'un corpus varié.

Cette activité peut aussi permettre aux élèves de se « décentrer » par rapport à leur langue maternelle qui est le français (dans la classe dans laquelle je suis intervenue) ou au contraire, certains élèves peuvent « s'enfermer » dans le français.

Une autre de mes hypothèses est que les élèves vont confondre genre naturel/sexuel avec genre grammatical. Mais, je pense que la diversité des langues permet justement de bien comprendre que le genre naturel est à distinguer du genre grammatical, puisque nous allons nous appuyer sur des exemples concrets.

2. Recueil de données

Pour répondre à ma problématique, deux supports provenant d'EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole) attirent mon attention et ont suscité un vif intérêt de ma part. La première activité s'intitule « Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune? ». Elle permet aux élèves de traiter du genre naturel et du genre grammatical, en leur faisant prendre conscience de ce qu'est le genre, à quoi cela sert et de percevoir que le genre des noms peut changer en fonction de la langue parlée.

La seconde activité - « Fruits et légumes en tous genres » a pour objectif que les élèves prennent conscience du caractère arbitraire du genre. Ces deux supports me paraissent tout à fait pertinents et je m'en suis inspirée pour mettre au point ma séquence.

J'ai pratiqué mon recueil de données dans une classe de cycle 3 et plus précisément dans une classe de double niveau CM1 et CM2 (4 élèves de CM1 et 11 élèves de CM2). J'avais d'abord eu l'idée de le réaliser au cycle 1, au cycle 2 et au cycle 3 en l'adaptant pour chaque cycle. Mais après avoir été en stage en classe de maternelle et après avoir échangé avec la professeure, j'ai trouvé peu judicieux de faire pratiquer ces activités à des élèves aussi jeunes. La professeure m'a confirmé que les élèves de cycle 1 sont encore trop centrés sur eux-mêmes et n'ont pas tous conscience d'appartenir à un genre « sexuel » féminin ou masculin. La notion de genre n'étant au programme qu'à partir du cycle 2, le cycle 3 me paraît beaucoup plus pertinent. Les élèves ont pratiqué et sont habitués à la notion de genre grammatical et à celle d'accord en genre qu'ils auront acquises au cycle 2. Les notions sont acquises et comprises par les élèves, ils sont donc « à l'aise » avec celles-ci. Étant plus âgés, ils peuvent - il me semble - avoir une réflexion pertinente et s'intéresser réellement aux activités qui leur sera proposées. De plus, les élèves de cycle 3 (notamment de CM2) ont un meilleur niveau en langues étrangères que les élèves de cycle 2, étant donné qu'ils en étudient au moins une depuis plus d'années et ils ont une plus grande capacité à raisonner sur la langue.

J'ai pris contact avec l'enseignant de CM1 et CM2 de l'école de Souyri, en Aveyron. Il m'a exposé son point de vue et m'a donné son avis sur ma préparation. Je l'ai rencontré à plusieurs reprises afin que nous élaborions la séquence. Lorsque je lui ai présenté mon sujet et mon travail, l'enseignant a eu quelques réticences. Tout d'abord par rapport au choix des langues proposées : le français, l'allemand et le swahili. Les élèves n'ayant aucune notion d'allemand et encore moins de swahili, les faire travailler à partir de ces langues-là semblait trop abstrait pour l'enseignant. Il souhaitait plutôt partir de langues avec lesquelles les élèves avaient été en contact ou de langues plus proches du français. Nous avons donc choisi une langue germanique - la langue étudiée

par les élèves à l'école - l'anglais, et deux langues romanes : le français et l'italien. Pour rendre ce travail plus concret et le faire correspondre avec les intitulés du programme de cycle 3 (« acquérir l'orthographe grammaticale en identifiant les classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant ; l'adjectif ; le pronom » *Programme du cycle 3*, 2018 : 20), nous avons ajouté une partie sur l'accord en genre des adjectifs qualificatifs.

La séquence est composée de trois séances (voir annexe I.). La première séance s'est déroulée en une heure. Les élèves ont manipulé, comparé et trié des étiquettes (sur lesquelles étaient inscrits des groupes nominaux comme *la petite fille*, *le petit garçon*) en italien, en anglais et en français afin de reconnaître les différentes langues et puis de retrouver « celle qui veut dire en italien et celle qui veut dire ... en anglais ». Ils ont mis au point un tableau en trois colonnes. Ce tableau a été repris en séance 2, séance au cours de laquelle les élèves ont été amenés à observer plus en détail les adjectifs qualificatifs et plus précisément l'accord en genre des adjectifs qualificatifs. Ils ont repéré que les adjectifs qualificatifs en anglais ne s'accordent pas en genre, mais que ceux en italien et en français s'accordent. Ils ont aussi repéré les articles définis au masculin et au féminin des langues romanes et l'article commun au masculin et au féminin en anglais. Je suis intervenue les mercredis 4 mars et 11 mars 2020 : c'est moi qui ai mené les séances et l'enseignant de la classe m'a filmée.

La séance 3 portant sur le genre des noms en italien et en français n'a pas pu être réalisée du fait de la crise sanitaire du COVID-19. Durant cette séance, les élèves auraient dû comparer des groupes nominaux en italien et en français et se rendre compte que certains noms ont le même genre dans les deux langues, que d'autres sont masculins en italien et féminins en français et que certains sont féminins en italien et masculins en français. Le but était de prendre conscience que le genre des noms est arbitraire et qu'il ne correspond pas au genre naturel. Les élèves auraient aussi - à partir d'une carte de l'Empire Romain - repéré la racine commune à l'italien et au français : le latin.

Il était prévu qu'une évaluation soit faite et proposée aux élèves : elle comporte 4 exercices. Le premier consiste à compléter l'adjectif qualificatif avec la terminaison qui cor-

respond, le second exercice à compléter les groupes nominaux en italien avec le déterminant masculin ou féminin, le troisième à relever au moins trois adjectifs accordés au féminin dans un texte et à les classer dans un tableau et le quatrième exercice à inventer une phrase en français avec au moins deux adjectifs qualificatifs. Les compétences et les connaissances évaluées sont les suivantes :

- restituer des connaissances sur l'accord en genre des adjectifs qualificatifs en français et en italien.
- savoir identifier des adjectifs qualificatifs en français et en italien
- savoir reconnaître et accorder un groupe nominal en fonction de son genre dans différentes langues (français, italien et anglais)
- repérer et classer les adjectifs qualificatifs selon des critères précis.

Initialement, la séquence était composée de deux séances : la première et la deuxième séance n'en faisaient qu'une, et la troisième séance était la seconde. Cependant, au vu de certains points analysés dans la partie II.3 de ce mémoire, nous avons dû ajouter une séance.

J'ai mené une interview avec l'enseignant afin de conclure la séquence, de parler de son expérience en tant qu'élève, en tant que professionnel de l'Éducation, afin d'avoir son avis sur ce qui a été proposé à ses élèves et de discuter de ses choix pédagogiques et didactiques. Cette interview a été réalisée en visioconférence via l'application sur ordinateur SKYPE le mercredi 15 avril 2020 durant trente cinq minutes. Ces questions ont été divisées en plusieurs parties : des questions personnelles sur le vécu de l'enseignant, des questions sur la pratique de l'enseignant, des questions sur l'appréciation d'ensemble de la séquence, des questions sur la mise en place et les contenus des deux séances, des questions générales de bilan et des questions ouvertes de bilan et de perspectives (annexe VI.)

Après les enregistrements vidéo des deux séances, je les ai visionnés plusieurs fois pour les transcrire en respectant les conventions de transcription mises en annexes. Les transcriptions des séances sont présentées en annexes (annexe IV.). Par la

suite, d'autres visionnages m'ont permis de découper les séances en synopsis. Le synopsis de cette séquence a été conçu suivant une méthodologie particulière expliquée par Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz et Christophe Ronveaux (2006) dans l'article « Le synopsis : un outil pour analyser les objets » publié dans la presse universitaire « *Les méthodes de recherche en didactiques* ». Le synopsis a été élaboré pour permettre de diviser les séances en phases. Ces dernières représentent les différentes activités proposées aux élèves à travers divers supports, matériels et modalités (activité de remobilisation de connaissances, activité d'observation de corpus, activité d'élaboration de la trace écrite, activité de prononciation, etc). Le synopsis est présenté en annexe III. L'élaboration de ces travaux méthodologiques ont été nécessaires pour permettre une analyse des données collectées fine et précise.

Résultats : analyse des données collectées

1. Analyses et interprétations des résultats

À l'issue de la mise en œuvre de la séquence de comparaison des langues, de la retranscription des séances et de l'élaboration d'un synopsis, il est apparu deux points précis d'analyse :

- les activités des élèves à l'issue du découpage des principales phases de la séance
- les interventions de l'enseignant

1.1. L'analyse des activités des élèves lors de cette séquence

1.1.1. Les activités des élèves en séance 1

Durant la mise en œuvre de cette séquence, il a été proposé aux élèves de nombreuses activités permettant de travailler diverses compétences et au travers de différentes modalités propices à des activités de comparaison des langues. Les compétences initiales à travailler au cours de la séance 1 étaient les suivantes :

- Comparer, analyser et classer des énoncés en plusieurs langues

- Repérer une structure grammaticale dans des langues proches du français (italien) et moins proches (anglais) : l'accord en genre des adjectifs.
- Utiliser un nouvel outil permettant de rendre compte de l'accord en genre : la bulle d'accord.

La première phase d'activité a été pensée dans le but que les élèves mobilisent des connaissances en grammaire. L'enseignante s'est appuyée sur leurs connaissances antérieures afin d'introduire progressivement les notions grammaticales en jeu dans cette séquence (soit le genre grammatical des mots et l'accord en genre des adjectifs qualificatifs) et de poser les prémices d'une réflexion métalinguistique chez les élèves. Cette phase a amené une multiplicité de propositions de groupes nominaux, qui ont dû être triés et certains n'ont pas été retenus, puisqu'ils ne correspondaient pas à l'objectif de comparaison des accords en genre de l'adjectif qualificatif. En effet, des élèves avaient proposé des groupes nominaux de deux mots (un déterminant et un nom), d'autres en avaient proposé au pluriel. Le travail portant sur le genre grammatical et non sur le nombre, l'enseignante a supprimé certaines propositions des élèves pour ne laisser que des groupes nominaux au singulier (d'autant plus que le travail principal de cette séquence va se faire à partir d'un corpus au singulier). La raison de la suppression de ces groupes nominaux n'a pas été expliquée aux élèves. L'intervention des élèves ayant proposé des groupes nominaux au pluriel n'a donc pas été valorisée par l'enseignante, ce qui peut provoquer chez eux une future gêne à s'exprimer et à faire des propositions.

La phase 1-6 a été la réelle entrée dans l'activité de comparaison des langues, puisque les élèves ont observé et identifié qu'au féminin, certains adjectifs prennent un *-e*. Le travail de comparaison de l'accord en genre des adjectifs qualificatif n'a été introduit que durant la phase 1-6, ce qui pose la question de l'intérêt de certaines phases précédentes comme la phase 1-1, 1-3 ou encore 1-4 et de la façon dont elles ont été menées.

La deuxième phase a permis aux élèves, en binômes, de comparer des étiquettes afin d'en proposer un regroupement par langue. Les élèves ont utilisé un support parti-

culier : des étiquettes. Une enveloppe a été distribuée à chaque binôme : dans cette enveloppe se trouvaient des étiquettes sur lesquelles étaient inscrits des groupes nominaux (composés d'un déterminant, d'un adjectif qualificatif et d'un nom) en français, en anglais et en italien. Les groupes nominaux étaient au masculin singulier ou au féminin singulier. L'enseignante a privilégié des groupes nominaux au singulier pour que les élèves se concentrent sur les accords en genre et ne prennent pas en considération les variations en nombre. Dans la phase 2-2, les élèves ont été mis en activité après l'explication de la consigne et du matériel. Le support des étiquettes révèle toute sa pertinence lors d'activité de comparaison des langues : elles permettent aux élèves de discuter de leurs regroupements, de déplacer et de manipuler les étiquettes pour les comparer aux autres, de les trier de façon efficace, de corriger leurs éventuelles erreurs rapidement et avec facilité. Dans la phase 2-2-1, deux élèves discutent et classent les étiquettes : un élève se charge des étiquettes en français, tandis que l'autre regroupe les étiquettes en italien et ils regroupent tous les deux celles en anglais. Ils se sont réparti spontanément le travail de regroupement des étiquettes en fonction des langues. Au cours de cette deuxième phase, l'enseignante circule entre les groupes, observe les attitudes des élèves, puis discute des regroupements proposés par certains binômes. Il apparaît d'une importance primordiale d'aller questionner les élèves quant à leurs regroupements pour chercher à développer leur réflexion métalinguistique, même si ces questionnements prennent du temps. En effet, questionner les élèves leur permet de fournir une justification, d'apporter des informations et d'explicitier des connaissances grammaticales qui seront reprises plus tard. Ces explications apportées par les élèves permettent de faire émerger une réflexion métalinguistique. Dans la phase 2-2-3 par exemple, un élève explique que les élèves de son groupe ont regroupé ces étiquettes ensemble parce qu'il y a le déterminant *the* (voir annexe IV.) :

112 - PE : ceux-là pourquoi vous les avez regroupés ensemble ?

113 - E : Parce qu'il y a *the*

114 - T : oui y a *the*

Ces questionnements font aussi ressortir des informations sur le vécu personnel et culturel des élèves pouvant avoir eu une incidence sur les regroupements proposés. Comme

l'explique Perregaux (2002) dans l'article « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », les biographies langagières sont révélatrices de savoirs personnels qui se transforment en savoir collectifs lorsque l'élève en parle avec ses camarades. Ainsi, en phase 2-2-4, deux élèves expliquent leur travail à l'enseignante et une élève raconte qu'un regroupement est constitué d'étiquettes en espagnol car sa sœur a des cours d'espagnol et que les groupes nominaux sur les étiquettes ressemblent à ce qu'elle travaille (voir annexe IV.) :

183 - A : mais on sait que c'est de l'espagnol parce ma sœur elle est euh ...

184 - PE : ah !

185 - A : elle travaille aussi un peu l'espagnol ... du coup beh je sais à peu près

Malgré la réponse erronée de l'élève, puisque les étiquettes sont en italien et non pas en espagnol, on se rend compte que le vécu des élèves et les faits culturels externes à l'enseignement des langues vivantes à l'école peuvent avoir une incidence sur les représentations des élèves, sur leur travail et apportent également des connaissances aux autres élèves. Le vécu et l'expérience personnelle de l'élève sont mis à contribution pour adopter une posture de comparaison des langues.

Durant cette deuxième phase, l'enseignante a passé de nombreuses minutes avec certains binômes. En effet, des binômes ont proposé quatre regroupements d'étiquettes (des étiquettes en français, en italien, en espagnol et en anglais) et l'enseignante s'est efforcée de faire comprendre aux élèves qu'il n'y avait que trois langues différentes. Elle a tout d'abord essayé que les élèves se corrigent en leur faisant remarquer la correspondance de deux étiquettes en français avec celles en italien. Cependant, elle en vient à proposer un travail de traduction - ou plutôt un jeu de devinettes - qui ne favorise ni la comparaison des langues ni la réflexion métalinguistique :

141 - PE : si on essaie maintenant ... de trouver ... le groupe nominal qui correspond ici ...

142 - PE : donc celle-là ... elle correspondrait à quel groupe nominal ?

143 - E : celui-là ... (*désigne Il alto leone*)

144 - PE : Oui ... mais en français ... Ça serait la correspondance avec lequel ? (E montre une étiquette)

145 - PE : Celui-là tu es d'accord aussi ?

146 - T : euh oui

147 - PE : et celui-là alors ... ça serait la correspondance avec lequel ? (désigne Il alto leone)

148 - T : lui

N'arrivant pas à faire comprendre aux élèves que les étiquettes qu'ils ont classées comme de l'espagnol sont en réalité de l'italien, elle en vient à dire qu'il n'y a pas quatre ensembles mais seulement trois (voir annexe IV.) :

167 - PE : Non ... en fait il faut que ... là vous avez choisi, vous avez mis quatre langues mais moi j'en veux pas quatre ... C'est pas bon, il y en a trois

L'exigence que formule l'enseignante reste discutable. En effet, elle amène les élèves à jouer là aussi, au jeu des devinettes de la bonne réponse. Comme les autres étiquettes sont en français et en anglais - langues qu'ils sont habitués à pratiquer et dont ils ont connaissance - il s'est avéré « trop logique » de rapprocher les étiquettes qu'ils avaient classées en espagnol et en italien ensemble mais sans savoir, comprendre ni expliquer pour quelle(s) raison(s). Cette deuxième phase montre l'intérêt, pour mener un travail de comparaison des langues, que les élèves soient en binômes. Les élèves ont échangé, discuté et sont tous entrés dans la tâche. Cette modalité a permis aux élèves les plus discrets lors des phases collectives de s'exprimer et d'adopter une posture réflexive sur les langues permettant de répondre à l'objectif général.

Durant la troisième phase, les élèves ont dû reconstituer les trios d'étiquettes de groupes nominaux en italien, en français et en anglais. Après explication de la consigne et présentation du matériel, les élèves sont entrés dans la seconde activité de cette séance. Un tableau vierge composé de trois colonnes leur a été distribué. Au cours de la phase 3-2, les élèves ont dû faire correspondre les étiquettes en les positionnant dans le tableau : une colonne pour les groupes nominaux en français, une pour ceux en italien et une pour ceux en anglais. Après vérification de l'enseignante, les élèves pouvaient coller les étiquettes des groupes nominaux ainsi que les étiquettes des en-têtes des colonnes « en français », « en italien », « en anglais ». Ce travail s'est fait individuellement afin que chaque élève ait un tableau personnel permettant d'être réutilisé durant la séance 2. Certains binômes, au cours de la deuxième phase, ont remarqué que l'on pouvait faire

correspondre les étiquettes. Ceci montre qu'ils avaient établi un travail de comparaison entre les langues et une posture réflexive à partir du corpus proposé. Lorsque l'enseignante a vérifié et validé les propositions des élèves, elle s'est attardée sur les erreurs commises par les élèves pour comprendre leurs procédures et qu'ils puissent se corriger : ces questions sont indispensables pour les aider à progresser. Elle a donc demandé des justifications aux élèves (voir annexe IV.) :

253 - PE : alors pourquoi?

254 - N : beh en fait *macchina* ça me faisait penser à la machine euh *la machine*

255 - PE : pourquoi tu l'avais mis avec *train* au début ?

256 - N : beh parce que le train c'était une machine

257 - PE : d'accord ... et celui-là alors (*en désignant le GN il bel treno*) pourquoi tu l'avais mis avec *la jolie voiture* ?

258 - N : beh ça me faisait penser à ... au traineau donc c'est pour *la voiture*

Ce travail peut tout d'abord être analysé comme un travail d'intercompréhension ayant peu de lien avec l'objectif de la séance. A vouloir comprendre les correspondances d'étiquettes faites par les élèves et à vouloir que les élèves justifient leurs choix, l'enseignante s'est ici éloignée de l'objectif initialement prévu. Cependant, demander des justifications et poser des questions est nécessaire pour comprendre le cheminement de l'élève dans sa réflexion métalinguistique et en valider ou non la pertinence. Cette pratique peut permettre aux élèves d'observer et de s'apercevoir qu'il est possible de faire des rapprochements entre plusieurs langues et donc de produire un véritable travail de comparaison des langues - qui est l'objectif et le but général de cette séquence.

Lors de la phase 3-2, l'enseignante a semblé proposer un travail sur la traduction des mots, alors que l'observation du corpus devait être centrée sur les marques du féminin. (voir annexe IV.)

267 - M : beh ... pour moi *la alta leonessa* ça veut dire *la petite fille*

268 - PE : et pourtant regarde là tu as mis *le grand lion the tall lion* et *il alto leone*

269 - M : ah oui je me suis trompé

270 - PE : alors *leon* ... ça te fait penser à quoi ... comme mot

271 - M : Euh ... *lion*

272 - PE : et pourquoi alors tu le mets avec *fille* ?

(*L'élève intervertit cette fois il raggazzino initialement avec la grande lionne avec il alto leone*)

273 - PE : et alors ... Là tu fais correspondre *leone* avec *lionne* donc *leone* est au féminin ? ... et celui-là ... *le grand lion the tall lion ... la alta leonessa ...*

303 - PE : regarde *vero* ici ... ça veut dire quoi?

304 - H : *le vrai livre*

305 - PE : *Vero* juste le mot *vero*

306 - H : *Vrai*

Proposer ce travail de comparaison des mots et de traduction, peut permettre aux élèves de repérer et de comparer certains adjectifs qualificatifs dans les trois langues et donc d'anticiper le travail futur sur l'identification des marques du féminin et le travail plus général sur les marques d'accords en genre. Au delà d'un travail de traduction, cette activité a incité les élèves à observer l'orthographe du mot, sa morphologie pour résoudre un problème et corriger une erreur. Cependant, le temps mis pour retrouver les correspondances des groupes nominaux dans les trois langues paraît très long par rapport à l'objectif principal de la séance, à savoir identifier les marques d'accord en genre dans les différentes langues. Mais il est important de souligner que l'activité proposée est propice à faire émerger chez les élèves une réflexion métalinguistique à partir de la comparaison de diverses langues, ce qui est l'objectif global de la séquence.

La quatrième et dernière phase de cette séance a permis aux élèves de corriger leurs tableaux d'étiquettes à partir du tableau confectionné par l'enseignante. Cette phase de correction collective a rencontré certaines limites : la première est de ne pas correspondre à une activité de comparaison des langues et donc de ne pas correspondre à un objectif. Le matériel utilisé n'était ni adéquat ni efficace : l'enseignante avait veillé à agrandir son tableau d'étiquettes pour une bonne visibilité des élèves mais cela n'a pas été suffisant. En l'affichant au tableau, elle s'est tout d'abord rendu compte que les dimensions n'étaient pas assez grandes pour permettre à tous les élèves de visualiser convenablement. L'aménagement de la classe et notamment celui des tables des élèves étant en forme de U, l'enseignante a circulé devant les tables des élèves en faisant des allers-retours. Puis elle a exposé son tableau d'étiquettes sur le tableau blanc et a accepté que les élèves se lèvent, viennent regarder la correction et retournent à leur place. Voyant que de nombreux élèves avaient corrigé leur tableau cinq minutes après le début

de la correction collective, l'enseignante a proposé un tutorat entre élèves afin d'aller aider ceux les plus en retard. Le tutorat est une modalité pertinente pour des activités de comparaison des langues puisqu'il peut contribuer à l'acquisition de stratégies et à une meilleure compréhension des faits de langue. Comme l'explique l'enseignant titulaire dans son interview, cette phase 2-2 de tutorat aurait cependant pu être mise en place un peu plus tôt durant la phase de correction (voir annexe VI.) :

108 - PE2 : euh qu'est-ce qui avait ... après voilà il faut gérer aussi le fait que les enfants travaillent à des vitesses très très très différentes faut penser à ceux qui auront fini avant les autres et au contraire penser à ceux qui n'auront jamais fini si on les aide pas quoi mais ça c'est difficile quand on connaît pas les enfants et la classe

La mise en œuvre de cette séance a montré l'intérêt du support choisi pour le déroulement des activités. Comme l'affirme l'enseignant dans l'interview, le choix de travailler à partir d'étiquettes a été pertinent pour des activités de comparaison des langues (voir annexe VI.) :

101 - PE1 : j'ai une question concernant les supports je voudrais savoir votre avis ce que vous avez pensé de mon choix de supports ? Je parle par exemple des étiquettes et du tableau que les élèves ont eu à faire qu'ils ont fait quand ils ont trié les étiquettes

102 - PE2 : oui non non voilà les supports étaient très bien très intéressants puisque justement ça les amenait à manipuler donc ça les change un petit peu de toujours écrire ... après bon euh tu as bien vu c'était un petit peu trop long pour différentes raisons quoi il y avait trop de mots ... mais le support lui-même c'était une très bonne idée

Mais il pointe aussi le problème du nombre d'étiquettes prévues, qui, selon lui, a eu une incidence sur la longueur excessive de certaines phases de travail :

105 - PE1 : oui mais peut-être comme vous disiez un peu avant proposer moins d'étiquettes

106 - PE2 : oui voilà déjà il fallait en proposer moins mais on peut pas forcément savoir au départ quoi

La conduite d'activités de comparaison des langues permettant de faire émerger une réflexion métalinguistique chez les élèves a cependant demandé du temps : il faut questionner les élèves, leur demander des justifications. Au delà du temps que prennent ces questions et ces justifications, il reste nécessaire de les poser pour permettre aux élèves d'adopter une réflexion métalinguistique et cela permet de répondre aux objectifs généraux de la séquence. Lors de l'interview, l'enseignant titulaire de la classe a relevé cette limite (voir annexe VI.) :

103 - PE1 : et est-ce que vous auriez des choses dans cette séance que vous auriez par exemple fait ou que vous auriez ajouté ou supprimé par rapport à ce que moi j'ai pu proposer ?

104 - PE2 : je t'avoue que c'est un peu loin ... après voilà ce qui me vient en tête là c'est que j'aurais mis deux fois moins de temps à la faire mais c'est normal mais après par rapport aux activités que tu as proposées non je vois pas ce que j'aurais modifié puis en plus tu m'as montré ton travail de nombreuses fois avant avec les modifications et je savais ce que tu allais proposer et je l'ai validé donc voilà

Pour répondre au mieux aux objectifs généraux, il aurait été possible de proposer d'autres alternatives et d'utiliser différemment le matériel. Par exemple, en phase 1, le but étant que les élèves proposent des groupes nominaux avec un déterminant, un adjectif et un nom, l'enseignante aurait dû inclure cette précision dans la consigne : ce qui aurait évité aux élèves de proposer des groupes nominaux composés d'un déterminant et d'un article non exploitables pour cette séquence. L'enseignante aurait aussi pu donner d'elle-même des groupes nominaux, en les écrivant au tableau : ce qui aurait amené les élèves à donner les caractéristiques des groupes nominaux plus rapidement et à entrer plus rapidement dans une pratique de comparaison des langues en lien avec l'objectif de la séance. En proposant des groupes nominaux au tableau, l'enseignante aurait évité une perte de temps conséquente et aurait permis aux élèves de seulement identifier les caractéristiques des groupes nominaux et de commencer le travail de comparaison plus rapidement. Lors de la troisième phase, l'enseignante (ayant préparé à l'avance le même tableau que les élèves pour pouvoir l'afficher sur le tableau blanc) aurait pu demander aux élèves de classer les étiquettes en respectant le même ordre que son tableau. Lors de l'élaboration de la séquence, l'enseignante avait pensé demander aux élèves de coller

les étiquettes en respectant son modèle : ceci aurait permis que l'objectif initial de la séance soit respecté. Puis, lors de la phase de correction, il aurait été judicieux que l'enseignante projette son tableau d'étiquettes via le vidéo-projecteur de la classe pour une meilleure lisibilité. Elle aurait aussi pu mettre à disposition des élèves plusieurs exemplaires de son tableau et en distribuer un pour deux élèves. Cette modalité aurait permis aux élèves de comparer leur tableau avec celui de l'enseignante et donc d'établir potentiellement une réflexion métalinguistique à partir de leurs erreurs.

Ces nombreuses pertes de temps (non anticipées par l'enseignante) ont fait que l'enseignante a dû réadapter et repenser les séances 2 et 3. La séance 2 initialement prévue sur le genre des noms a été basculée en séance 3. Ainsi le travail de comparaison des accords en genre des adjectifs qualificatifs a été reprogrammé en séance 2. Les objectifs généraux et les compétences initiales de cette séance n'ont donc pas été atteints. L'objectif final a été « Repérer trois langues différentes : l'anglais, l'italien et le français. ». La compétence finale a été « Comparer, analyser et classer des groupes nominaux de diverses langues ».

1.1.2. Les activités des élèves en séance 2

La séance 2 a été repensée permettant de faire ce qui n'a pas pu être proposé en séance 1 : un travail de comparaison sur les accords en genre des adjectifs qualificatifs dans différentes langues. L'objectif général de la séance 2 était celui de « repérer que certaines langues ont une structure grammaticale assez proche du français mais que d'autres sont plus éloignées. ». Les compétences travaillées ont été les suivantes :

- Repérer une structure grammaticale dans des langues proches du français (italien) et moins proches (anglais) : l'accord en genre des adjectifs
- Utiliser un nouvel outil permettant de rendre compte de l'accord en genre : la bulle d'accord
- Repérer que la terminaison des adjectifs qualificatifs au féminin en français peut être muette

La première phase de cette deuxième séance a été réalisée dans le but que les élèves se rappellent ce qui a été fait la séance précédente. Ces rappels ont été fait en collectif et à l'oral. Ils ont été nécessaires pour que les élèves entrent progressivement dans la séance. L'enseignante a posé des questions aux élèves permettant de rappeler les connaissances et les activités mobilisées durant la séance 1 (voir annexe IV.) :

348 - PE : vous vous rappelez ... je suis venue vous voir la semaine dernière ... et qu'est-ce que nous avons fait ensemble ? Quelqu'un pourrait rappeler ce que nous avons fait ? ... Nino ?

349 - N : on a reclassé des euh groupes nominaux.. en anglais italien et français

Une seconde phase a été pensée dans le but de remobiliser des connaissances en grammaire sur les notions qui vont être travaillées au cours de cette séance et a été menée en collectif et principalement à l'oral. Au cours de la phase 2-1, l'enseignante a demandé aux élèves une définition de l'adjectif qualificatif pour introduire le travail de comparaison des adjectifs qualificatifs dans diverses langues qui sera fait durant la séance. Certains élèves se sont exprimés, d'autres ont complété leur réponse et l'enseignante a noté au fur et à mesure ce que disaient les élèves pour en venir à mettre au point une définition (voir annexe IV.) :

64 - PE : donc aujourd'hui on va s'intéresser particulièrement aux adjectifs qualificatifs ... alors est-ce que quelqu'un pourrait nous rappeler ce qu'est un adjectif qualificatif ? ... Juliette ?

365 - J : C'est un mot qui précise un nom

366 - PE : très bien ... alors je vais le noter à côté

367 - PE : ensuite ... est-ce que quelqu'un pourrait rajouter quelque chose sur l'adjectif qualificatif ? ... Aurore ?

368 - A : s'il est dans une phrase on peut l'enlever

369 - PE : on peut l'enlever oui

370 - PE : et ensuite quelqu'un a une autre idée ? Lenny?

371 - L : on peut le déplacer

372 - PE : on peut le déplacer aussi oui ... alors je vais vous aider un peu ... est-ce ... est-ce qu'il s'accorde ou pas ? ... selon si le nom est au féminin ou au masculin ou au pluriel ? ... Edgar tu peux nous dire ?

373 - E : beh ... euh oui il s'accorde

374 - PE : oui ... Alors on dit qu'ils s'accordent en ? ... Le féminin et le masculin c'est ? Qu'est-ce que c'est ? ... Oui Timéo ?

375 - T : le genre ?

376 - PE : oui le genre ! ... et donc le singulier et le pluriel ? ... Hanaé ?

377 - H : le nombre

Les élèves vont pouvoir se référer à la définition qu'ils ont élaborée et vérifier si elle est valable pour les adjectifs qualificatifs en anglais et en italien : elle sert ici de référence et de point d'appui au travail de comparaison.

Durant la troisième phase de la séance, les élèves ont travaillé à partir des groupes nominaux en anglais. Les élèves ont travaillé à partir du tableau des étiquettes de l'enseignante, affiché au tableau et agrandi à nouveau par rapport à la séance 1. En phase 3-2, deux élèves sont venus au tableau pour souligner un adjectif qualificatif en anglais et l'enseignante a validé leurs choix. L'enseignante voulait s'assurer que les élèves repèrent le bon mot dans le groupe nominal (soit l'adjectif qualificatif) et le souligner permettait aux élèves d'avoir un repère visuel pour se concentrer exclusivement sur les groupes nominaux en anglais. Ensuite, l'enseignante a demandé aux élèves d'observer la formation des adjectifs qualificatifs en anglais, puis d'observer les déterminants (voir annexe IV.) :

391 - PE : et maintenant je vous demande d'observer attentivement les adjectifs qualificatifs en anglais ... et ceux qu'on a soulignés principalement ... et de me dire ce que vous observez ... vous pouvez vous aider de la définition de l'adjectif qu'on a mis ici ... et me dire si vous observez quelque chose de ... pas de bizarre mais de différent on va dire ...

392 - PE : y a que Juliette ? ... bon Juliette je t'écoute ...

393 - J : en anglais il ne s'accorde pas

394 - PE : alors ... je suis d'accord moi aussi en anglais ils ne s'accordent pas ...

395 - PE : tu pourras m'expliquer pourquoi tu en es venue à ... à dire ça ?

396 - J : beh à *the little boy boy* c'est au masculin et à *little* y a un *e* ... et *girl* c'est au féminin et *little* y a quand même un *e*

397 - PE : oui très bien ... est-ce que c'est pareil pour tous les adjectifs ici ? ... vous pouvez regarder sur votre tableau parce qu'on a le même

398 - PE : est-ce que c'est pareil pour tous les adjectifs en anglais ... Erwan

399 - E : oui

409 - PE : et qu'est-ce qu'on remarque ... par rapport ... au déterminant en anglais ? ... qu'est-ce qu'on peut remarquer ... Nino

410 - N : beh c'est tout le temps les mêmes ... au masculin et au féminin c'est tout le temps le même

411 - PE : oui c'est vrai ... c'est lequel ce déterminant ? ... Lenny

Ces questions ont été posées dans le but de faire dégager une notion grammaticale spécifique (celle d'adjectif qualificatif invariable en anglais) et de permettre une comparaison avec le système grammatical du français. Cette activité a fait émerger chez les élèves une réflexion métalinguistique à partir de l'observation des adjectifs qualificatifs en anglais. Pour terminer la phase 3, le début de la trace écrite est élaborée en commun avec les élèves en classe entière. En effet, la construction de la trace est progressive et en interaction avec tous les élèves. Cette construction permet une meilleure intégration des connaissances et des savoirs. Les élèves vont répéter ce qui a été observé plus tôt et ils vont donc dicter à l'enseignante ce qu'il faut écrire.

La quatrième phase a été une activité de copie de la trace écrite. Les élèves ont recopié sur leur cahier d'expression écrite les deux phrases de trace écrite dictées à l'enseignante et notées au tableau. Il est important de souligner que cette activité de copie - nécessitant du temps - n'a pas eu de lien avec les objectifs de comparaison des langues. Cette phase était inévitable vu le choix de l'élaboration de la trace écrite en commun avec les élèves.

La cinquième phase de cette séance a permis aux élèves d'observer les accords en genre des adjectifs qualificatifs en français et en italien. Appartenant à la famille des langues romanes, les élèves ont comparé le français et l'italien, puisque ces deux langues ont toutes deux un système d'accord en genre des adjectifs qualificatifs similaire. Pour permettre une meilleure comparaison et analyse des accords en genre, l'enseignante a présenté un outil dont les élèves n'avaient pas connaissance : la bulle d'accord ¹. L'enseignant titulaire n'avait lui-même jamais eu connaissance de cet outil (voir annexe VI) :

123 - PE1 : oui ... bon et ça va vous parler j'ai mis en place l'outil *la bulle d'accord* alors est-ce que vous aviez connaissance de cet outil ? qu'on peut voir parfois dans certains manuels

¹ procédure empruntée à Cogis, D. Brissaud, C. Jaffré, J-P. Pellat, J-C. Fayol, M. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui. Hatier.

124 - PE2 : non je n'en avais absolument pas connaissance non non

La bulle d'accord est un outil utilisé pour repérer les accords en genre mais aussi pour repérer les accords en nombre de l'adjectif par rapport au nom et du verbe par rapport au nom. L'intérêt est de faire remarquer les terminaisons des adjectifs qualificatifs par rapport au genre des noms : la terminaison de l'adjectif est entourée, une flèche part de la bulle pour aller vers le nom et une autre du nom vers le déterminant. Dans cette séquence, la bulle d'accord a été utilisée comme une aide à la comparaison des langues et plus précisément à la comparaison de l'accord en genre des adjectifs qualificatifs. Au delà d'aider à la comparaison des langues, elle a aussi permis aux élèves d'adopter une réflexion métalinguistique : les élèves se questionnent pour entourer la terminaison de l'adjectif qualificatif, ils cherchent et trouvent ensuite un lien avec le genre du nom et s'aperçoivent que la terminaison de l'adjectif qualificatif peut varier selon le genre. L'utilisation de la bulle d'accord est expliquée par l'enseignante qui fait un exemple au tableau en collectif. Pour que l'explication soit plus vivante et plus explicite, elle décide de faire intervenir les élèves (voir annexe IV) :

439 - PE : Alors je vais vous présenter un nouvel outil ... ça s'appelle une bulle d'accord ... je vais vous expliquer et je vais vous faire un exemple ... par exemple si je prends si je prends le groupe nominal *la petite fille* ... le suffixe de *petite* je l'identifie c'est le *e* ... donc je l'entoure ... pourquoi est-ce qu'il y a un *e* à la fin de *petite* ? ... aidez-moi... Matthéo

440 - M : parce que *fille* c'est féminin

441 - PE. Très bien *fille* c'est féminin ... et on a dit que l'adjectif ... il se rapporte à quoi ? ... Hanaé

442 - H : au nom ?

443 - PE : au nom oui ... Donc je vais faire une petite flèche qui part de ma bulle et qui va vers le nom pour expliquer que l'adjectif il s'accorde avec le nom ... d'accord ?

Cependant, il existe un débat entre chercheurs pour savoir dans quel sens faire la flèche allant du nom vers le déterminant. Dans l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, les chercheurs expliquent la procédure de la bulle d'accord et le sens des flèches : une flèche part du nom vers le déterminant (Cogis, Brissaud, 2011). Mais pourtant, la chercheuse Suzanne Chartrand affirme qu'il faut que la flèche parte du détermi-

nant vers le nom². L'enseignante, n'ayant pas conscience de cette controverse a expliqué que la flèche partait du nom pour aller vers le déterminant. De plus, elle a choisi d'employer la terminologie de *bulle d'accord* et non pas de *balle d'accord* car, en regardant dans des manuels la façon dont l'utiliser et dont elle peut être exploitée en classe, le terme de « bulle » était adopté. À la suite de l'explication, l'enseignante a fait venir un élève au tableau pour vérifier la compréhension générale de l'utilisation de la bulle d'accord. Elle a demandé à cet élève de choisir un groupe nominal en italien. Elle a formulé cette contrainte dans le but que les élèves n'aient pas de réticence ni d'appréhension à utiliser cet outil pour les groupes nominaux en italien et que l'outil soit au service de la comparaison de diverses langues (ici le français et l'italien). Dans la phase 5-3, les élèves ont reproduit la bulle d'accord à partir des étiquettes collées sur leur tableau : ils ont travaillé individuellement sur le tableau des étiquettes confectionné en séance 1. Le travail proposé individuellement a permis à chaque élève de se familiariser avec la bulle d'accord, d'en comprendre l'utilisation, d'élaborer des stratégies pour l'utiliser convenablement et de faire émerger progressivement une réflexion métalinguistique. Au cours de cette phase, l'enseignante a observé le travail des élèves et est intervenue de manière à aiguiller et à apporter des précisions (voir annexe IV) :

470 - PE : faites bien les bulles ... je veux les bulles avec les suffixes ... oui les suffixes à l'intérieur ... il ne faut pas que les flèches

471 - PE : et vous réfléchissez bien à quel mot est l'adjectif ... on entoure le suffixe de l'adjectif pas du nom ... il faut entourer le suffixe de l'adjectif ...

Au cours de cette activité, des difficultés sont apparues dans l'utilisation de la bulle d'accord. Des élèves avaient fait des flèches partant de l'adjectif qualificatif vers le nom sans entourer la terminaison de l'adjectif. Ils semblaient penser que le travail d'observation se portait sur les adjectifs qualificatifs et non pas sur les accords en genre des adjectifs : l'enseignante a donc dû réexpliquer l'utilisation de la bulle d'accord de façon collective. De plus, d'autres élèves ont entouré la lettre finale du nom et n'ont donc pas identifié l'adjectif qualificatif (voir annexe IV) :

² <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/> Portail de l'enseignement du français à l'université Laval de Québec

472 - PE : je ne veux pas le suffixe du nom ... il faut que vous identifiez l'adjectif qualificatif ...

Pourtant, comme cela sera développé dans la partie 1.2.2, il n'était pas nécessaire, dans un premier temps, de demander aux élèves d'identifier l'adjectif qualificatif mais plutôt de repérer et d'entourer ce qui change. Contrairement à la séance 1, l'enseignante n'a pas fait échanger les élèves sur les procédures qu'ils ont mises en œuvre. Pourtant, cette phase d'échange aurait permis de vérifier l'utilisation correcte ou non de la bulle d'accord, de la faire justifier aux élèves et de leur faire expliciter leurs observations et donc de pratiquer une réelle comparaison des langues entre le français et l'italien.

Cette activité a soulevé de nombreuses questions de la part des élèves : certains se sont demandés comment faire les bulles d'accord pour le masculin ou comment faire pour les groupes nominaux en italien '*La bambina*' et '*Il ragazzino*'. L'enseignante, en discussion avec les élèves, a apporté des éléments de réponse :

475 - J : mais comment on fait pour le masculin puis que ... beh le suffixe ... y en a pas ...

478 - PE : tu peux faire quand même une bulle ...

479 - J : mais y aura rien dedans ... ah mais oui comme y a pas de suffixe

480 - PE : oui c'est ça ... tu verras on corrigera après ensemble mais tu as raison

Les élèves ont pu utiliser la bulle d'accord pour les groupes nominaux au masculin en italien puisque la terminaison des adjectifs qualificatifs est un *-o*, mais ils ont éprouvé des difficultés pour les groupes nominaux au masculin en français.

L'enseignant titulaire, a, lui aussi, relevé cette difficulté (voir annexe VI.) :

129 - PE1 : et pareil que pour la séance 1 est-ce que là vous avez souvenir de phases où les élèves ont été plus en difficulté qu'à certains autres moments ?

130 - PE2 : ah je me rappelle pas bien ... je crois quand les élèves ont fait les bulles d'accords au masculin mais ça c'était disons presque normal puisqu'ils ne devaient rien entourer quoi donc ça au début ça a bloqué les élèves mais à la correction ça les a fait réagir d'ailleurs

En effet, faire la bulle d'accord des adjectifs qualificatifs au masculin apparaît comme une perte de sens : les élèves n'entourent rien, la bulle est vide et donc cet outil n'a peu d'intérêt dans ce cas-là. L'utilisation de la bulle d'accord n'aurait dû servir, en français, que pour identifier la lettre muette à ajouter pour les adjectifs au féminin. De plus, limi-

ter l'utilisation de la bulle d'accord aux adjectifs qualificatifs au féminin aurait permis de répondre plus précisément à l'objectif de la séance « Repérer que la terminaison des adjectifs qualificatif au féminin en français peut être muette ».

Une question a été posée à l'enseignant titulaire de la classe concernant son avis sur l'outil de la bulle d'accord. Et celui-ci semble assez mitigé (voir annexe VI) :

125 - PE1 : et que pensez-vous de l'utilisation de cet outil dans ma séance ?

126 - PE2 : beh je t'avoue franchement que j'ai toujours pas compris en fait l'intérêt à ce niveau-là ... au niveau des CM où je peux te dire qu'ils pratiquent ça depuis longtemps donc euh je sais pas ... j'ai pas vu la pertinence de cet outil avec des CM ... peut être en cycle 2 quand ils apprennent les accords en genre mais voilà après c'est peut-être moi aussi ...

127 - PE1 : oui donc vous avez pas trouvé l'outil très approprié

128 - PE2 : pas très utile si tu veux

En effet, selon lui, cet outil n'était pas nécessaire pour permettre aux élèves d'observer les terminaisons de l'adjectif qualificatif ni pour identifier la lettre muette au féminin en français : sans la bulle d'accord, les élèves auraient pu remarquer les mêmes choses.

L'objectif initial de cette phase aurait dû être plus précis, plus centré sur la terminaison des adjectifs qualificatifs au féminin : cela aurait permis une meilleure pertinence de l'utilisation de la bulle d'accord.

La sixième phase a été conduite pour permettre une correction collective des bulles d'accord faites individuellement par les élèves. Proposer une phase de correction collective à l'oral a été pertinent pour illustrer les difficultés rencontrées par les élèves durant la phase 4 et pour effectuer un travail de comparaison des langues. En effet, les élèves et l'enseignante ont discuté, ont échangé, les élèves sont venus expliquer leur procédures, les autres élèves ont réagi et l'enseignante a apporté des informations supplémentaires. Ces modalités sont nécessaires à mettre en place pour pratiquer la comparaison des langues et ont révélés leur pertinence au cours de cette phase. Plusieurs élèves sont venus au tableau et ont fait la bulle d'accord d'un groupe nominal sur le tableau de l'enseignante au format A3. Les deux premiers élèves ont choisi des groupes nominaux au féminin en français certainement car, comme expliqué au-dessus, il est plus facile et plus pertinent d'utiliser la bulle d'accord pour repérer les marques du fé-

minin (donc entourer le *-e*). Le deuxième élève a choisi le groupe nominal *la carte magique* et a entouré le *-e* de magique. Dans ce cas de figure, l'utilisation de la bulle d'accord s'avère erronée puisque '*magique*' est un adjectif épïcène et donc que la lettre finale n'est pas la marque du féminin. Après avoir laissé deux élèves prendre des groupes nominaux au féminin en français, l'enseignante a contraint les élèves à choisir des groupes nominaux en italien pour éviter que les élèves ne choisissent que des groupes nominaux au féminin en français. Ne pouvant pas corriger tous les groupes nominaux, l'enseignante a dû réguler afin de proposer aux élèves une variété de réponses et de balayer toutes les difficultés et les cas possibles. Deux élèves ont pris un groupe nominal au masculin et ont entouré le *-o* de l'adjectif qualificatif et un autre élève a choisi un groupe nominal au féminin et a entouré le *-a* : les élèves n'ont eu aucun mal à repérer la terminaison de l'adjectif qualificatif au masculin. Durant cette phase, l'enseignante a demandé aux élèves d'expliquer leur travail (voir annexe IV.) :

535 - PE : tu peux nous expliquer ?

536 - G : beh *bella* beh c'est l'adjectif ... et j'entoure le *-a* ... et euh beh y a le *a* parce que *macchina* c'est au féminin

Cette justification permettait à l'enseignante de vérifier la bonne utilisation de la bulle d'accord, et aussi de potentiellement permettre aux élèves plus en difficulté de comprendre la correction. Ensuite, l'enseignante a demandé de faire la bulle d'accord pour un groupe nominal au masculin en français. Ayant observé, pendant la phase de travail individuel, qu'une élève avait réussi à faire les bulles d'accords pour certains groupes nominaux, l'enseignante lui a proposé de venir montrer à ses camarades la façon dont elle a fait. Ceci a provoqué de vives réactions de surprise et d'étonnement (voir annexe IV) :

540 - PE : alors les autres ... qu'est-ce que vous vous pensez de ce qu'elle a fait Juliette ?

541 - A : what ?? Si elle a entouré

542 - B : oui mais rien elle a rien entouré ... si elle a entouré mais y a rien dedans

543 - M : si le *d*

544 - PE : non elle a pas entouré le *d*

545 - B : ah je sais !!

546 - A : mais elle a entouré où ?

547 - PE : qu'est-ce que vous pensez de ce qu'elle a fait ? Elle a entouré là entre en fait juste après le *d* et là ... juste après le *i* ... Nino

548 - N : beh parce que y a pas le *e* du féminin ... c'est pour ça qu'elle a entouré euh après

Dans les réactions des élèves, on s'aperçoit de la perte de sens qu'engendre l'utilisation de la bulle d'accord pour les groupes nominaux au masculin en français. La correction collective d'un certains nombres de groupes nominaux en français, en italien, au féminin ou au masculin a été bénéfique pour le travail de comparaison des langues. Les élèves ont utilisé la bulle d'accord pour des groupes nominaux aux caractéristiques variées qui ont pu faire émerger chez eux une réflexion métalinguistique.

La huitième phase a été une activité de copie de la trace écrite. Sur leur cahier d'expression écrite, à la suite de la trace écrite commencée en phase 3, les élèves ont recopié le tableau complété en phase 7. La tâche de copie n'avait aucun lien avec les objectifs de la séance, avec une activité de comparaison des langues et n'avait aucun intérêt particulier pour les élèves : cela a été une perte de temps inutile.

La neuvième phase a été réalisée dans le but d'observer et de remarquer que la plupart des accords en genre au féminin s'entendent mais qu'il existe des accords qui ne s'entendent pas. Cette activité répond à l'objectif de comparaison des langues puisque les élèves vont être amenés à comparer qu'en français, les accords au féminin ne s'entendent pas toujours, alors qu'en italien ils s'entendent. Le choix des groupes nominaux prononcés s'est porté sur les suivants : *'le vrai livre'*, *'la vraie réponse'*, *'la jolie voiture'*, *'le joli train'*, *'il vero libro'*, *'la vera risposta'*, *la bella macchina'* et *'il bel treno'*. L'enseignante a prononcé ceux en italien, les élèves ont répété puis ils ont prononcé ceux en français. L'enseignante a demandé aux élèves s'ils remarquaient une différence. Cette activité de prononciation a été proposée aux élèves un peu trop tard dans la séance : il aurait été préférable de la proposer au début, puisqu'elle aurait pu annoncer et préparer le travail sur la lettre muette de certains adjectifs au féminin et donc de s'y intéresser plus précisément lors de l'utilisation de la bulle d'accord en phase 5. Six élèves s'ex-

priment avant que la remarque qu'attendait l'enseignante soit formulée (voir annexe IV) :

675 - E : à *la vraie réponse* on entend pas le e de *vraie*

À la fin de cette phase, une phrase de trace écrite est ajoutée (phase 9-3) à la suite du tableau permettant de rendre compte de la remarque faite à la suite de la prononciation des groupes nominaux.

La dixième et dernière phase de cette séance a été une phase de copie de la fin de la trace écrite (soit de la phrase élaborée en phase 9). Les élèves ont terminé de copier la trace écrite et ont collé leur tableau des étiquettes sur la page d'à côté pour garder trace de leur travail à partir de la bulle d'accord.

La mise en œuvre de cette deuxième séance a permis à l'enseignante de constater certaines limites. En effet, il n'y a pas assez eu de variation des modalités des activités. Toutes les activités ont été menées en collectif (hormis pour la phase 5, lorsque les élèves ont utilisé la bulle d'accord individuellement sur leur tableau) et à l'oral, l'enseignante aurait dû veiller à les faire alterner avec des activités de travail écrit et individuelles. L'enseignant titulaire de la classe a relevé aussi cette limite (voir annexe VI.) :

116 - PE2 : alors autant que je me souviens il me semble que le départ le moment collectif au tableau ça avait été très long trop long

Les activités en collectif ont pénalisé les élèves timides n'osant pas s'exprimer. En effet, ces élèves-là ont été placés de manière involontaire dans une posture de spectateurs plutôt qu'acteurs de la séance. De plus, les phases collectives ne sont pas propices au bon fonctionnement d'activités de comparaison des langues. Il est nécessaire que chaque élève se questionne, observe les faits linguistiques, trouve des points de ressemblances et de différences pour que cela amène à une réflexion métalinguistique. Malgré sa volonté de mieux gérer le temps prévu pour cette séance, l'enseignante a à nouveau proposé des phases d'activités trop longues par rapport aux objectifs fixés.

Pour permettre une variation des modalités de travail et faire en sorte que les objectifs généraux de la séquence soient respectés, il aurait été nécessaire que les élèves pro-

duisent des écrits de travail plutôt que les activités soient toutes menées à l'oral. Par exemple, lors de la phase 2-1, il aurait été intéressant que les élèves aient eu à élaborer une définition individuelle à l'écrit de l'adjectif qualificatif illustrée par un exemple de leur choix : leur propre définition aurait été un écrit réflexif. Par la suite, les élèves auraient confronté et comparé leurs différentes versions afin d'en proposer une la plus complète et la plus exacte possible à l'enseignante (et donc d'en élaborer une en commun). En phase 3, il aurait été bénéfique que cette activité fasse l'objet d'un travail à l'écrit : les élèves auraient noté les observations faites, auraient pu les confronter avec les observations faites par leurs voisins pour ensuite mettre en commun. Tous les élèves se seraient réellement questionnés sur la formation des adjectifs qualificatifs en anglais et les déterminants, ils auraient pu proposer des réponses et auraient été dans une pratique et une posture réflexive sur la langue plus en lien avec les objectifs de la séquence. En proposant des phases et des activités basées sur des modalités orales et collectives, l'enseignante a laissé peu de place à tous les élèves pour s'exprimer, elle peut donc avoir mis certains élèves à l'écart et s'appuyer exclusivement sur les bons élèves. Pour la phase 5 aussi, après que les élèves aient utilisé la bulle d'accord, un écrit de travail aurait permis de noter leurs observations. En ne proposant ni un travail à l'écrit, ni d'échanger sur leurs procédures, l'enseignante ne repère pas si tous les élèves ont fait un réel travail d'observation et de comparaison du corpus.

Lors des phases 4 et 8 de copie de trace écrite, il aurait été possible de prévoir d'autres éventualités permettant de perdre moins de temps. En effet, ces phases-là ont été particulièrement longues et ont demandé beaucoup de temps aux élèves : par exemple pour tracer le tableau correctement sans faire d'erreur de nombre de lignes ou de colonnes. L'enseignante aurait éventuellement pu prévoir de distribuer aux élèves la trace écrite préparée pour qu'ils n'aient qu'à coller. Ce choix aurait pu être possible puisque l'enseignante savait les réponses qu'elle attendait et ce qu'elle souhaitait faire retenir aux élèves pour la trace écrite. Il aurait été plus judicieux, en phase 8, de distribuer aux élèves le tableau à remplir et que l'enseignante projette elle-même le tableau pour le corrigé.

1.2. L'analyse des interventions de l'enseignant

Durant la mise en oeuvre de cette séquence, de nombreuses interventions de l'enseignante sont nécessaires à analyser.

1.2.1. Les interventions de l'enseignant en séance 1

Au cours de la deuxième phase d'activité dans laquelle les élèves ont dû regrouper les étiquettes en trois langues différentes, l'enseignante a commis de nombreuses hésitations entre différents termes :

106 - PE : alors où sont vos **classements** ?

200 - PE : d'accord ... Alors on verra après ensemble ... mais moi je veux qu'il y ait que trois **regroupements** ... trois groupes ...

230 - PE : Donc maintenant vous avez fait vos classements ... et euh je vais vous distribuer une feuille blanche ... un tableau et vous allez coller **vos étiquettes vos classements** ... Donc y a un élève du groupe qui garde ça et je distribue une autre enveloppe à l'autre élève ... il y a les mêmes étiquettes à l'intérieur

Il aurait été plus judicieux de la part de l'enseignante de ne retenir qu'un seul terme afin d'être plus précise dans les consignes et les interventions et de ne pas provoquer de surcharge cognitive chez les élèves. En effet, les termes de 'classements' et de 'regroupements' sont à différencier. À l'école, le terme de 'classement' est utilisé pour permettre d'ordonner des objets selon un ordre de grandeur mathématique (par exemple classer selon un ordre croissant). Un regroupement permet de mettre en groupe des objets, des individus selon une caractéristique commune. L'enseignante aurait dû privilégier le terme de « regroupement » puisqu'il y avait une caractéristique commune à repérer des étiquettes pour les mettre ensemble : la même langue.

Les interventions de l'enseignante n'étaient parfois pas suffisamment claires ni précises. En effet, au cours de la deuxième phase, la façon d'expliquer la consigne n'a pas été pertinente (voir annexe IV) :

231 - PE : Avant de les coller je vais vous demander de les mettre par ligne ... donc euh *la petite fille* avec la correspondance en anglais puis en italien ... et puis *le petit garçon* la correspondance en anglais et en italien ... Et ensuite je viendrai vérifier et à ce moment là vous pourrez coller

La consigne est trop longue et pas suffisamment explicite, puisque l'enseignante s'y reprend à plusieurs reprises. Cette limite est illustrée un peu plus tard au cours de cette phase par un élève pour lequel l'enseignant a réexpliqué la consigne. Il aurait été nécessaire de la segmenter, de l'accompagner d'un exemple traité par l'enseignante et de l'écrire au tableau, afin que les élèves puissent s'y référer en cas de besoin.

Durant la troisième phase d'activité, au cours de laquelle les élèves devaient reconstituer les trios d'étiquettes, l'enseignante a tenté d'aider un élève mais ses explications n'ont pas été claires. Effectivement, l'élève avait fait de nombreuses erreurs et l'enseignante essayait de les lui faire comprendre et de le faire se corriger en faisant un travail sur la traduction des mots (voir annexe IV) :

307 - PE : oui d'accord ... donc qu'est-ce que ça pourrait être au féminin? ... *vero* ... là dans les étiquettes que tu as là ?

308 - H : Beh sinon ça deviendrait féminin ... et euh *un livre* c'est pas féminin

309 - PE : alors oui ... mais hm... Comment t'expliquer ... moi je suis d'accord là ... *vero* c'est *vrai* et *libro* *livre* ... quel est l'équivalence de *le vrai livre* au ... féminin par rapport à l'adjectif

310 - PE : Est-ce que tu peux trouver euh ... *vrai* comme ça s'écrit en ... au féminin qu'est-ce que tu rajoutes ?

Pourtant, la parole de l'enseignant, au tour de parole 309, était incompréhensible et peut avoir gêné l'élève dans son activité de comparaison des langues. Elle s'en est aperçue, puisque l'élève a eu un mouvement et une expression du visage qui lui ont fait comprendre que sa question était extrêmement mal formulée.

Au cours de cette séance, les interventions de l'enseignante ont été trop présentes. Elle ne laissait pas suffisamment le temps aux élèves de réfléchir à la question posée ou de pratiquer la comparaison des langues à partir du corpus proposé. Il est nécessaire, pour que ce type d'activités mène à l'émergence d'une réflexion métalinguistique chez

les élèves, de leur laisser le temps nécessaire individuellement pour observer et analyser le corpus.

1.2.2. Les interventions de l'enseignant en séance 2

Tout comme en séance 1, certaines explications et questions de l'enseignante ont été parfois mal formulées et n'ont pas laissé place à une pratique réflexive des élèves sur le corpus d'étiquettes. L'enseignante aurait dû accorder plus d'importance aux termes employés et anticiper les réponses des élèves pour lui permettre d'élaborer des réponses claires et précises. En effet, l'enseignante aurait dû veiller à ne pas dire la réponse dans la question posée aux élèves : c'est ce qui s'est passé pour le tour de parole 372 (voir annexe IV) :

372 - PE : on peut le déplacer aussi oui ... alors je vais vous aider un peu ... est-ce ... est-ce qu'il s'accorde ou pas ? ... selon si le nom est au féminin ou au masculin ou au pluriel ? ... Edgar tu peux nous dire ?

L'ordre des questions devrait être inversé puisque dans la première (« est-ce qu'il s'accorde ou pas ? »), les élèves ont déjà la réponse. Il aurait fallu demander aux élèves d'observer les différences ou bien poser la question « *Que se passe-t-il si le nom est au féminin/au masculin ?* » et attendre la réponse des élèves pour leur permettre de comparer et d'observer le corpus de groupes nominaux.

Lors de la phase 5, au cours de laquelle les élèves ont utilisé individuellement la bulle d'accord sur leur tableau, l'enseignante a observé leurs procédures mais a aussi donné trop d'informations à la fois qui ont pu provoquer une surcharge cognitive et donc induire les élèves en erreur (voir annexe IV) :

472 - PE : je ne veux pas le suffixe du nom ... il faut que vous identifiiez l'adjectif qualificatif ...

473 - PE : et y a des pièges parfois parce que l'adjectif n'est pas toujours à la même place ... parfois il est derrière le nom .. ou devant le nom ... donc prenez le temps ...

La consigne aurait dû être simplifiée et les interventions de l'enseignante plus régulées pour laisser les élèves dans une pratique de comparaison des langues qui nécessite un

temps individuel pour être menée convenablement. Il aurait dû être demandé aux élèves d'entourer ce qui change : il n'était pas nécessaire de savoir quel mot est l'adjectif dans un premier temps.

Lorsqu'elles apportent des informations et des connaissances sur la langue anglaise, les interventions de l'enseignante ne sont pas exactes. Elle valide des affirmations inexactes exprimées par les élèves (voir annexe IV) :

413 - PE : oui ... c'est tout le temps THE ... que ce soit au masculin ou au féminin ... alors quelqu'un fait une petite phrase que je vais noter ? Qui résume ce que vient de dire Lenny ... Gabin

414 - G : les déterminants sont tout le temps les mêmes

Pourtant, il existe plusieurs déterminants en anglais : l'article défini *the* est le même au singulier et au pluriel, mais ce n'est pas le cas pour les articles indéfinis *a* et *an* dont l'utilisation dépend du fait que le nom commence par une voyelle ou non. L'enseignante a validé trop rapidement la réponse de l'élève et aurait dû demander des précisions afin que la phrase de trace écrite soit exacte. Il faut pourtant accorder une importance primordiale à faire attention aux affirmations que l'on peut valider en tant qu'enseignant pour limiter les fausses représentations et les fausses connaissances sur les langues que les élèves peuvent se faire.

Une seconde fois, l'enseignante a validé trop rapidement la réponse d'un élève. En effet, au cours de la phase d'élaboration de la trace écrite concernant l'observation des groupes nominaux en anglais, l'enseignante a demandé aux élèves de choisir un exemple permettant d'illustrer la phrase de trace écrite. Un élève propose le groupe nominal *the calm city*, l'enseignante lui demande de préciser quel mot est l'adjectif, l'élève répond *the* et l'enseignante valide cette réponse (voir annexe IV.) :

420 - H : *the calm city*

421 - PE : très bien ... ah mais attends ... dans le groupe nominal que tu viens de nous donner ... c'est quel mot l'adjectif ?

422 - H : euh beh ... *the*

423 - PE : oui

En voulant faire comparer les déterminants en anglais avec ceux en français et en italien, l'enseignante a, à nouveau, validé une réponse d'un élève qui n'était pourtant pas pertinente (voir annexe IV.) :

639 - PE : alors les adjectifs ne sont pas invariables comme en anglais oui ... mais les articles ... en anglais c'est *THE*... Gabin ?

640 - G : c'est *the* pour le masculin ou pour le féminin

640 : En anglais cette distinction n'est pertinente que pour les pronoms personnels et les adjectifs possessifs

À de nombreuses reprises, les termes et les notions de grammaire ont été mal choisis par l'enseignante et ne sont pas appropriés. Pourtant, il est nécessaire de choisir avec précision les termes employés pour faire émerger chez les élèves une réflexion métalinguistique. Après y avoir réfléchi durant l'élaboration de la séance avec l'aide de l'enseignant titulaire de la classe, le terme de 'suffixe de l'adjectif' a été choisi pour parler de la lettre finale des adjectifs qualificatifs en français et en italien. Ce terme est donc employé par l'enseignant à l'oral et est repris lors du tableau de trace écrite.

432 - PE : donc ... on s'est intéressé aux adjectifs en anglais c'est bon on sait qu'ils sont invariables ... et maintenant on va s'intéresser aux adjectifs en français et en italien ... alors je vais vous présenter un nouvel outil qui va vous aider à identifier les suffixes des adjectifs ... les suffixes... qu'est-ce que c'est un suffixe ? ... Nino

433 - N : c'est ce qui est au début d'un ... c'est quand t'as un mot ... et que euh se rajoute un mot ... un bout de mot au début

434 - PE : au début ?

435 - N : euh non euh ou à la fin

436 - PE : Hanaé

437 - H : c'est quand tu as un petit mot et que tu le rajoutes euh après

438 - PE : oui ... c'est après le suffixe ... si tu rajoutes un petit mot avant c'est le préfixe ... et ce qu'il y a à la fin c'est un suffixe donc aujourd'hui on va s'intéresser aux suffixes des adjectifs ...

576 - PE : alors on va remplir ce tableau ... vous avez vu là on a donc plusieurs lignes qu'il faudra compléter et avec les distinctions en français et en italien ... par rapport à ce qu'on a dit ... enfin plutôt ce qu'on a vu et observé en faisant les bulles d'accords ... alors qu'est-ce qu'on a identifié ? qu'au masculin en français **le suffixe de l'adjectif** ... qui pourrait me dire? ... autre que Juliette parce que Juliette elle avait réussi les bulles d'accord au tableau

Cependant il y a, dans les interventions de l'enseignante, un problème de désignation grammaticale puisqu'un suffixe est placé après la racine d'un mot pour en former un nouveau. Pourtant, il n'est pas question de la formation de mot nouveau : le *-e* ajouté à *petit* ne forme pas un nouveau mot. Il aurait été plus judicieux d'employer le terme de '*terminaison*' ou de '*lettre finale*'. Utiliser le terme de suffixe peut aussi favoriser de fausses connaissances et de fausses représentations chez les élèves. De plus, l'enseignante a validé lorsque les élèves ont dit que le suffixe est un petit mot et l'a même repris lors du tour de parole 438. Or, un suffixe n'est pas un petit mot mais un élément non autonome.

2. Discussion des résultats

Il est nécessaire maintenant de répondre à la problématique et aux questions de recherche soulevées précédemment ainsi qu'aux hypothèses formulées. Les hypothèses concernant le caractère arbitraire du genre grammatical des noms ne pourront malheureusement pas être validées puisque la séance n'a pas pu être menée suite à la crise sanitaire du COVID-19.

Au regard des résultats obtenus et de l'analyse proposée, la comparaison des langues permet aux élèves d'observer et de prendre conscience de faits grammaticaux tels que l'accord en genre des adjectifs qualificatifs à condition de proposer un support de travail adéquat. Les activités EOLE « Fruits et légumes en tous genre » et « Et pourquoi pas « la » soleil et « le » lune » utilisent des étiquettes et pour cette séquence. Le même support a été repris ici. Ce support a révélé toute sa pertinence dans une séquence de comparaison des langues. En effet, les élèves ont pu manipuler, comparer, regrouper, classer les étiquettes. Utiliser des étiquettes a permis de discuter des regroupements des élèves et de corriger facilement leurs regroupements en cas d'erreur. Au cours de l'interview, l'enseignant titulaire a lui aussi trouvé le support des étiquettes pertinent par rapport aux activités de comparaison des langues proposées (voir annexe VI) :

156 - PE2 : j'y ai pas trop réfléchi mais pourquoi pas .. après c'est vrai que d'utiliser ce support-là des étiquettes c'était très intéressant pour le travail que tu as pro-

posé et c'est vrai qu'en CM on oublie un peu ces activités-là où les élèves manipulent parce qu'on est beaucoup plus dans l'écrit ... et j'avais un peu oublié ce support-là moi ...

Il semble important, pour favoriser un travail de comparaison des langues, de proposer un travail par groupes d'élèves (en binômes ou en trinômes) ou de confronter les résultats de différents élèves. Les binômes sont propices aux activités de comparaison des langues pour les raisons suivantes : les élèves sont amenés à échanger, à confronter leurs idées, à exposer leurs points de vue, à élaborer des stratégies de regroupements, à développer des savoirs et une réflexion métalinguistique commune, à partager les savoirs et leurs expériences personnelles.

Pour que la comparaison des langues permette aux élèves d'observer des régularités dans diverses langues comme celle de l'accord en genre des adjectifs qualificatifs, il est nécessaire de questionner les élèves, de les faire se questionner, de leur demander des justifications et de leur faire expliciter leurs procédures et leurs stratégies après chaque activité de comparaison des langues. Les interactions avec les autres élèves ainsi que l'enseignante permettent de mettre à jour chez les élèves l'émergence d'une réflexion métalinguistique.

De plus, il est nécessaire de varier les modalités de travail en règle générale pour toutes les disciplines, mais cela s'applique aussi aux activités de comparaison des langues afin qu'elles soient favorables à ce que les élèves adoptent une posture de réflexion métalinguistique. Au cours de la deuxième séance, les phases de travail collectif à l'oral ont été trop présentes et n'ont pas été au service d'une approche de comparaison des langues. Lors de l'interview, l'enseignant titulaire a lui aussi relevé cette information (voir annexe VI.) :

135 - PE1 : et est-ce qu'il y a des activités que vous avez trouvé plus pertinentes que d'autres ? Et au contraire bon vous me le disiez par rapport à cette phase au début de la séance deux où c'était pas très pertinent ...

136 - PE2 : alors je pense que les phases collectives en général c'était trop long ... parce que justement c'est ce qui est le moins intéressant parce que c'est là où ils sont le moins actifs finalement même si y en a un qui passe au tableau bon tous

les autres sont passifs tandis que quand ils ont un travail soit seul soit à deux là c'est complètement différent voilà il faut viser l'activité quand même au maximum et une variété d'activités au cours d'une séance

En effet, les phases collectives ne sont pas pertinentes pour développer une réflexion métalinguistique de tous les élèves puisqu'on peut remarquer que ce sont très régulièrement les mêmes élèves qui prennent la parole et qui s'expriment.

La comparaison des langues permet aux élèves d'observer et de prendre conscience de faits grammaticaux à condition que l'enseignant utilise des termes et des notions de façon précise et qu'il soit rigoureux dans les affirmations et les connaissances apportées aux élèves pour ne pas créer de faux savoirs et de fausses représentations. Il est nécessaire que les termes grammaticaux soient choisis avec précision (par exemple dans cette séquence, le terme de suffixe n'a pas été pertinent pour parler des accords en genre des adjectifs qualificatifs) pour que l'émergence d'une réflexion métalinguistique chez les élèves soit correcte. Il faut veiller à ce que les consignes soient courtes et claires et que les connaissances de l'enseignant sur les langues étrangères observées soient suffisamment solides.

La première hypothèse selon laquelle la posture réflexive n'est pas facile à adopter ni à faire acquérir par les élèves n'est pas validée. Les élèves ont fourni un travail de réflexion métalinguistique très satisfaisant. J'ai été très surprise puisqu'en amont, je pensais que les élèves éprouveraient plus de difficultés. Au final, l'émergence d'une réflexion métalinguistique chez les élèves est apparue comme le prolongement du travail de comparaison des langues réalisé au cours des activités. Les élèves ont même été demandeurs pour faire les bulles d'accord des groupes nominaux plus complexes en italien (*'la bambina'* et *'il raggazzino'*). Il est nécessaire de souligner que l'enseignant titulaire de cette classe a initié ses élèves à des activités de comparaison des langues en comparant des mots du français avec leurs origines latine ou grecque ou en repérant des mots ressemblants en italien et en français dans une chanson (vois annexe VI) :

63 - PE1 : et justement est-ce que vous avez fait découvrir d'autres langues étrangères à vos élèves ?

64 - PE2 : beh de manière ponctuelle tu vois comme l'italien à travers des chansons des choses comme ça oui dès que je peux faire un lien avec d'autres langues je le fais bon pour comparer des mots ... l'origine des mots même avec les langues anciennes le latin et le grec ... euh l'occitan il est arrivé qu'on fasse des petites actions tu vois qu'on nous propose un spectacle en occitan ou trois ou quatre séances en occitan pour leur faire découvrir puisqu'au collège après ils ont possibilité de faire occitan (...)

C'est donc une classe qui a été réceptive à ce type d'activités puisqu'elle en avait déjà pratiqué - même si cette pratique était faite de manière ponctuelle et occasionnelle.

La seconde hypothèse formulée selon laquelle les activités de comparaison des langues peuvent être difficiles pour des élèves en difficulté en grammaire et que le détour par d'autres langues peut les aider à construire une posture métalinguistique n'a pas pu être validée ni invalidée. En effet, cette hypothèse aurait trouvé sa réponse dans l'évaluation prévue et élaborée mais qui n'a pu être mise en place et ni proposée aux élèves. L'enseignante aurait pu, en collaboration avec l'enseignant titulaire, comprendre et analyser les erreurs des élèves par rapport à leur niveau scolaire en grammaire. La troisième hypothèse selon laquelle cette activité de comparaison peut aider les élèves à faire attention aux accords silencieux en français aurait été validée, elle aussi, lors de l'évaluation des élèves puisqu'un exercice avait été pensé pour que les élèves relèvent des adjectifs qualificatifs au féminin dont l'accord s'entend ou ne s'entend pas (voir annexe II. Exercice 3).

La dernière hypothèse selon laquelle les activités de comparaison des langues peuvent aussi permettre aux élèves de se « décentrer » par rapport à leur langue maternelle (le français) a été validée. L'hypothèse selon laquelle certains élèves peuvent « s'enfermer » dans le français est quant à elle était réfutée. En effet, tous les élèves de cette classe sont entrés dans les activités de comparaison des langues, ils n'ont eu aucune réticence ni aucune appréhension et aucun élève n'a adopté une posture de refus. La réaction des élèves a montré qu'ils ont été ouverts à toutes les activités proposées, ils se sont adaptés très rapidement aux langues auxquelles ils ont été confrontés. Les pro-

pos de De Pietro (1999), dans l'article « La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? » selon lesquels la comparaison et l'analyse de diverses langues entre elles permettent aux élèves de mieux comprendre le système grammatical du français mais aussi de mieux anticiper l'étude des langues étrangères et d'y être ouvert sont validés par la mise en œuvre et l'analyse de cette séquence.

Conclusion

Ce mémoire de recherche m'a permis de mener à bien un travail de comparaison des langues au service de l'émergence d'une réflexion métalinguistique dans le but de le proposer à une classe de cycle 3.

À travers les nombreux articles et ouvrages lus, j'ai pu acquérir des connaissances et des savoirs spécifiques (le terme d'éveil aux langues, de comparaison des langues, de réflexion métalinguistique) mais aussi développer des compétences précises me permettant d'élaborer une séquence de comparaison des langues adaptée aux élèves (le choix des supports, des modalités, le choix des différentes activités en lien avec les objectifs ...). En tant que futur.e professeur.e des écoles débutant.e, j'ai pu découvrir, grâce à ce mémoire, qu'il est possible et nécessaire de s'appuyer sur des travaux de recherche pour n'importe quelle séquence proposée en classe. Ces travaux amènent une réelle réflexion de la part de l'enseignant sur la façon dont peut être amenée et menée la séquence en classe.

Avoir pu mener les séances que j'ai élaborées a été un réel atout. J'ai pu juger les activités proposées (celles ayant fonctionné, celles n'ayant pas fonctionné), me demander pourquoi et trouver des alternatives et des solutions. J'ai pu avoir un retour sur ma pratique, sur mes points forts et mes points faibles grâce à l'expérience de l'enseignant de la classe. Avoir été filmée et avoir analysé les séances que j'ai menées m'a permis de m'autoévaluer (et m'autocritiquer) en tant que futur.e enseignant.e débutant.e, de pointer les choses à améliorer (sur ma posture, mon langage, ...), de m'apercevoir de la façon dont je mène la classe et dont je m'adapte. J'ai pu réellement évaluer la perti-

nence des activités, des séances et de la séquence en l'ayant vécu. Mener ce projet m'a permis de me rendre compte que les séquences d'enseignements sont perfectibles à l'infini. En effet, la séquence a été modifiée et adaptée à de nombreuses reprises (parfois en amont de la séquence, entre deux séances) : il est primordial pour un enseignant de revoir et corriger ses séances au fur et à mesure

D'un point de vue personnel, le travail de mémoire m'a demandé rigueur, persévérance et remise en question. Ces aspects-là sont tout à fait en lien avec mon futur métier de professeur des écoles.

En ayant proposé ce projet de comparaison des langues à l'enseignant de la classe de CM1 et CM2 de l'école de Souyri, cela lui a donné des idées de prolongements possibles. En effet, il souhaite proposer à sa classe un travail de comparaison des langues autour du thème des expressions idiomatiques (voir annexe VI) :

139 - PE1 : oui d'accord ... et ensuite quelques questions sur le bilan et vos perspectives ... alors est-ce que vous avez pensé à des prolongements possibles suite à cette séquence ?

140 - PE2 : alors justement oui ça m'a donné une idée c'est de comparer les idiomes des phrases un peu des phrases toutes faites en anglais et en français des phrases du style *on a du pain sur la planche* ou *une tempête dans un verre d'eau* et constater que des fois c'est exactement la même chose enfin c'est une traduction littérale dans les deux langues ... mais par contre que parfois c'est complètement différent justement alors ces différences elles peuvent s'expliquer par l'histoire de chaque pays ou par la culture en général nous si on dit *une tempête dans un verre d'eau* eux les anglais ils diront plutôt *dans une tasse de thé* tu vois ... donc faire remarquer ce genre de choses ... donc là y a vraiment une séance très intéressante à construire oui ça j'y aurais jamais pensé si tu n'étais pas intervenue pas dans ma classe

Ressources utilisées

Ressources bibliographiques.

Arrivé, M. Le masculin l'emporte sur le féminin : peut-on y remédier ?. *Langues et cité, Féminin, masculin : la langue et le genre*. 2013, Volume (24), 2.

De Galbert, L.(2004). *Du sexe des mots ...* In *Cahiers jungiens de psychanalyse*. Paris : *Les cahiers jungiens de psychanalyse*, 2004, Volume (110), 59-66.

De Pietro, J.F. *La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ?*. In *Travaux neuchâtelois de linguistique*. Neuchâtel : IRDP, 1999, 31, 179-202.

EOLE. (2003). *Le genre à travers quelques langues*. In *Fruits et légumes en tous genres*.

Kervran, M. Pourquoi et comment faire appel à la diversité linguistique des langues du monde à l'école primaire. In *Les langues à l'école. Revue de recherches en éducation*, 2006, Volume (38), 27-35.

Pradier, N.(2010). Sexe et genre en français. In Presses universitaires de France « *La linguistique* », 2010, Volume (46), 113-120.

Violi, P. (1987). Les origines du genre grammatical. In *Langages*, 1987, Volume n°85, 15-34.

Schneuwly, B., Dolz, J., Ronveaux, C. (2006) Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion, 2006, Volume 12, 1, 175-189.

Ouvrages de méthodes de langues.

Delaunay, B. Kannas, C. Laurent, N. Lest, A. (2019). *Bescherelle Le coffret de la langue française*, Paris, Hatier.

Cauquil, G. Schanen, F. (2008). *Bescherelle Allemand : la grammaire*, Paris, Hatier.

Da Silva, M. Pineira-Tresmontant, C. (2008). *Bescherelle Espagnol : la grammaire*, Paris, Hatier.

Genot, G. (2009). *Bescherelle Italien : la grammaire*, PARIS, Hatier. (Hatier).

Ressources internet.

Armand, F. *Elodil, qu'est-ce que c'est?*. 2010. (consulté le 23.03.2020). Disponible sur le Web : <http://elodil.com/qqc.html>

Duneton, C. (01/09/2017). *Pourquoi la langue sexuée pose-t-elle problème ?*. 01.09.2017. (consulté le 15.04.2019). Disponible sur le Web : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/09/01/37003-20170901ARTFIG00013-pourquoi-la-langue-sexuee-pose-t-elle-un-probleme.php>

Tennant, E. *Comment la langue sexuée façonne la façon dont nous voyons le monde*. 29.11.2017. (consulté le 10.04.2019). Disponible sur le web : <https://fr.innerself.com/content/social/culture-wars/16408-how-gendered-language-shapes-the-way-we-see-the-world.html>

Annexes

- I. Préparation de la séquence et des séances en classe**
- II. Évaluation de la séquence.**
- III. Synopsis élaboré suite à la mise en place des séances en classe**
- IV. Transcription de la séquence et des séances menées**
- V. Interview de l'enseignant**
- VI. Transcription de l'interview de l'enseignant**

I. Préparation de la séquence et des séances en classe

Séquence DFL - Comparaison des langues

Classe de Souyri (Salles-la-Sources)

15 élèves de CM1 et CM2

Enseignant : Alain Thamalet

Séance 1. Initiation au travail de comparaison à partir des langues romanes et d'une langue germanique.

Objectifs : Repérer trois langues différentes : l'anglais, l'italien et le français.

Faire correspondre des étiquettes en italien, en français et en anglais.

Compétences : Comparer, analyser et classer des langues entre elles et leurs groupes nominaux.

Séance 2. L'accord en genre de l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal.

Objectifs : Repérer que certaines langues ont une structure grammaticale assez proche du français mais que d'autres sont plus éloignées.

Compétences : Repérer une structure grammaticale dans des langues proches du français (italien) et moins proches (anglais) : l'accord en genre des adjectifs.

Utiliser un nouvel outil permettant de rendre compte de l'accord en genre.

Séance 3 : Le genre grammatical des noms.

Objectifs : Comparer des noms en italien et en français qui ont le même genre grammatical ou qui n'ont pas le même genre grammatical.

Comprendre que le genre grammatical des noms peut être différent d'une langue à l'autre.

Comprendre la notion d'arbitrarité du genre.

Compétences : Observer des similitudes et des différences entre deux langues proches.

Séance 1	Déroulement	Modalités	Support et matériel
Phase 1 : Mobilisation de connaissances 10 minutes	<p>Dans un premier temps, le PE va proposer aux élèves de produire un écrit de travail pour lui permettre de se rendre compte des représentations et des connaissances initiales des élèves.</p> <p>« Aujourd’hui, nous allons travailler à partir de groupes nominaux. Quelqu’un pourrait nous donner un GN? »</p> <p>Si les élèves donnent des GN sans adjectifs, leur dire que le PE veut des GN de plus de 2 mots. Notez leur réponse au tableau.</p> <p>Faire observer le genre et le nombre de chaque GN. Sélectionner ceux au masculin singulier et féminin singulier et demander leur équivalence dans l’autre genre.</p>	Collectif, à l’oral	Feuille individuelle où les élèves vont répondre à la question.
	<p>Les élèves vont observer les GN. À l’oral, le PE va demander aux élèves d’identifier le nom et un élève ira l’encadrer.</p> <p>« Je veux qu’un élève aille encadrer le nom dans les GN ».</p> <p>Ensuite, le PE va demander à un élève de venir le souligner les adjectifs qualificatifs. « Je vais demander à de venir souligner les adjectifs qualificatifs »</p> <p>Les élèves vont observer les adjectifs qualificatifs et ils vont devoir repérer la différence qu’il y a entre les adjectifs des GN.</p>	À l’oral et à l’écrit, en collectif en classe entière	Tableau blanc

Séance 1	Déroulement	Modalités	Support et matériel
	<p>« Vous allez observer les adjectifs qualificatifs de chaque groupe nominal et me dire la différence que vous trouvez entre l’adjectif « petit » et petite ».</p> <p>Réponse attendue : « Il y a la lettre « e » dans le mot « petite », « lourde », « gentille ».</p> <p>Demander de quoi vient cette différence.</p> <p>-> certains noms au masculin, d'autres au féminin.</p>		

Séance 1	Déroulement	Modalités	Support et matériel
<p>Phase 2 : Regrouper les étiquettes par langues 20 minutes</p>	<p>Consigne: « Maintenant, nous allons découvrir de nouvelles langues. Je vais vous distribuer des étiquettes avec des GN différents, sur le même modèle de ceux au tableau mais dans des langues différentes. Vous allez devoir regrouper les GN qui sont dans la même langue selon vous.».</p> <p>Les GN distribués seront en italien, en français et en anglais. Les élèves seront par groupe de 2, pour favoriser le débat et la confrontation des idées. Le PE va laisser un temps pour que les élèves classent les GN, puis il va se déplacer entre les groupes, et leur demander d'expliquer pourquoi ils pensent que ces GN sont de la même langue.</p> <p>« Comment vous avez fait pour regrouper ces étiquettes entre elles? Pourquoi vous avez choisi de les mettre ensemble? Qu'est-ce qui vous a fait dire que c'est la même langue?»</p>	<p>Par groupe de 2 élèves, À l'oral, les élèves vont classer les groupes nominaux</p>	<p>Etiquettes avec les GN en français.</p> <p>Etiquettes avec les mêmes GN en italien et en anglais</p>

Séance 1	Déroulement	Modalités	Support et matériel
	<p>Les GN sont les suivants :</p> <p>En français : « La petite fille », « Le petit garçon », « Le grand lion », « La grande lionne », « La vraie réponse », « Le vrai livre », « La jolie voiture », « Le joli train », « La carte magique », « Le chapeau magique », « La ville calme », « Le volcan calme ».</p> <p>En italien : «La bambina », « Il bambino », « Il alto leone », « La alta leonessa », « La vera risposta », « Il vero libro », « La bella macchina », « Il bel treno », « La carta magica », « Il cappello magico », « La citta calma », « Il vulcano calmo ».</p> <p>En anglais : « The little girl », « The little boy », « The tall lion », « The tall lioness », «The real answer », « The real book », « The nice car », « The nice train », « The magic card », « The magic hat », « The calm city », « The calm volcano ».</p> <p>Le PE va valider ou non les propositions de classements des élèves en passant dans chaque groupe.</p>		

Séance 1	Déroulement	Modalités	Support et matériel																																							
<p>Phase 3 : correction collective 5 minutes</p>	<p>Ensuite, un temps de mise en commun est prévu. Le PE va afficher le tableau qu'il aura réalisé avec les étiquettes pour servir de support. Les élèves vont faire des propositions de langues correspondantes à chaque classement. Les élèves peuvent trouver la langue correspondante par rapport aux mots de lexique plutôt simples et faciles à identifier.</p> <p>« Moi aussi j'avais les mêmes étiquettes que vous, j'ai fait le même classement que vous aussi. Mais le problème, c'est que je ne sais pas dans quelles langues sont les étiquettes et j'aimerais le savoir. Est-ce que quelqu'un pourrait m'aider et me dire d'après lui, en quelle langue sont les étiquettes que j'ai regroupé dans la première colonne? »</p> <p>Le PE sera là pour valider les propositions des élèves ou non, il va aussi demander la validation aux autres élèves et va disposer l'étiquette correspondante avec les bons GN au tableau:</p> <table border="1" data-bbox="459 1496 898 1854"> <thead> <tr> <th>En Français</th> <th>En anglais</th> <th>En italien</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>La petite fille</td> <td>The little girl</td> <td>La bambina</td> </tr> <tr> <td>Le petit garçon</td> <td>The little boy</td> <td>Il ragazzino</td> </tr> <tr> <td>Le grand lion</td> <td>The tall lion</td> <td>Il alto leone</td> </tr> <tr> <td>La grande lionne</td> <td>The tall lioness</td> <td>La alta leonessa</td> </tr> <tr> <td>La vraie réponse</td> <td>The real answer</td> <td>La vera risposta</td> </tr> <tr> <td>Le vrai livre</td> <td>The real book</td> <td>Il vero libro</td> </tr> <tr> <td>La jolie voiture</td> <td>The nice car</td> <td>La bella macchina</td> </tr> <tr> <td>Le joli train</td> <td>The nice train</td> <td>Il bel treno</td> </tr> <tr> <td>La carte magique</td> <td>The magic card</td> <td>La carta magica</td> </tr> <tr> <td>Le chapeau magique</td> <td>The magic hat</td> <td>Il cappello magico</td> </tr> <tr> <td>La ville calme</td> <td>The calm city</td> <td>La città calma</td> </tr> <tr> <td>Le volcan calme</td> <td>The calm volcano</td> <td>Il vulcano calmo</td> </tr> </tbody> </table>	En Français	En anglais	En italien	La petite fille	The little girl	La bambina	Le petit garçon	The little boy	Il ragazzino	Le grand lion	The tall lion	Il alto leone	La grande lionne	The tall lioness	La alta leonessa	La vraie réponse	The real answer	La vera risposta	Le vrai livre	The real book	Il vero libro	La jolie voiture	The nice car	La bella macchina	Le joli train	The nice train	Il bel treno	La carte magique	The magic card	La carta magica	Le chapeau magique	The magic hat	Il cappello magico	La ville calme	The calm city	La città calma	Le volcan calme	The calm volcano	Il vulcano calmo	<p>En collectif, en classe entière, à l'oral</p>	<p>Tableau de classement des étiquettes fait par le PE</p>
En Français	En anglais	En italien																																								
La petite fille	The little girl	La bambina																																								
Le petit garçon	The little boy	Il ragazzino																																								
Le grand lion	The tall lion	Il alto leone																																								
La grande lionne	The tall lioness	La alta leonessa																																								
La vraie réponse	The real answer	La vera risposta																																								
Le vrai livre	The real book	Il vero libro																																								
La jolie voiture	The nice car	La bella macchina																																								
Le joli train	The nice train	Il bel treno																																								
La carte magique	The magic card	La carta magica																																								
Le chapeau magique	The magic hat	Il cappello magico																																								
La ville calme	The calm city	La città calma																																								
Le volcan calme	The calm volcano	Il vulcano calmo																																								

Tableau élaboré par les élèves lors de la séance 1

L'accord des adjectifs qualificatifs dans différentes langues		
En Français	En anglais	En italien
La petite fille	The little girl	La bambina
Le petit garçon	The little boy	Il ragazzino
Le grand lion	The tall lion	Il alto leone
La grande lionne	The tall lioness	La alta leonessa
La vraie réponse	The real answer	La vera risposta
Le vrai livre	The real book	Il vero libro
La jolie voiture	The nice car	La bella macchina
Le joli train	The nice train	Il bel treno
La carte magique	The magic card	La carta magica
Le chapeau magique	The magic hat	Il cappello magico
La ville calme	The calm city	La citta calma
Le volcan calme	The calm volcano	Il vulcano calmo

Séance 2	Déroulement	Modalités	Support et matériel
<p>Phase 1 : phase de rappel et de notions grammaticales 5 minutes</p>	<p>Le PE va distribuer les tableaux construits en séance 1 par les élèves. Il va leur expliquer que le travail d'aujourd'hui se fera à partir des adjectifs qualificatifs. Le PE va afficher le tableau format A3 sur le tableau blanc.</p> <p>« Aujourd'hui, nous allons nous intéresser aux adjectifs qualificatifs. Je vais vous distribuer les tableaux que vous avez fait la semaine dernière. »</p> <p>« Quelqu'un pourrait nous dire qu'est-ce qu'un adjectif qualificatif? »</p> <p>Réponse attendue : C'est un mot qui se rapporte à un nom, il s'accorde en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). L'écrire au tableau.</p> <p>« Je voudrais d'abord que vous nous disiez les caractéristiques des GN. C'est à dire leur genre et leur nombre. »</p> <p>Réponse attendue : ils sont au féminin singulier ou au masculin singulier.</p> <p>« Donc on va regarder et observer comment les adjectifs qualificatifs s'accordent en genre avec le nom. »</p>	<p>À l'oral, en collectif (classe entière)</p>	<p>Tableau fait pas les élèves en séance 1.</p> <p>Tableau format A3</p>

Séance 2	Déroulement	Modalités	Support et matériel
<p>Phase 2 : observation des adjectifs qualificatifs et des articles en anglais 10 minutes</p>	<p>Le PE va afficher le tableau format A3 sur le tableau blanc. Il va demander aux élèves d'identifier des adj. en anglais. « Quelqu'un pourrait nous donner un adjectif qualificatif en anglais? Regardez dans votre tableau ». Le PE va le souligner, puis un autre adjectif.</p> <p>« Qu'est-ce que l'on remarque pour les adjectifs qualificatifs en anglais? » Réponse attendue : il ne change pas au féminin ni au masculin.</p> <p>Demander aux élèves pourquoi l'adjectif ne s'accorde pas. Réponse attendue : Parce qu'il y a The pour le féminin et pour le masculin. Demander aux élèves le terme que l'on emploie pour dire qu'un mot ne s'accorde pas avec le nom. « Quel est le terme qu'on emploie pour dire qu'un mot comme un adjectif qualificatif ne s'accorde pas avec le nom? » Réponse attendue : on dit qu'il est invariable.</p>	<p>À l'oral, en collectif, puis un élève vient au tableau</p> <p>À l'oral, en collectif (classe entière)</p> <p>À l'oral, en collectif</p>	<p>Tableau format A3</p>
<p>Phase 3 : élaboration du début de la trace écrite 10 minutes</p>	<p>Trace écrite (début) : élaboration d'une phrase résumant ce qui été observé par les élèves. Le PE va écrire au tableau une phrase en collaboration avec les élèves : « En anglais, l'adjectif qualificatif ne s'accorde pas en genre : il est invariable. L'article est identique au féminin et au masculin. (Demander un exemple). »</p>	<p>À l'écrit, collectif</p>	<p>Ecrire les deux phrases sur le tableau</p>

Séance 2	Déroulement	Modalités	Support et matériel
	Les élèves vont recopier ces deux phrases sur leur cahier d'expression écrite	À l'écrit, individuel	Cahier d'expression écrite
Phase 4 : observation des adjectifs qualificatifs en français et en italien. 10 à 15 minutes	<p>Le PE va expliquer aux élèves qu'on va faire le même travail, mais pour les adjectifs en français et en italien.</p> <p>« Maintenant, on va s'intéresser aux adjectifs qualificatifs en français et en italien ».</p> <p>Il va présenter aux élèves l'outil « la Bulle » permettant aux élèves de matérialiser les chaînes d'accords.</p> <p>« Je vais vous présenter un outil qui va vous servir pour la suite de l'activité. (Dessiner une bulle avec les flèches). Voici une bulle d'accord. Elle va vous aider à comprendre et identifier les suffixes des adjectifs. »</p> <p>Faire un exemple au tableau, sur le tableau format A3 en italien et en français.</p> <p>« Par exemple, je sais que « petite » est l'adjectif du GN et je sais que petite est au féminin parce qu'il y a le suffixe -e (Entourer le -e). Comment je sais que petite est au féminin? Parce que fille est un nom féminin. (faire la flèche). Comment je sais que fille est un nom féminin? Parce qu'il y a l'article la (faire la seconde flèche). »</p>	À l'oral, en collectif	Tableau blanc
		À l'oral, en collectif	Tableau blanc et tableau format A3
		À l'oral, puis à l'écrit pour l'exemple en collectif	Tableau format A3

Séance 2	Déroulement	Modalités	Support et matériel
<p>Phase 5 : correction collective 10 minutes</p>	<p>Les élèves vont ensuite faire cela pour les autres GN. Les laisser faire, passer dans les groupes pour observer.</p> <p>« Vous allez maintenant faire pareil sur votre tableau. Je vous laisse le modèle au tableau pour vous aider. Je passe regarder ce que vous faites, mais on fera une correction au tableau. »</p> <p>Faire une correction collective pour quelques GN en français et en italien (pas tous). Faire venir les élèves au tableau (faire « la bambina » parce que GN plus complexe).</p>	<p>À l'écrit, individuel</p> <p>À l'écrit, en collectif</p>	<p>Tableau fait par les élèves en séance 1</p> <p>Tableau blanc et feutres Tableau format A3</p>
<p>Phase 6 : élaboration de la suite de la trace écrite 15 minutes</p>	<p>Trace écrite (suite) : Elaboration d'un tableau résumant ce qui a été observé pour les adjectifs en italien et en français.</p> <p>« Maintenant que vous avez pu observer les suffixes des adjectifs, on va remplir ensemble un tableau »</p> <p>Le PE va donner les « titres » du tableau pour faciliter le remplissage, puis remplit le tableau avec les réponses des élèves. (cf. <i>Trace écrite séance 2</i> ci-dessous)</p> <p>Pour les articles « Uno » et « una » en italien, demander aux élèves « D'après vous, quel pourrait être l'article masculin singulier qui voudrait dire « un » en italien? « une » en italien? ».</p> <p>Les élèves vont faire le tableau et le compléter sur le modèle de celui fait collectivement.</p>	<p>À l'oral, en collectif</p> <p>Le PE remplit le tableau avant que les élèves le recopient</p>	<p>Tableau blanc et feutres</p>

Séance 2	Déroulement	Modalités	Support et matériel
	Ajouter une phrase de trace écrite disant qu'en italien et en français, l'article change au féminin.	À l'écrit, individuel	Cahier d'expression écrite
Phase 7 : prononciation de certains adjectifs qualificatifs en italien et français 5 minutes	Ensuite, faire prononcer aux élèves les GN en italien et en français. -> le but étant qu'ils s'aperçoivent qu'en français, certains suffixes/accords en genre ne s'entendent pas (joli/jolie, vraie/vraie), alors qu'en italien tous les accords s'entendent. -> Faire observer l'adj « magique » et « calme ». Demander pourquoi est-ce qu'il n'y a pas de suffixe particulier au féminin pour le différencier du masculin. Réponse attendue : parce qu'il y a déjà un -e au masculin, donc on peut pas en rajouter un au féminin.	À l'oral, collectif	Tableau format A3
Phase 8 : élaboration de la fin de la trace écrite 5 minutes	Trace écrite (fin) : élaboration de deux phrases résumant ce qui a été observé par les élèves. Le PE va écrire au tableau une phrase en collaboration avec les élèves : « En français, certains suffixes des adjectifs qualificatifs ne s'entendent pas au féminin : (exemple). Ce n'est pas le cas en italien, où tous les suffixes s'entendent. »	À l'écrit, collectif À l'écrit, individuel	Ecrire les deux phrases sur le tableau Cahier d'expression écrite

Trace écrite élaborée en séance 2

En anglais, l'adjectif qualificatif ne s'accorde pas en genre : il est invariable. L'article est identique au féminin et au masculin.

(Demander un exemple).

En italien comme en français, l'adjectif et l'article changent au féminin.

	Français	Italien
Suffixe de l'adjectif au masculin	Pas de suffixe « petit »	-o « magico »
Suffixe de l'adjectif au féminin	-e « jolie »	-a « magica »
Articles masculins singuliers	un, le	Uno, il
Articles féminins singuliers	une, la	Una, la

En italien, tous les suffixes des adjectifs qualificatifs s'entendent. Ce n'est pas le cas en français : (Exemple)

Séance 3	Déroulement	Modalités	Support et matériel
	<p>Il propose ensuite une mise en commun collective au tableau. Le PE a les mêmes étiquettes en plus grandes pour pouvoir les afficher au tableau. Il va demander à des élèves de venir accrocher une paire de GN au tableau (faire environ 5 paires de mots). Faire valider par les autres élèves.</p>	À l'oral, collectif	Étiquettes et tableau blanc
<p>Phase 2 : réactivation de connaissances 5 minutes</p>	<p>Le PE fait un rappel sur ce qui a été fait en séance précédente pour remobiliser les connaissances par rapport aux articles en français et en italien : « Rappelez vous le tableau qu'on a fait ensemble l'autre fois et qu'est-ce qu'on a dit pour les articles féminins en français? Et en italien? ».</p> <p>Noter au tableau pour permettre aux élèves de s'y référer pendant l'activité.</p> <p>Après avoir fait les paires de mots, les élèves vont devoir remplir un nouveau tableau. Le tableau comporte trois colonnes : Groupes nominaux en italien et en français de même genre grammatical / Groupes nominaux au féminin en français et au masculin en italien / Groupes nominaux au masculin en français et au féminin en italien.</p>	À l'oral, collectif	Tableau blanc

Séance 3	Déroulement	Modalités	Support et matériel
<p>Phase 5 : correction collective et questionnement 15 minutes</p>	<p>Ensuite, une correction commune est faite au tableau. Le PE a préparé un tableau correspondant à celui distribué aux élèves sur le tableau blanc et les élèves placent les grosses étiquettes dans les bonnes colonnes. Les élèves et le PE discutent des réponses et des observations qu'ils font.</p> <p>Ici, certaines questions vont être posées et des réponses vont émerger de la part des élèves : « Qu'est-ce qu'on remarque de particulier? Quels sont les mots qui ont le même genre en français et en italien? Est-ce que tous les mots ont le même genre? Le mot ... est-il masculin ou féminin? »</p> <p>Les élèves vont être amené à se demander pourquoi est-ce que les mots n'ont pas le même genre. Cela va faire émerger la notion d'arbitrairie du genre.</p> <p>Il faudra ici faire la différence entre genre grammatical et genre naturel.</p>	<p>À l'oral, collectif</p>	<p>Tableau blanc, étiquettes</p>

Séance 3	Déroulement	Modalités	Support et matériel
<p>Phase 6 : élaboration du début de la trace écrite 10 minutes</p>	<p>Trace écrite (en collaboration avec les élèves) : On remarque que les mots n'ont pas toujours le même genre grammatical en français et en italien. On dit que le genre grammatical est arbitraire.</p> <p>Par exemple : le matin / la mattina.</p> <p>En français, « le matin » est masculin mais « la mattina » en italien est féminin.</p> <p>Les élèves collent le tableau sur leur cahier d'expression écrite et recopient la trace écrite à la suite.</p>	<p>À l'écrit collectif</p> <p>À l'écrit individuel</p>	<p>Tableau blanc</p> <p>Cahier d'expression écrite</p>
<p>Phase 7 : observation de la racine commune à l'italien et au français 10 minutes</p>	<p>Après avoir observé que le genre grammatical peut être différent selon les mêmes mots dans des langues différentes, le PE va discuter de l'origine commune à l'italien et au français.</p> <p>En projetant une carte de l'Empire Romain, les élèves vont observé que le latin était une langue présente dans toute l'Europe. Le latin est l'origine commune a de nombreuses langues (espagnol, italien, français).</p>	<p>À l'oral, collectif</p>	<p>Tableau blanc</p>

Séance 3	Déroulement	Modalités	Support et matériel
	<p>La projection de cette carte doit entraîner une discussion entre les élèves et le PE sur l'origine commune de nombreuses langues, sur le fait qu'elles aient évolué.</p> 		<p>Vidéo projecteur et ordinateur</p>
<p>Phase 8 : élaboration de la fin de la trace écrite 10 minutes</p>	<p>Trace écrite (en collaboration avec les élèves) : L'italien et le français ont une origine commune : le latin. Le latin était la langue parlée en Espagne, en Italien, en France et en Afrique du Nord durant l'Empire Romain.</p> <p>Les élèves copient la fin de la trace écrite sur leur cahier d'expression écrite.</p>	<p>À l'écrit, collectif</p> <p>À l'écrit, individuel</p>	<p>Tableau blanc</p> <p>Cahier d'expression écrite</p>

Trace écrite élaborée par les élèves lors de la séance 3

Noms qui ont le même genre en français et en italien	Noms masculins en français et féminins en italien	Noms féminins en français et masculins en italien
un château / un castello	le dimanche / la domenica	la couleur / il colore
le musée / il museo	le matin / la mattina	une minute / un minuto
le lion / il leone	le printemps / la primavera	une année / un anno

On remarque que les mots n'ont pas toujours le même genre grammatical en français et en italien. On dit que le genre grammatical est arbitraire.

Par exemple : le matin / la mattina.

En français, « le matin » est masculin mais « la mattina » en italien est féminin.

L'italien et le français ont une origine commune : le latin. Le latin était la langue parlée en Espagne, en Italie, en France et en Afrique du Nord durant l'Empire Romain.

II. Évaluation de la séquence

Nom :

Fiche d'évaluation élève

Prénom :

Restituer des connaissances sur l'accord en genre des adjectifs qualificatifs en français et en italien.	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Savoir identifier des adjectifs qualificatifs en français et en italien.	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Savoir reconnaître et accorder un groupe nominal en fonction de son genre dans différentes langues (français, italien et anglais)	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Repérer et classer les adjectifs qualificatifs selon des critères précis.	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé

Exercice 1. Complète l'adjectif qualificatif en italien avec le préfixe qui correspond. Fais bien attention au genre des noms.

La casa sporc.....
cupa.....

Il signore preoc-

Il fratello gelos.....

La valigia pien.....

Exercice 2. Selon toi, les groupes nominaux italiens sont-ils au masculin ou au féminin? Complète avec le bon déterminant. Pour t'aider, regarde le préfixe des adjectifs qualificatifs.

..... citta calma

.... piuma leggera

..... paniero completo

.... vecchio ristorante

Exercice 3. Relève au moins 3 adjectifs accordés au féminin et classe les dans le tableau.

Aujourd'hui, c'est le meilleur jour de l'année ... C'EST MON ANNIVERSAIRE !!!!! Papa et maman m'ont offert un super cadeau : une petite chèvre ! J'ai décidé de l'appeler Lili. Lili est blanche avec des tâches noires : elle est vraiment trop mignonne. Elle mange beaucoup d'herbe, papa dit que c'est encore mieux qu'une tondeuse! On lui a créé un petit parc pour qu'elle ne s'échappe pas. De la fenêtre de ma chambre, je peux la voir et surveiller qu'elle aille bien. Ma voisine est jalouse parce qu'elle aussi elle voudrait une chèvre comme Lili.

Demain, avec papa on va lui fabriquer une cabane bleue pour qu'elle puisse s'abriter quand il fera mauvais temps. Ma jolie chèvre sera heureuse dans notre famille !

Accord de l'adjectif au féminin qui s'entend	Accord de l'adjectif au féminin qui ne s'entend pas

Exercice 4. Invente une phrase en français avec au moins 2 adjectifs qualificatifs.

III. Synopsis élaboré suite à la mise en place des séances en classe

Synopsis de séquence d'enseignement	
Enseignant :	Canton :
Classe :	Niveau :

Leçons

données	04.03.2020	11.03.2020
enregistrées	×	×
transcrites	×	×
résumées		
reconstituées		

Analyseur du synopsis : EG	Contrôleur du synopsis :
----------------------------	--------------------------

Ni-veaux	Repères	FS T	Matériel	Description
1	Leçon 1/2 0,05 - 11'00 10'55 1-74	Collectif, à l'oral et à l'écrit	Tableau blanc	Remobilisation de connaissances en grammaire nécessaires pour les activités.
1-1	Leçon 1/2 0'12 - 6'17 6'15 1-48	À l'oral pour les élèves, à l'écrit pour E		Identification de groupes nomi- naux et de leurs caractéristiques.
1-1-1	Leçon 1/2 0,08 - 0,45 0'37 1-12			> Identification de groupes nomi- naux en français. E demande aux élèves d'énumérer des groupes nominaux qu'il va noter au tableau. Les élèves prennent la parole pour s'exprimer et proposent des groupes nominaux de deux mots.

Ni- veaux	Repères	FS T	Matériel	Description
1-1-2	Leçon 1/2 0,46 - 2'15 1'29 13-22			> Précision de la consigne. E précise sa consigne et demande maintenant des groupes nominaux comportant un adjectif. Les élèves prennent la parole. E note au tableau.
1-1-3	Leçon 1/2 2'17 - 3'30 1'13 23 - 31			> Identification des caractéristiques des groupes nominaux. E demande aux élèves les caractéristiques (le genre et le nombre) des GN. Les élèves prennent la parole et indiquent que les groupes nominaux sont au féminin singulier. E note les réponses au-dessous de chaque groupe nominal.
1-1-4	Leçon 1/2 3'36 - 5'03 1'27 32 - 41			> Identification de nouveaux groupes nominaux. E demande aux élèves de trouver des groupes nominaux qui ne soient pas au féminin. Les élèves prennent la parole et E note les réponses au tableau.
1-1-5	Leçon 1/2 5'04 - 6'17 1'13 42 - 48			> Identification des caractéristiques des nouveaux groupes nominaux. E demande aux élèves les caractéristiques des nouveaux groupes nominaux. Les élèves prennent la parole et indiquent que les groupes nominaux sont au masculin et au pluriel ou au singulier. E note les réponses sous chaque groupe nominal.
1-2	Leçon 1/2 6'28 - 7'57 1'29 49 - 55	À l'écrit pour les élèves		Identification des adjectifs qualificatifs et des noms.
1-2-1	Leçon 1/2 6'28 - 7'10 0'42 49 - 52			> Encadrement des noms. E demande à deux élèves de venir au tableau. Un premier élève vient au tableau pour encadrer les noms.
1-2-2	Leçon 1/2 7'12 - 7'57 0'45 53 - 55			> Soulignement des adjectifs qualificatifs. Un second élève vient au tableau pour souligner les adjectifs qualificatifs.

Ni- veaux	Repères	FS T	Matériel	Description
1-3	Leçon 1/2 8'05 - 8'24 0'09 58			Suppression de certains groupes nominaux. E décide de supprimer certains groupes nominaux (ceux au pluriel puisqu'ils ne seront pas réutilisés).
1-4	Leçon 1/2 8'25 - 9'33 1'08 58 - 62	À l'oral pour les élèves, à l'écrit pour E		Identification de nouveaux groupes nominaux au masculin avec utilisation des adjectifs qualificatifs notés précédemment. (E demande aux élèves de trouver deux autres groupes nominaux au masculin en utilisant les adjectifs déjà présents au tableau. Les élèves prennent la parole et E note les réponses au tableau.)
1-5	Leçon 1/2 9'35 - 10,06 0'31 63 - 64	À l'écrit pour les élèves		Identification des adjectifs et des noms.
1-5-1	Leçon 1/2 9'35 - 9,49 0'14 63			> Encadrement des noms. Un premier élève vient au tableau pour encadrer les noms des nouveaux groupes nominaux.
1-5-2	Leçon 1/2 9'51 - 10'06 0'15 64			> Soulignement des adjectifs qualificatifs. Un second élève vient au tableau pour souligner les adjectifs qualificatifs des nouveaux groupes nominaux.
1-6	Leçon 1/2 10'11 - 10'47 0'36 65 - 74	À l'oral		Observation des adjectifs qualificatifs des groupes nominaux.
1-6-1	Leçon 1/2 10'28 - 10'35 0'07 65 - 70			> Comparaison des adjectifs qualificatifs au masculin et au féminin en français. E demande aux élèves d'observer les adjectifs qualificatifs des groupes nominaux et de dire s'ils trouvent une différence entre ceux au masculin et ceux au féminin. Un élève prend la parole pour dire qu'il y a un -e à <i>petite</i> comme c'est un mot au féminin et comme <i>petit</i> est au masculin il n'y a pas de -e.

Ni- veaux	Repères	FS T	Matériel	Description
1-6-2	Leçon 1/2 10'36 - 11'00 0'24 71 - 74			> Précision. E demande à l'élève s'il y a un autre adjectif qui fonctionne de la même façon et l'élève répond pour l'adjectif <i>grand</i> . E demande ce qu'est l'adjectif <i>belle</i> au masculin. L'élève répond <i>beau</i> .
2	Leçon 1/2 11'04 - 27'01 15'57 75 - 229	En bi- nôme, à l'oral	Étiquettes	Comparaison d'étiquettes sur lesquelles sont inscrits des groupes nominaux en français, en anglais et en italien.
2-1	Leçon 1/2 11'07 - 12'39 1'32 77 - 84	À l'oral		Explication de la consigne et présentation du matériel.
2-2	Leçon 1/2 12'40 - 22'56 10'16 85 - 200	À l'oral		Distribution du matériel (les enveloppes dans lesquelles il y a des étiquettes). Mise au travail des élèves par binômes + un élève qui travaille seul.
2-2-1	Leçon 1/12 13'32 - 15'15 1'43 89 - 101			> Echange interne à un binôme. Un binôme comme à regrouper certaines étiquettes entre elles. On les entend discuter et se mettre d'accord : trois groupements apparaissent.
2-2-2	Leçon 1/2 15'16 - 15'28 0'12 102 - 105			> Echange entre le binôme et E. E discute avec un binôme sur les différentes langues des étiquettes.
2-2-3	Leçon 1/2 15'29 - 21'09 5'40 106 - 172			> Echange entre le binôme et E. E discute avec un autre binôme sur les regroupements qu'ils ont faits.
2-2-3-1	Leçon 1/2 15'30 - 17'54 2'24 106 - 132			> Echange entre le binôme et E. E pose des questions aux élèves : quels sont vos classements ? Pourquoi avez-vous regroupé ces étiquettes ensemble? Les deux élèves ont fait quatre regroupements alors qu'il y en a trois. Ils ont séparé certaines étiquettes d'italien en disant que c'était de l'espagnol.

Ni- veaux	Repères	FS T	Matériel	Description
2-2-3-2	Leçon 1/2 17'56 - 21'09 3'13 133 - 172			> Echange entre le binôme et E. E essaie de montrer aux élèves qu'il n'y a que trois langues en faisant correspondre des étiquettes en français avec celles en italien et en anglais.
2-2-4	Leçon 1/2 21'18 - 21'58 0'40 173 - 187			> Echange entre le binôme et E. E discute avec un autre binôme sur les regroupements qu'ils ont faits : quelle langue ? Pourquoi avoir regroupé ces étiquettes ensemble?
2-2-5	Leçon 1/2 21'59 - 22'56 0'47 188 - 200			> Echange entre le binôme et E. E discute avec un dernier binôme sur les regroupements qu'ils ont faits : pourquoi ces étiquettes sont-elles en anglais? En italien? Les élèves ont fait quatre regroupements : français, anglais, italien et espagnol.
2-3	Leçon 1/2 22'57 - 27'01 4'04 201 - 229	À l'oral, en collectif		Correction commune et collective des différents regroupements proposés par les élèves.
3	Leçon 1/2 21'03 - 55'06 34'03 230 - 343	À l'oral, individuel	Tableau à remplir avec les étiquettes	Reconstitution de trios d'étiquettes en faisant correspondre l'étiquette en français avec celle en italien et en anglais.
3-1	Leçon 1/2 27'07 - 27'54 0'47 230 - 231	À l'oral.		Explication de la consigne et présentation du matériel.
3-2	Leçon 1/2 27'57- 48'55 20'58 232 - 343	À l'oral		Distribution du matériel et mise au travail des élèves. E circule dans la classe pour observer et répondre aux éventuelles questions des élèves.
3-2-1	Leçon 1/2 29'36 - 30'13 0'37 232 - 238			> Echange entre l'élève et E. E discute avec une élève qui avait déjà fait correspondre les étiquettes entre elles.
3-2-2	Leçon 1/2 30'36 - 30'55 0'19 239 - 240			> Echange entre l'élève et E. E répond à un élève qui avait un souci d'ordre de classement des étiquettes.

Ni- veaux	Repères	FS T	Matériel	Description
3-2-3	Leçon 1/2 31'14 - 31'51 0'37 241 - 242			> Echange entre l'élève et E. E explique la consigne à un élève qui écrivait à la main dans le tableau
3-2-4	Leçon 1/2 31'54 - 34'02 2'08 243 - 251			> Echange entre l'élève et E. E échange avec un élève. Il valide ses réponses et lui fait corriger ses erreurs.
3-2-5	Leçon 1/2 34'21 - 35'23 0'58 252 - 261			> Echange entre l'élève et E. E discute avec un élève de ses réponses correctes et lui pose des questions lorsque l'élève a faux.
3-2-6	Leçon 1/2 37'28 - 38'08 0'40 262 - 263			> Echange entre l'élève et E. E explique la consigne à M qui avait classé d'un côté les étiquettes au masculin et d'un autre celles au féminin.
3-2-7	Leçon 1/2 39'33 - 42'31 2'58 265 - 289			> Echange entre l'élève et E. E discute avec un élève des correspondances qu'il a faites en lui demandant pourquoi il a fait correspondre telle étiquette avec telle autre.
3-2-8	Leçon 1/2 42'32 - 48'55 6'23 290 - 343			> Echange entre l'élève et E. E discute avec l'élève à côté du précédent. E pose des questions lorsque l'élève n'a pas fait les bonnes correspondances. E guide l'élève afin qu'il corrige ses erreurs.
4	Leçon 1/2 48'57 - 59'23 10'26 344 - 347	À l'oral, en collectif	Tableau des étiquettes de E	Correction commune.
4-1	Leçon 1/2 48'56 - 54' 50 5'54 344 - 346			Correction à partir du tableau de E.
4-2	Leçon 1/2 54'55 - 59'23 4'28 347			Aide des autres élèves : tutorat.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
1	Leçon 2/2 0'01 - 1'09 1'08 348 - 362	À l'oral, collectif		Rappel de ce qui a été fait la semaine précédente.
0	Leçon 2/2 1'10 - 2'19 1'09 363	À l'oral		Distribution des tableaux de chaque élève.
2	Leçon 2/2 2'20 - 5'41 3'21 364 - 382	À l'oral et à l'écrit, collectif	Tableau blanc	Remobilisation de connaissances en grammaire.
2-1	Leçon 2/2 2'26 - 4'57 2'31 364 - 378	À l'oral pour les élèves, à l'écrit pour E		Mise au point d'une définition de l'adjectif qualificatif.
2-1-1	Leçon 2/2 2'34 - 3'15 0'41 365 - 366			> Explication d'une particularité de l'adjectif qualificatif. Un élève explique que l'adjectif qualificatif précise un nom. E note au tableau le début de la définition avec ce que vient de dire l'élève.
2-1-2	Leçon 2/2 3'21 - 3'40 0'19 367 - 369			> Explication d'une particularité de l'adjectif qualificatif. Un élève précise qu'on peut enlever un adjectif qualificatif dans une phrase. E note au tableau.
2-1-3	Leçon 2/2 3'42 - 3'52 0'10 370 - 372			> Explication d'une particularité de l'adjectif qualificatif. Un élève précise qu'on peut déplacer un adjectif qualificatif. E note au tableau.
2-1-4	Leçon 2/2 3'53 - 4'57 1'04 372 - 378			> Précision demandée par E. E demande s'il est possible d'accorder un adjectif qualificatif. Les élèves répondent et E terminent l'élaboration de la définition.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
2-2	Leçon 2/2 5'04 - 5'41 0'37 379 - 382	À l'oral		Identification des caractéristiques des groupes nominaux du tableau avec les étiquettes.
3	Leçon 2/2 5'43 - 15'33 9'50 383 - 427	À l'oral, collectif	Tableaux des étiquettes, tableau blanc	Observation des accords en genre des adjectifs qualificatifs
3-1	Leçon 2/2 5'45 - 6'48 1'03 383	À l'oral		Explication de la consigne générale.
3-2	Leçon 2/2 6'53 - 15'33 8'40 384 - 427	À l'oral et à l'écrit		Observation des groupes nominaux en anglais.
3-2-1	Leçon 2/2 6'55 - 8'06 1'11 384 - 390			> Observation des adjectifs qualificatifs en anglais. E demande à des élèves de repérer des adjectifs qualificatifs en anglais en venant en souligner certains au tableau.
3-2-2	Leçon 2/2 8'09 - 9'58 1'49 391 - 404			> Observation de la formation des adjectifs qualificatifs en anglais. Les élèves expliquent que l'adjectif en anglais ne s'accorde pas en genre et en nombre : il est invariable.
3-2-3	Leçon 2/2 10'01 - 11'42 1'41 405 - 408			> Elaboration du début de la trace écrite. Les élèves reformulent et résumement ce qui vient d'être dit en une phrase, E la note au tableau.
3-2-4	Leçon 2/2 11'42 - 12'13 0'31 409 - 412			> Observation des déterminants en anglais. E demande aux élèves d'observer les déterminants. Un élève fait remarquer que le déterminant est le même au masculin et au féminin.
3-2-5	Leçon 2/2 12'15 - 15'33 3'18 413 - 427			> Elaboration du début de la trace écrite. Les élèves reformulent et résumement ce qui vient d'être dit en une phrase, E la note au tableau.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
4	Leçon 2/2 15'35 - 23'48 8'13 428 - 431	À l'écrit	Cahier d'expression écrite	Ecriture du début de la trace écrite. Les élèves recopient sur leur cahier les quelques phrases qui viennent d'être notées au tableau sur les adjectifs et les déterminants en anglais.
5	Leçon 2/2 23'52 - 35'22 11'30 431 - 508	À l'oral	Tableau des étiquettes des élèves et de E	Observation des adjectifs qualificatifs en français et en italien.
5-1	Leçon 2/2 24'26 - 25'07 0'41 431 - 438	À l'oral, collectif		Mobilisation de connaissances lexicales : préfixe et suffixe.
5-2	Leçon 2/2 25'10 - 29'04 3'54 439 - 447	À l'oral et à l'écrit, collectif		Présentation d'un outil (la bulle d'accord) et de son utilisation.
5-2-1	Leçon 2/2 27'13 - 29'04 1'51 448 - 463			> Vérification de la compréhension de l'utilisation de l'outil. E demande à un élève de venir faire un exemple au tableau.
5-3	Leçon 2/2 29'05 - 35'22 6'17 464 - 508	À l'écrit, individuel		Mise au travail des élèves individuellement.
5-3-1	Leçon 2/2 29'09 - 29'32 0'23 464 - 466			> Explication de la consigne. E demande aux élèves de reproduire les bulles d'accord à partir de leur tableau.
5-3-2	Leçon 2/2 29'36 - 31'30 1'54 467 - 474			> Observation du travail des élèves. E circule dans les rangs et apporte des précisions.
5-3-3	Leçon 2/2 31'31 - 33'29 1'58 475 - 492			> Observations et remarques faites par plusieurs élèves. Des élèves éprouvent quelques difficultés lorsqu'il faut faire les bulles d'accord pour les adjectifs qualificatifs au masculin.
5-3-4	Leçon 2/2 33'32 - 33'51 0'19 493			> Précision apportée par E. E précise qu'il faut aussi faire des bulles d'accord pour les groupes nominaux au masculin.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
5-3-5	Leçon 2/2 33'53 - 34'19 0'26 494 - 496			> échange entre un élève et E. E pose une question à l'élève pour savoir pourquoi il n'a fait les bulles d'accord que pour les groupes nominaux en français et au féminin.
5-3-6	Leçon 2/2 34'24 - 34'41 0'17 497 - 501			> échange entre un élève et E. L'élève souligne la difficulté pour identifier la marque du genre de l'adjectif <i>magique</i> en français.
5-3-7	Leçon 2/2 34'43 - 35'03 0'20 502 - 507			> échange entre deux élèves et E. Les élèves relèvent la difficulté pour faire la bulle d'accord pour les groupes nominaux en italien <i>la bambina</i> et <i>il ragazzino</i> .
5-3-8	Leçon 2/2 35'05 - 35'22 0'17 508			> observation du travail des élèves. E demande si les élèves ont réussi à faire quelques bulles d'accord.
6	Leçon 2/2 35'28 - 46'54 10'26 509 - 574	À l'oral et à l'écrit, collectif	Tableau des étiquettes de E	Correction commune.
6-1	Leçon 2/2 36'13 - 38'45 2'32 510 - 527	À l'écrit, collectif		Utilisation de l'outil de la bulle d'accord pour les groupes nominaux en français au féminin.
6-1-1	Leçon 2/2 36'30 - 37'22 0'52 510 - 516			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>la jolie voiture</i> .
6-1-2	Leçon 2/2 37'28 - 38'45 1'17 517 - 527			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>la carte magique</i> .
6-2	Leçon 2/2 38'47 - 41'20 2'33 528 - 536	À l'écrit, collectif		Utilisation de l'outil de la bulle d'accord pour les groupes nominaux en italien au féminin et au masculin.
6-2-1	Leçon 2/2 38'58 - 40'01 1'03 528 - 533			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>il capello magico</i> .

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
6-2-2	Leçon 2/2 40'07 - 40'32 0'25 534			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>il vulcano calmo</i> .
6-2-3	Leçon 2/2 40'34 - 41'20 0'46 535 - 536			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>la bella macchina</i> .
6-3	Leçon 2/2 41'26 - 44'17 2'51 537 - 552	À l'écrit, collectif		Utilisation de l'outil de la bulle d'accord pour les groupes nominaux en français au masculin.
6-3-1	Leçon 2/2 42'06 - 43'41 1'35 537 - 551			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>le vrai livre</i> puis refait pour <i>le grand lion</i> . L'élève explique comment elle a fait.
6-3-2	Leçon 2/2 43'48 - 44'17 0'29 552			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>le petit garçon</i> .
6-4	Leçon 2/2 44'18 - 45'31 1'13 553 - 560	À l'écrit, collectif		Utilisation de l'outil de la bulle d'accord pour les groupes nominaux en italien <i>la bambina</i> et <i>il ragazzino</i>.
6-4-1	Leçon 2/2 44'36 - 45'02 0'26 554 - 558			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>la bambina</i> . L'élève explique qu'il n'y a pas d'adjectif, E apporte des informations.
6-4-2	Leçon 2/2 45'03 - 45'31 0'28 559 - 560			> application de l'outil par un élève. L'élève choisit le groupe nominal <i>il ragazzino</i> . E apporte des informations.
6-5	Leçon 2/2 45'33 - 46'54 1'21 561 - 574	À l'oral, collectif		Questionnements de certains élèves suite à la correction.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
6-5-1	Leçon 2/2 45'37 - 45'45 0'09 562			> question d'une élève. L'élève pose une question par rapport aux adjectifs qualificatifs <i>vrai</i> et <i>vraie</i> . Elle se trompe et corrige son erreur seule.
6-5-2	Leçon 2/2 45'46 - 46'54 1'08 563 - 574			> question d'une élève. L'élève pose une question par rapport au fait que <i>magique</i> s'écrit pareil au masculin et au féminin. E et élèves interagissent.
7	Leçon 2/2 46'59 - 58'58 11'59 575 - 643	À l'oral et à l'écrit, collectif	Tableau blanc	Elaboration de la suite de la trace écrite.
7-1	Leçon 2/2 47'14 - 49'48 2'34 575	À l'écrit		Mise au point de la trace écrite (sous forme de tableau) par E.
7-2	Leçon 2/2 49'59 - 57'19 5'20 576 - 631	À l'oral pour les élèves, à l'écrit pour E, collectif		Remplissage des lignes et des colonnes du tableau par les élèves en interaction avec E.
7-2-1	Leçon 2/2 50'21 - 51'44 1'23 577 - 582			> informations pour les suffixes des adjectifs qualificatifs en français au masculin. Un élève résume et choisit un exemple.
7-2-2	Leçon 2/2 51'45 - 52'56 1'11 583 - 593			> informations pour les suffixes des adjectifs qualificatifs en italien au masculin. Un élève résume et choisit un exemple.
7-2-3	Leçon 2/2 52'59 - 53'41 0'42 594 - 598			> informations pour les suffixes des adjectifs qualificatifs en français au féminin. Un élève résume et choisit un exemple.
7-2-4	Leçon 2/2 53'43 - 54'18 0'35 599 - 605			> informations pour les suffixes des adjectifs qualificatifs en italien au féminin. Un élève résume et choisit un exemple.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
7-2-5	Leçon 2/2 54'20 - 55'02 0'42 606 - 613			> informations par rapport aux articles masculin singulier en français. Plusieurs élèves s'expriment pour compléter la case du tableau.
7-2-6	Leçon 2/2 55'04 - 55'27 0'23 614 - 617			> informations par rapport aux articles féminin singulier en français. Plusieurs élèves s'expriment pour compléter la case du tableau.
7-2-7	Leçon 2/2 55'29 - 56'15 0'46 618 - 624			> informations par rapport aux articles masculin singulier en italien. Plusieurs élèves s'expriment pour compléter la case du tableau.
7-2-8	Leçon 2/2 56'18 - 57'19 1'01 625 - 631			> informations par rapport aux articles féminin singulier en italien. Plusieurs élèves s'expriment pour compléter la case du tableau.
7-3	Leçon 2/2 57'21 - 58'58 1'37 632 - 643	À l'oral et à l'écrit, collectif		Mise au point et écriture d'une phrase comparant les articles en anglais et ceux en français et en italien
7-3-1	Leçon 2/2 57'34 - 58'07 0'33 634 - 637			> rappel des articles en anglais. E demande aux élèves de rappeler ce qui a été dit et noté en début de séance sur les articles en anglais.
7-3-2	Leçon 2/2 58'08 - 58'58 0'50 637 - 643			> comparaison avec ce qui vient d'être noté pour les articles en italien et en français.
8	Leçon 2/2 59'00 - 76'57 17'57 644 - 646	À l'écrit, indivi- dual	Cahier d'ex- pression écrite	Ecriture de la trace écrite individuellement par les élèves.
8-1	Leçon 2/2 71'14 - 76'57 5'43 646	À l'oral et à l'écrit, collectif		Proposition de tutorat entre les élèves ayant fini et ceux ayant du retard.
9	Leçon 2/2 77'24 - 83'34 5'10 647 - 680	À l'oral, collectif	Tableaux des étiquettes, tableau blanc	Observation que l'on entend ou que l'on n'entend pas certains accords en genre.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
9-1	Leçon 2/2 77'37 - 78'19 0'42 647 - 656	À l'oral, collectif		Prononciation des groupes nominaux.
9-1-1	Leçon 2/2 77'47 - 78'03 0'16 647 - 654			> prononciation des groupes nominaux en italien. E prononce et les élèves répètent.
9-1-2	Leçon 2/2 78'07 - 78'19 0'12 654 - 656			> prononciation des groupes nominaux en français. Les élèves prononcent les groupes nominaux que E leur indique.
9-2	Leçon 2/2 78'30 - 81'50 3'20 657 - 679	À l'oral, collectif		Remarques suite à la prononciation des groupes nominaux.
9-2-1	Leçon 2/2 78'37 - 78'47 0'10 658 - 659			> remarque d'un élève. L'élève remarque que ce n'est pas la même langue.
9-2-2	Leçon 2/2 78'48 - 79'05 0'17 660 - 661			> remarque d'un élève. L'élève remarque que les <i>r</i> sont roulés en italien.
9-2-3	Leçon 2/2 79'06 - 79'40 0'34 662 - 663			> remarque d'un élève. L'élève remarque que les mots se terminent par <i>a</i> ou <i>o</i> en italien.
9-2-4	Leçon 2/2 79'41 - 80'17 0'36 664 - 666			> remarque d'un élève. L'élève remarque qu'on ne prononce pas beaucoup le <i>e</i> de l'adjectif qualificatif <i>petite</i> .
9-2-5	Leçon 2/2 80'23 - 80'41 0'17 667 - 669			> remarque d'un élève. L'élève remarque que les groupes nominaux sont au masculin et au féminin.
9-2-6	Leçon 2/2 80'42 - 81'22 0'40 670 - 677			> remarque d'une élève. L'élève remarque qu'on n'entend pas toujours le <i>e</i> des adjectifs qualificatifs en français. E aide à en venir à cette remarque.

Niveaux	Repères	FS T	Matériel	Description
9-2-7	Leçon 2/2 81'23 - 81'50 0'27 678 - 679			> remarque d'un élève. L'élève remarque qu'on entend toujours la marque finale du genre.
9-3	Leçon 2/2 81'55 - 83'34 1'39 680	À l'écrit, indivi- dual		Elaboration de la fin de la trace écrite avec une phrase qui résume ce qui vient d'être observé.
10	Leçon 2/2 82'21 - 84'56 2'35 680	À l'écrit, indivi- dual	Cahier d'ex- pression écrite	Ecriture de la fin de la trace écrite individuellement par les élèves et collage du tableau des étiquettes.

IV. Transcription de la séquence et des séances menées

1 - PE : Donc dans un premier temps je vais vous demander ... de me donner plusieurs groupes nominaux ... À l'oral et je vais ensuite les noter au tableau.

(Temps d'attente de 4 secondes)

2 - PE : Alors qui pourrait nous donner un groupe nominal ?

3 - PE : Hanaé ?

4 - H : *une maison* ?

5 - PE : *une maison* ... Qui d'autre encore ... Pourrait me donner un groupe nominal ?

6 - PE : Oui, Juliette ?

7 - J : *les animaux* ?

8 - PE : *les animaux* oui ... Ensuite ? ... Quelqu'un aurait une autre idée ?

9 - A : *une ville*

10 - M : *les aliments*

11 - PE : *les aliments*

12 - E : *les objets*

13 - PE : Alors ... Je suis d'accord avec vous ce sont des groupes nominaux ... Mais j'en voudrais avec plusieurs mots ... là il y en avait deux mais c'est pas suffisant ... je voudrais des groupes nominaux qui ont plus de deux mots.

14 - PE : Hanaé ?

15 - H : *une grande ville* ?

16 - PE : *une grande ville*

17 - PE : ensuite ... quelqu'un a une autre idée ? Hugo ?

18 - H : *les nutriments alimentaires*

19 - PE : oui ... ensuite ... Euh ... Mattéo ?

20 - M : *une petite maison* ?

21 - PE : *une petite maison* ... Ensuite ... Nino

22 - N : *une belle fleur* ?

23 - PE : Ok ... très bien ... alors maintenant ... je voudrais qu'on me dise ... ces groupes nominaux euh ... est-ce qu'ils sont au masculin, au féminin, au singulier ou au pluriel quelles sont leurs caractéristiques ? ...

24 - PE : Erwan

25 - E : Euh ... Ils sont féminins

26 - PE : alors ils sont tous féminins ?

27 - E : Oui

28 - PE : d'accord ... je vais le noter en dessous

29 - PE : Et ensuite ? ... Gabin.

30 - G : ils sont au singulier.

31 - PE : ils sont tous au singulier

32 - PE : alors maintenant ... je voudrais que ... euh ... vous trouviez des groupes nominaux ... mais qui sont plus au féminin ... Edgar ?

33 - E : *les objets*

- 34 - PE : alors ... sur le même modèle, toujours avec plus de deux mots ... il ne faut plus des groupes nominaux de deux mots ... Est-ce que tu en trouves un ? ... Est-ce qu'il y en a un qui te vient en tête ?
- 35 - PE : Non ? Bon ce n'est pas grave ... Baptiste ?
- 36 - B : *Des gros jouets*
- 37 - PE : *Des gros jouets ?*
- 38 - PE : Ensuite ... Mattéo
- 39 - M : *un gros camion*
- 40 - PE : et un dernier ... Aurore ?
- 41 - A : *des petits insectes*
- 42 - PE : *des petits insectes?* ... Ok ... Et ces groupes nominaux maintenant ... qu'est-ce qu'ils ont comme caractéristiques ? ... Mattéo
- 43 - M : ils sont euh ... Ils sont ... la ... le premier euh ... c'est au euh ... c'est au pluriel euh ... c'est au pluriel ... Masculin
- 44 - PE : hmhmh oui
- 45 - PE : le second ? ... Juliette?
- 46 - J : C'est au euh ... masculin ... Euh singulier
- 47 - PE : Très bien ... et le dernier ? ... Hugo ?
- 48 - H : Masculin pluriel
(6'17)
- 49 - PE : très bien ... Très bien ... donc nous aujourd'hui ... Euh ... non je vais demander pardon à un élève ... qu'il vienne encadrer ... en rouge ... tous les noms ... Qui veut bien venir ?
- 50 - PE : Oui ... Aurelh ?
- 51 - PE : Très bien ... Vous êtes d'accord les autres ?
- 52 - Classe entière : Oui
(7'10)
- 53 - PE : bon très bien ... Et maintenant ... je vais venir demander ... je vais demander pardon à un autre élève ... de venir enc... de venir euh souligner pardon... les adjectifs... qualificatifs
- 54 - PE : Edgar ... tu viens ?
(7'57)
- 55 - PE : Très bien ... Merci ... Oui ?
- 56 - M : Le *s* est effacé à *gros*
- 57 - PE : Oui je vais le rajouter
- 58 - PE : alors moi maintenant, je vais décider ... Pour que ça soit plus facile pour vous et pour notre travail ... de supprimer celui-là ... et celui-là (*Le PE a effacé le groupe nominal des petits insectes et des gros jouets*)... Et je vais vous demander euh ... de trouver ... deux autres euhm groupes nominaux ... au masculin avec les mêmes adjectifs ici et ici ... Hanaé ?
- 59 - H : *un petit immeuble ?*
- 60 - PE : et ensuite ? ... Gabin ?
- 61 - G : *un grand frère ?*
- 62 - PE : *un grand frère*

63 - PE : Pareil ... est-ce qu'Aurelh tu peux revenir ? ... pour à nouveau entourer les deux noms ... qui sont dans les deux nouveaux groupes nominaux ... s'il te plaît ...

64 - PE : Très bien merci ... Et j'avais demandé à ... Edgar pour les adjectifs qualificatifs

65 - PE : Merci ... donc maintenant, vous allez observer ... les adjectifs qualificatifs des groupes nominaux ... et dire si vous trouvez une différence ... par exemple entre l'adjectif *petite* et *petit*... Erwan ?

66 - E : *Petite* euh ... Il y a un e à la fin

67 - PE : D'accord

68 - E : Comme c'est au féminin

69 - PE : très bien

70 - E : et *petit* au masculin beh ... Y a pas de e

71 - PE : très bien ... parfait ... est-ce que tu vois un autre adjectif qui ... serait pareil ?

72 - E : Oui ... *grand* et *grande*... à *grande* ... féminin et on met un e... et à *grand* masculin on met pas de e

73 - PE : très bien ... Et pour *belle* ... qu'est-ce que ça donnerait au masculin ? ... Aurore ?

74 - A : *beau*
(11'00)

75 - PE : Oui ... Très bien ... Bon euh ... maintenant on va faire autre chose je vais vous distribuer donc vous êtes tous les deux ... par binôme ... C'est toi qui es tout seul Gabin c'est ça ?

76 - G : Oui
(11'07)

77 - PE : Donc à l'intérieur ... Je vais vous distribuer donc une enveloppe à chaque groupe et à toi une tout ... une à toi seul ... et euh on va découvrir de nouvelles langues ... Dans ces enveloppes vous allez voir il y a des étiquettes ... et il y a des étiquettes où il y a écrit des groupes nominaux qui ont exactement ... La même forme que ceux qu'on a vus ici ... avec le déterminant, l'adjectif et ... le nom d'accord ? ... et je vais vous demander ... de vous mettre d'accord et de regrouper les groupes nominaux donc les étiquettes qui sont d'après vous de la même langue ... est-ce que quelqu'un pourrait me dire ce que pourrait réexpliquer pour les autres ? ... pour voir si vous avez bien compris ? ... Nino ?

78 - N : euh ... on va tous avoir une pochette ... et euh dans la pochette il va y avoir des étiquettes avec des mots euh de plusieurs langues

79 - PE : alors des mots ?

80 - N : des euh adjectifs quali ... euh

81 - PE : est-ce que quelqu'un peut ...

82 - N : des groupes nominaux !

83 - PE : très bien

84 - N : et euh va falloir rassembler les étiquettes qui sont de la même langue pour nous

85 - PE : très bien ... super ... alors je vous distribue ...

86 - PE : si jamais vous voyez que ... qu'il vous en manque vous me le dites ... donc je vous laisse le temps de les classer et après je viendrai vous voir en groupe

87 - PE : faites attention de bien ... des fois y'en a qui sont coincés dans les enveloppes ... vous faites bien attention de vérifier que qu'il y a plus d'étiquette dans les enveloppes.

Groupe 1 (conversation entre les deux élèves)

(13'32)

88 - M : *Le chapeau magique, le vrai livre, la vraie réponse ...*

89 - A : *the real book ... ça ça va anglais ...*

90 - M : *La jolie voiture ...*

91 - A : *The nice car* ça c'est anglais ... Ah mais non ça c'est en... ita c'est en it... espagnol non ? ... Non c'est en italien comme y a deux c ça fait *macchina* ... Et ça aussi c'est de l'italien ...

92 - M : ça je sais pas ... euh le ... *le volcan calme* ...

93 - A : *la grande lionne* ... Ça c'est en français ... ça c'est en truc muche ...

94 - M : *Le grand lion* c'est là ...

95 - A : ah non ça je sais pas ... *la citta calma* ça c'est en truc muche ...

96 - M : *La petite fille* ...

97 - A : Attends.. *Il alto* euh ... *león* ça c'est en truc muche ...

98 - M : Regarde ça c'est en anglais ...

99 - A : Beh oui parce que c'est *the* ... *La bambina* ... C'est quoi ça ? ...

100 - M : *Le petit garçon* ça c'est français ... *The magic card* ... *The magic hat* ... ça ça va là non ?

101 - A : Oui *magico*

(15'15)

Groupe 7 (échange avec la PE)

102 - B : ... En espagnol ou en français ou en ... Portugais ou en anglais ...

103 - PE : oui c'est normal il faut que vous deviniez en quelle langue sont les étiquettes

104 - E : on a les mêmes étiquettes mais en français et aussi en d'autres langues

105 - PE : et oui ... faut trouver laquelle va avec laquelle et quelle langue ça peut être

(*Binôme qui lève la main, donc le PE va les voir et laisse le groupe précédent trier*)

(15'29)

Groupe 6 (conversation avec la PE)

106 - PE : Vous avez fini ? ... Alors ... je vais venir derrière vous pour bien voir ...

106 - PE : alors où sont vos classements ?

107 - E : alors euh là c'est espagnol

108 - PE : Oui ...

109 - E : italien ... anglais ... et français ...

110 - PE : alors ... Bon ceux-là ... tu les a tous mis parce que bon ...

111 - E : oui c'est du français

112 - PE : ceux-là pourquoi vous les avez regroupés ensemble ?

113 - E : Parce qu'il y a *the*

114 - T : oui y a *the*

115 - PE : d'accord ... et ceux-là ... pourquoi vous les avez regroupés ensemble ?

116 - E : euh

- 117 - PE : Expliquez-moi pourquoi vous avez regroupé ceux-là ensemble
- 118 - T : parce qu'on a déjà entendu la langue et elle sonnait un peu comme ça ...
- 119 - PE : d'accord ... Et ceux-là ... pourquoi vous les avez mis ensemble?
- 120 - E : beh parce que c'est euuuuuuh ... je sais pas moi
- 121 - PE : pourquoi vous les avez pas mis euh là ?
- 122 - E : parce que là y a pas *the*
- 123 - PE : d'accord ... et pourquoi vous les avez pas mises ici ? ... par exemple
- 124 - E : parce que d'habitude euh en espagnol y a tout le temps euh euh un *a* à la fin
- 124 - PE : Ah ... Et là ?
- 125 - E : hm ...
- 126 - PE : y a pas un *a* ?
- 127 - T : Hm si
- 128 - PE : est-ce que vous pensez que ces deux langues ... vous pensez que là c'est de l'espagnol ?
(*L'élève 1 hoche la tête pour affirmer*)
- 129 - PE : Et là ?
- 130 - E : ça je pense que c'est de l'espagnol aussi ... Je pense que ça ça va avec ça, ça là, ça, ça
- 131 - PE : alors vous pensez que ça c'est une langue et ça, ça en est une autre?
- 132 - E et T : Oui
- 133 - PE : D'accord ... alors euh ... hm ... est-ce que vous avez remarqué que ... dans les étiquettes par exemple en français ... On a par exemple euh il est où ... *Le grand lion* ... qui est donc au ...
- 134 - E : masculin
- 135 - PE : on est d'accord ?
- 136 - T : Oui
- 137 - PE : et ... celui-là qui est ... pareil disons
- 138 - T : mais au féminin
- 139 - PE : mais au féminin ... Et si on essaie ... c'est la même langue on est d'accord ?
- 140 - E : oui
- 141 - PE : si on essaie maintenant ... de trouver ... le groupe nominal qui correspond ici ...
- 142 - PE : donc celle-là ... elle correspondrait à quel groupe nominal ?
- 143 - E : celui-là ... (*désigne Il alto leone*)
- 144 - PE : Oui ... mais en français ... Ça serait la correspondance avec lequel ?
(*E montre une étiquette*)
- 145 - PE : Celui-là tu es d'accord aussi ?
- 146 - T : euh oui
- 147 - PE : et celui-là alors ... ça serait la correspondance avec lequel ? (*désigne Il alto leone*)
- 148 - T : lui
- 149 - PE : d'accord ... alors du coup est-ce que ... là c'est de l'italien et là c'est de l'espagnol ?
- 150 - E : Oui

- 151 - PE : Bon ... on verra après ... mais ... Si vous essayez de faire ...
 152 - E : Déjà ça c'est avec ça
 153 - PE : Oui ... alors ça correspondrait à quoi en français ?
 154 - T et E : euh ...
 155 - PE : *vero*... ça vous ferez penser à quoi ? ... ou *libro* ? ...
 156 - T : *libro* c'est *livre*
 157 - PE : pourquoi ?
 158 - T : beh parce que ... *libro* ça me fait penser à *livre* ... ça commence pareil
 160 - PE : d'accord ... et ce mot là il vous fait penser à quel mot ici ?
 161 - PE : Si *libro* correspond à *livre* ... *vero* il correspond à ...
 162 - T : à *vrai*
 163 - PE : oui ... et du coup celui-là ? ... *La vera risposta* il pourrait correspond à quoi?
 164 - T : à celui-là
 165 - PE : Très bien ... et si vous les mettez à côté
 166 - E : en fait il faut trouver qu'est ce qui va ensemble
 167 - PE : Non ... en fait il faut que ... là vous avez choisi, vous avez mis quatre langues mais moi j'en veux pas quatre ... C'est pas bon, il y en a trois
 168 - E : ahhhh
 169 - T : beh on dit que ça se regroupait avec ceux qu'on avait mis en espagnol
 170 - E : donc ça doit être de l'espagnol
 171 - PE : je vous laisse réfléchir
 172 - PE : Oui

(21'09)

Groupe 1 (discussion avec la PE)

(21'18)

- 173 - A : ça c'est le français et ça c'est l'anglais
 174 - PE : ça tu m'as dit c'est ?
 175 - A : l'espagnol
 176 - PE : l'espagnol ... d'accord bon beh on verra ... Et pourquoi est-ce que vous les avez regroupés ensemble ? ... ceux-là par exemple
 177 - M : parce que y a *the* devant
 178 - PE : d'accord ... Et ici ?
 179 - A : beh parce qu'on sait que c'est du français
 178 - PE : et là ?
 179 - A : et parce c'est ... ce qui restait
 180 - PE : c'est pardon ?
 181 - A : c'est ce qui restait
 182 - PE : ah c'est ce qui restait ... d'accord
 183 - A : mais on sait que c'est de l'espagnol parce ma soeur elle est euh ...
 184 - PE : ah !
 185 - A : elle travaille aussi un peu l'espagnol ... du coup beh je sais à peu près
 186 - PE : du coup tu le sais ... d'accord... on verra avec les autres groupes
 187 - PE : qui a fini encore ? ... Oui ?

(21'58)

Groupe 2 (discussion avec la PE)

- 188 - H : Français ... anglais ... italien... euh espagnol ... et italien
- 189 - PE : d'accord ... pourquoi en français ?
- 190 - M : hm ...
- 191 - PE : bon c'est facile ...
- 192 - H : oui parce que c'est notre langue
- 193 - PE : oui d'accord ... pourquoi vous avez mis ces étiquettes ensemble ... et vous me dites que c'est de l'anglais ?
- 194 - M : beh ... ça commence par *the* !
- 195 - PE : et ceux là vous m'avez dit ?
- 196 - H : beh parce que ça finit toujours par un *o* ou par un *e* donc euh ... Beh c'est l'espagnol
- 197 - PE : d'accord et ceux-là ?
- 198 - M : ça fini par *a*
- 199 - H : ça se finit toujours par *a* donc c'est italien
- 200 - PE : d'accord ... Alors on verra après ensemble ... mais moi je veux qu'il y ait que trois regroupements ... trois groupes ...
(22'56)
- 201 - PE : on va faire la correction en commun ... je viendrai voir les autres groupes pendant les autres activités vous inquiétez pas ...
- 202 - PE : alors maintenant on revient avec moi ... et vous allez un peu m'expliquer vos classements ... parce que moi j'en ai fait un aussi de classement ... Et on va voir si on est tous d'accord ou pas ... Alors on va voir et on va comparer ... Alors y en a qui m'Y'en a qui ont fait trois classements ... trois regroupements et d'autres quatre c'est ça ? Vous vous en avez fait trois ?
- 203 - A et L : hm
- 204 - PE : alors vous avez regroupé en quelles langues ?
- 205 - A et L : italien ...
- 206 - PE : italien
- 207 - A et L : anglais ... et français
- 208 - PE : anglais et français ... Est-ce qu'il y en a d'autres des groupes qui ont fait comme ça ? Qui a fait comme ça ? ... le groupe Hanaé et Juliette ? ... Pareil avec l'espagnol euh pardon ... l'italien l'anglais et le français ?
- 209 - H et J : Oui
- 210 - PE : et ensuite ? Levez bien les mains les groupes ... comme ça on vous verra bien ... d'accord ... Et vous comment vous avez fait ?
- 211 - M et A : nous on a fait espagnol euh ... français et ang ... anglais
- 212 - PE : d'accord ... beh moi j'ai fait pareil que vous ... vous verrez pas très bien ... Moi aussi j'ai regroupé en ... trois familles et le souci c'est que moi du coup je sais pas en quelle langue c'est ... et il faut qu'ensemble on sache ... Quel groupe est en quelle langue ... Bon y'en a qui sont faciles
- 213 - PE : Timéo ... dis-nous
- 214 - T : euh ... Le premier il est français

215 - PE : le premier il est français on est d'accord (*PE met l'étiquette « français » au tableau au- dessous des GN en français*) ... Le second ? ... Matéo ?

216 - M : en anglais

217 - PE : en anglais ... Alors pourquoi en anglais ?

218 - M : parce que ça commence toujours par des *T, H, E*

219 - PE : oui d'accord ... et le dernier alors ? ... le dernier il pose plus souci ... parce que ce groupe là avec Matéo et Aurore disent que c'est de l'espagnol et tous les autres de l'italien ... alors qui pourrait expliquer ... nous dire pourquoi est-ce qu'il pense que c'est plus de l'italien que de l'espagnol ? ... Aurelh

220 - A : parce que ça finit toujours pas un *a* ou un *o*

221 - PE : d'accord ... et encore, qui pourrait dire pourquoi il pense que c'est plus de l'italien que de l'espagnol ? ... Hanaé ?

222 - H : euh parce que y a un mot c'est euh *bella* ... et dans une chanson en italien beh y a écrit *bella ciao*

223 - PE : d'accord ... donc tu connais des mots en italien

224 - H : Oui c'est ça

225 - PE : et vous ... pourquoi vous les avez plus mis les ... pourquoi vous les avez plus mis en espagnol ?

226 - A : parce que des fois Sarah elle parle en espagnol et du coup beh ... Je sais un peu quand même

227 - PE : donc tu penses que c'est de l'espagnol parce que ta soeur tu l'as entendue parler c'est ça ?

228 - A : Oui

229 - PE : d'accord ... alors c'est moi qui vais trancher parce que je me suis souvenue pourquoi j'avais fait ces classements et les langues que j'avais voulu vous faire travailler et c'est en italien ...

Mais c'est vrai que ça aurait pu être de l'espagnol l'espagnol et l'italien se ressemblent
(27'01)
(27'03)

230 - PE : Donc maintenant vous avez fait vos classements ... et euh je vais vous distribuer une feuille blanche ... un tableau et vous allez coller vos étiquettes vos classements ... Donc y a un élève du groupe qui garde ça et je distribue une autre enveloppe à l'autre élève ... il y a les mêmes étiquettes à l'intérieur

231 - PE : Avant de les coller je vais vous demander de les mettre par ligne ... donc euh *la petite fille* avec la correspondance en anglais puis en italien ... et puis *le petit garçon* la correspondance en anglais et en italien ... Et ensuite je viendrai vérifier et à ce moment là vous pourrez coller
(29'36)

232 - PE : oui ? Vous l'avez déjà fait ?

233 - J : oui mais pas dans le même ordre que ton tableau

234 - PE : c'est pas grave ... si vous l'avez déjà fait tu peux directement coller ... Ah il faut que je vous distribue ça

235 - PE : tiens tu prends une étiquette pour mettre ... tu sais en haut l'étiquette *en français*

- 236 - J : ah oui
- 237 - PE : *en italien et en anglais*
- 238 - PE : tiens ton enveloppe avec les étiquettes elle est là ... il faut bien faire attention que toutes les étiquettes euh qu'il y en ait pas de coincées
(PE circule dans la classe)
(30'13)
(30'36)
- 239 - A : Faut commencer par *la petite fille*
- 240 - PE : c'est pas très grave l'ordre
(30'55)
- 241 - PE : Alors Edgar il faut que tu ... regardes il faut pas que tu écrives ... je vais te donner après les étiquettes des langues qui vont là j'ai prévu dans les petits pots ... Je veux pour l'instant juste que tu mettes .. par exemple là tu as mis *la petite fille* ... je veux que ici tu mettes l'étiquette que tu penses qui veut dire *la petite fille* mais en anglais et pareil en italien ... et puis après ... et puis après tu prends par exemple ... celle-là et tu fais pareil et tu mets celle que tu penses qui correspond en anglais et puis en italien d'accord ? Pour l'instant on écrit pas
- 242 - E : ah oui d'accord
- 243 - PE : alors ... très bien ... ah oui non regarde celui-là et celui-là (PE désigne l'étiquette *la bella macchina et il bel treno*) ... Est-ce que tu penses ... est-ce que *la jolie voiture* ... donc là je suis d'accord ... et ici *il bel treno* est-ce que tu pourrais m'expliquer pourquoi tu l'as mis avec eux
- 244 - B : Je me suis trompé
- 245 - PE : tu t'es trompé pourquoi ?
- 246 - B : parce que ça va mieux ici
- 247 - PE : pourquoi ça va mieux là ... est-ce que tu pourrais me trouver une explication ?
- 248 - B : parce que *la macchina* ça me fait penser à *la machine* comme la machine électrique quoi comme une voiture
- 249 - PE : et ce mot là par exemple ?
- 250 - B : ça commence par *T, R* comme *train*
- 251 - PE : oui ok ... donc du coup tu peux prendre aussi une étiquette de chaque langue tu peux Et tu peux coller sur ta feuille
- 252 - PE : alors ... Là je suis d'accord ... Oui ... ah là je ne suis pas d'accord et là non plus ...
(L'élève intervertit les deux étiquettes qui n'étaient pas à la bonne place)
- 253 - PE : alors pourquoi?
- 254 - N : beh en fait *macchina* ça me faisait penser à la machine euh *la machine*
- 255 - PE : pourquoi tu l'avais mis avec *train* au début ?
- 256 - N : beh parce que le train c'était une machine
- 257 - PE : d'accord ... et celui-là alors (*en désignant le GN il bel treno*) pourquoi tu l'avais mis avec *la jolie voiture* ?
- 258 - N : beh ça me faisait penser à ... au traineau donc c'est pour *la voiture*
- 259 - PE : et non *treno* en italien c'est *train*

- 260 - N : ah d'accord
- 261 - PE : tu peux prendre une étiquette là dans chaque pot qui seront là ... *en français en anglais*
- 262 - PE : alors c'est intéressant tu les as séparés féminin et masculin ... mais moi je veux que tu les mettes en trois colonnes ... pour qu'après tu vois par exemple la vraie réponse tu dises à beh tiens en anglais ça correspond à euh ... telle étiquette et en italien telle étiquette ... d'accord ? alors fais des colonnes par langue ... une colonne pour le français une colonne pour l'anglais et une colonne pour l'italien
- 263 - M : ah oui
- 264 - E : moi je fais langue par langue
- 265 - PE : alors ... Alors moi pour celui-là je suis pas d'accord
- 266 - PE : pourquoi tu as fait correspondre ceux-là ? (*la alta leonessa avec la petite fille et the little girl*)
- 267 - M : beh ... pour moi *la alta leonessa* ça veut dire *la petite fille*
- 268 - PE : et pourtant regarde là tu as mis *le grand lion the tall lion* et *il alto leone*
- 269 - M : ah oui je me suis trompé
- 270 - PE : alors *leon* ... ça te fait penser à quoi ... comme mot
- 271 - M : Euh ... *lion*
- 272 - PE : et pourquoi alors tu le mets avec *fille* ?
(*L'élève intervertit cette fois il raggazzino initialement avec la grande lionne avec il alto leone*)
- 273 - PE : et alors ... Là tu fais correspondre *leone* avec *lionne* donc *leone* est au féminin ? ... et celui-là ... *le grand lion the tall lion ... la alta leonessa ...*
- 274 - M : ah oui !
- 275 - PE : alors pourquoi tu mets plutôt celui-là ? ... Avec *le grand lion* au masculin *il alto leone* ... Et celui-là (*PE montre l'étiquette la alta leonessa*) plutôt au féminin ?
- 276 - M : parce que celui-là finit par un *a* et lui par un *e*
- 277 - PE : oui d'accord ! ... et ici alors ? ... tu as mis *la petite fille* avec cette étiquette là *il raggazzino* et ... ah il est où ? ... *le petit garçon* tu l'as mis avec *la bambina*
- 278 - M : ah oui non c'est ça
- 279 - PE : et pourquoi tu échanges là aussi ?
- 280 - M : beh parce que ça finit par un *a*
- 281 - PE : d'accord très bien ... alors et là... *treno* ... tu l'as mis avec *voiture* ... pourquoi est-ce que tu l'as mis avec *voiture* ?
- 282 - M : Euh parce que pour moi *treno* ça veut dire *voiture*
- 283 - PE : et euh ...
- 284 - M : *La bella macchina* alors ...
- 285 - PE : je sais pas
- 286 - M : ah oui !! C'est plutôt *la bella macchina* ... À la place
- 287 - PE : pourquoi tu échanges avec celui-là ?
- 288 - M : parce que *treno* en fait ça me fait penser à *train*
- 289 - PE : très bien d'accord ... tu peux prendre les étiquettes des langues pour les coller en haut
- 290 - H : Ah mince j'ai oublié *la bambina* ... bon bref

(42'32)

291 - PE : alors ... pourquoi tu as mis *il bel treno* avec *the nice car* et *la jolie voiture* ?

292 - H : parce que ça me fait penser à ... avec le *bel* ça me fait penser ... à euh ... *la bel la jolie*

293 - PE : ça te fait penser à *la jolie* ?

294 - H : hm

295 - PE : et ce mot là *treno* ?

296 - H : ah non non c'est bon !! Parce que c'est ... ici c'est féminin et *la voiture* c'est féminin ... alors que *le train* ... c'est masculin

297 - PE : d'accord ... et pourquoi celui-là avec *la petite fille* et *the little girl* ?

298 - H : ...

299 - PE : regarde tu vois là ... tu m'... tu as mis *le vrai livre* avec *il vero libro* ... et moi je suis d'accord avec toi ... et *la vraie réponse* ... tu as rien mis

300 - H : j'sais pas où elle est l'étiquette ... Elle y est pas

301 - PE : ah si elle y est ... Elle est sur ta feuille

302 - H : ...

303 - PE : regarde *vero* ici ... ça veut dire quoi?

304 - H : *le vrai livre*

305 - PE : *Vero* juste le mot *vero*

306 - H : *Vrai*

307 - PE : oui d'accord ... donc qu'est-ce que ça pourrait être au féminin? ... *vero* ... là dans les étiquettes que tu as là ?

308 - H : Beh sinon ça deviendrait féminin ... et euh *un livre* c'est pas féminin

309 - PE : alors oui ... mais hm... Comment t'expliquer ... moi je suis d'accord là ... *vero* c'est *vrai* et *libro* *livre* ... quel est l'équivalence de *le vrai livre* au ... féminin par rapport à l'adjectif

310 - PE : Est-ce que tu peux trouver euh ... *vrai* comme ça s'écrit en ... au féminin qu'est-ce que tu rajoutes ?

311 - H : hm un e

312 - PE : oui un e ... alors maintenant trouve l'étiquette qui correspond ... en français ... Là ... *Le vrai livre* au féminin tu m'as dit ... on met un e à *vraie*

313 - H : oui

314 - PE : alors ... tu vois pas ?

315 - H : si là

316 - PE : donc ça c'est au féminin ... on est d'accord que *vero* ... c'est masculin ... ça veut dire ...

317 - H : *vrai*

318 - PE : donc là les étiquettes en italien ... est-ce que tu as quelque chose qui corres ... qui serait ... qui commencerait comme *vero* ? tu vois pas ?

319 - H : non

320 - PE : je vais t'aider regarde

321 - H : ah mais oui ... *la vera la vera risposta*

322 - PE : alors ... *la carte magique* tu le met avec celui là ... en anglais ... *the real book* ...

- 323 - H : ah mais non mais ... Mais *book* ça veut dire *livre* ...
- 324 - PE : oui voilà ... par contre ... *the real answer* est-ce que tu sais ce que ça veut dire ?
- 325 - H : non ...
- 326 - PE : alors regarde... on compare avec celui de dessous ... *the real book* .. ça veut dire quoi ?
- 327 - H : j'sais pas
- 328 - PE : mais tu l'as là en français
- 329 - H : ah mais oui *le vrai livre*
- 330 - PE : donc *real* ça veut dire ?
- 331 - H : *Vrai*
- 332 - PE : oui ... donc là est-ce qu'il y a une étiquette où y a le mot *vrai* ?
- 333 - H : oui elle
- 334 - PE : oui, donc celui-là je suis pas d'accord (*l'élève a mis l'étiquette il raggazzino comme étant de l'anglais et l'a faite correspondre avec la vraie réponse et le PE enlève donc l'étiquette*)
- 335 - H : ah oui c'est elle (*L'élève place the real answer correctement*)
- 336 - PE : là il te manque une étiquette je pense
- 337 - PE : il te manque une étiquette parce que regarde ... on a dit que l'anglais ça ... c'était ... qu'est-ce qu'ils ont dit les copains pour l'anglais ?
- 338 - H : Ah oui y a pas *the*
- 339 - PE : donc regarde ... qu'est-ce qu'il y a écrit
- 340 - H : (*L'élève réfléchit un petit moment ... il avait fait correspondre la bambina avec le petite garçon et the little boy mais finalement il change de place la bambina pour la faire correspondre avec la petite fille et met donc il raggazzino en correspondance avec le petit garçon*)
- 341 - PE : très bien oui ... et pourquoi tu changes alors *la bambina* de place ?
- 342 - H : beh ... comme a *vera* ... y a un *a* et on l'a mis avec le féminin et euh ... alors *bambina* c'est pareil
- 343 - PE : oui d'accord ... je vais chercher la carte qui te manque j'ai fait une erreur
(48'55)
(48'56)
- 344 - PE : on va faire la correction collective ... Pour que vous puissiez coller correctement
- 345 - PE : est-ce que tout le monde à collé ?
- Elèves : non
- 346 - PE : alors j'ai mis la correction au tableau pour vous aider ... alors vous prenez modèle sur la correction
- 347 - PE : Ceux qui ont fini pardon vous pouvez aller aider les autres ... comme ça ça ira plus vite ... vous prenez vos modèles comme ça vous pourrez leur montrer
(59'23)

(0'00)

348 - PE : vous vous rappelez ... je suis venue vous voir la semaine dernière ... et qu'est-ce que nous avons fait ensemble ? Quelqu'un pourrait rappeler ce que nous avons fait ? ... Nino ?

349 - N : on a reclassé des euh groupes nominaux.. en anglais italien et français

350 - PE : oui très bien ... et ces groupes nominaux ... y en avait ... enfin ... vous me rappelez combien ... comment dirais-je ... est-ce qu'il y avait deux mots trois mots cinq mots ? Aurelh?

351 - A : deux mots

352 - PE : y avait deux mots? Matéo ?

353 - M : trois ... trois mots

354 - PE : oui trois mots ... et il y avait quoi comme mots? Est-ce que vous vous souvenez ? ... Gabin ?

355 - G : *bel*

356 - PE : alors oui ... je voudrais plutôt des classes pardon des classes de mots ... je me suis mal exprimée ... Aurore

357 - A : des déterminants au féminin et au masculin

358 - PE : très bien ... ensuite est-ce que tu te souviens ?

359 - A : des adjectifs féminins et masculins

360 - PE : oui

361 - A : et des noms féminins et masculins

362 - PE : oui très bien

(1'09)

363 - PE : donc je vais vous redistribuer les tableaux que vous ... que vous avez faits

(2'20)

364 - PE : donc aujourd'hui on va s'intéresser particulièrement aux adjectifs qualificatifs ... alors est-ce que quelqu'un pourrait nous rappeler ce qu'est un adjectif qualificatif ? ... Juliette ?

365 - J : C'est un mot qui précise un nom

366 - PE : très bien ... alors je vais le noter à côté

367 - PE : ensuite ... est-ce que quelqu'un pourrait rajouter quelque chose sur l'adjectif qualificatif ? ... Aurore ?

368 - A : s'il est dans une phrase on peut l'enlever

369 - PE : on peut l'enlever oui

370 - PE : et ensuite quelqu'un a une autre idée ? Lenny?

371 - L : on peut le déplacer

372 - PE : on peut le déplacer aussi oui ... alors je vais vous aider un peu ... est-ce ... est-ce qu'il s'accorde ou pas ? ... selon si le nom est au féminin ou au masculin ou au pluriel ? ... Edgar tu peux nous dire ?

373 - E : beh ... euh oui il s'accorde

374 - PE : oui ... Alors on dit qu'ils s'accordent en ? ... Le féminin et le masculin c'est ? Qu'est-ce que c'est ? ... Oui Timéo ?

375 - T : le genre ?

376 - PE : oui le genre ! ... et donc le singulier et le pluriel ? ... Hanaé ?

- 377 - H : le nombre
- 378 - PE : oui
- 379 - PE : alors maintenant qu'on a cette définition de l'adjectif qualificatif ... Et on a dit toute à l'heure que ... notre corpus de groupes nominaux... quelles sont leurs caractéristiques ? Quel est leur genre et leur nombre ?... Juliette
- 380 - J : euh il y en avait au féminin et au masculin
- 381 - PE : et est-ce qu'il y en a au pluriel ? ou est-ce qu'ils sont tous au singulier ? Est-ce qu'il y en a au singulier et au pluriel ? ... Erwan ?
- 382 - E : ils sont tous au singulier
(5'41)
(5'43)
- 383 - PE : je suis d'accord oui ils sont tous au singulier et ils sont au féminin et au masculin très bien ... donc maintenant ... aujourd'hui on va regarder comme s'accorde on va observer pardon comment les adjectifs qualificatifs s'accordent en genre donc au masculin et au féminin avec le nom
- 384 - PE : donc ça c'est ce que nous avons fait ensemble la semaine dernière ... je vais demander à un élève de venir au tableau ... et cet élève va nous donner un adjectif qualificatif en anglais ... pour l'instant on va s'intéresser qu'à l'anglais ... Aurelh...
- 385 - PE : en anglais
- 386 - A : ah !!
- 387 - PE : on s'intéresse qu'à l'anglais pour l'instant ... le français on le fera après
(L'élève souligne *little* dans *the little boy*)
- 388 - PE : très bien ... est-ce qu'un autre élève peut venir nous dire ? Matthéo ?
(L'élève souligne *little* dans *the little girl*)
- 389 - PE : très bien ... alors à l'oral quelqu'un pourrait nous donner un autre d'adjectif ? ... Gabin ?
- 390 - G : *magic*
- 391 - PE : et maintenant je vous demande d'observer attentivement les adjectifs qualificatifs en anglais ... et ceux qu'on a soulignés principalement ... et de me dire ce que vous observez ... vous pouvez vous aider de la définition de l'adjectif qu'on a mis ici ... et me dire si vous observez quelque chose de ... pas de bizarre mais de différent on va dire ...
- 392 - PE : y a que Juliette ? ... bon Juliette je t'écoute ...
- 393 - J : en anglais il ne s'accorde pas
- 394 - PE : alors ... je suis d'accord moi aussi en anglais ils ne s'accordent pas ...
- 395 - PE : tu pourras m'expliquer pourquoi tu en es venue à ... à dire ça ?
- 396 - J : beh à *the little boy boy* c'est au masculin et à *little* y a un *e* ... et *girl* c'est au féminin et *little* y a quand même un *e*
- 397 - PE : oui très bien ... est-ce que c'est pareil pour tous les adjectifs ici ? ... vous pouvez regarder sur votre tableau parce qu'on a le même
- 398 - PE : est-ce que c'est pareil pour tous les adjectifs en anglais ... Erwan
- 399 - E : oui
- 400 - PE : je suis d'accord ... en anglais tous les adjectifs Comment on dit alors quand ils ne s'accordent pas? ... quel est le terme qu'on emploie ?

- 401 - PE : je suis sûre que vous le savez en plus ... quand un mot ne s'accorde ni en genre ... ni en nombre ... on dit qu'il est comment ? ... Gabin
- 402 - G : il est invariable ?
- 403 - PE : et oui très bien ... ça vous dit rien les autres ?
- 404 - Classe entière : siii
- 405 - PE : alors du coup ... on va noter une petite phrase ensemble sur les adjectifs en anglais ... et qui récapitule tout ce qu'on vient de dire ... et ensuite euh vous la recopierez ...
- 406 - PE : *en anglais* ... qui veut continuer ... qui continue la phrase ? ... allez on l'a dit à l'oral ... Aurelh
- 407 - A : *les adjectifs qualificatifs sont invariables*
- 408 - PE : très bien
- 409 - PE : et qu'est-ce qu'on remarque ... par rapport ... au déterminant en anglais ? ... qu'est-ce qu'on peut remarquer ... Nino
- 410 - N : beh c'est tout le temps les mêmes ... au masculin et au féminin c'est tout le temps le même
- 411 - PE : oui c'est vrai ... c'est lequel ce déterminant ? ... Lenny
- 412 - L : THE
- 413 - PE : oui ... c'est tout le temps THE ... que ce soit au masculin ou au féminin ... alors quelqu'un fait une petite phrase que je vais noter ? Qui résume ce que vient de dire Lenny ... Gabin
- 414 - G : les déterminants sont tout le temps les mêmes
- 415 - PE : On va juste mettre un petit exemple après ces deux phrases ... quel exemple vous voulez qu'on prenne ? ... du corpus ici ... choisissez-en un ... Hugo ?
- 416 - H : à la fin de chaque mot y a presque ... y a ... ça se finit toujours par un *o*
- 417 - PE : ah ... on parle de l'anglais là ... tu as raison mais ce n'est pas pour l'anglais que ça se fini par un *o* ... on reviendra après sur ce que tu viens de dire ...
- 418 - H : ah oui mince
- 419 - PE : ça on oublie pour l'instant ... je veux que tu nous donnes ... ces phrases-là vous allez les écrire après ... sur votre cahier d'expression écrite ... mais il faudrait quand même un exemple qui illustre ce qu'on vient de dire ... alors lequel vous voulez choisir en anglais parmi ceux qu'on a vus ici... Celui que vous préférez par exemple ! ... Hugo
- 420 - H : *the calm city*
- 421 - PE : très bien ... ah mais attends ... dans le groupe nominal que tu viens de nous donner ... c'est quel mot l'adjectif ?
- 422 - H : euh beh ... *the*
- 423 - PE : oui
- 424 - PE : et son équivalent à *the calm city*... c'est quoi Hugo ? ... Est-ce que tu saurais nous dire ?
- 425 - PE : regarde ... aide-toi du français ... *la ville calme* ... qu'est-ce qu'on a ... qu'est-ce qu'on a dans notre corpus de groupes nominaux avec *calme* ... mais regarde *la ville calme* c'est au féminin ... au masculin c'est quel groupe nominal ? ... regarde dans les exemples qu'on a ... quelqu'un peut l'aider ? Aurore ?

426 - A : *the calm volcano*

427 - PE : oui ...

(15'33)

(15'35)

428 - PE : très bien alors vous allez sortir vos cahiers d'expression écrite ... Vous allez laisser la page de gauche pour coller le tableau à la fin de l'activité ... et à droite ... vous allez écrire ce qu'on vient de dire ensemble ... vous faites bien attention à sauter une ligne

(17'21)

429 - PE : quand vous avez fini vous pouvez ranger le cahier ... on le reprendra après mais sinon il va vous gêner

(20'03)

430 - E : on peut coller ou pas ?

431 - PE : non parce que maintenant on va utiliser le tableau ... vous allez voir on va faire une activité à partir de votre tableau donc vous gardez juste le tableau sur le tableau

(23'48)

(23'52)

432 - PE : donc ... on s'est intéressé aux adjectifs en anglais c'est bon on sait qu'ils sont invariables ... et maintenant on va s'intéresser aux adjectifs en français et en italien ... alors je vais vous présenter un nouvel outil qui va vous aider à identifier les suffixes des adjectifs ... les suffixes... qu'est-ce que c'est un suffixe ? ... Nino

433 - N : c'est ce qui est au début d'un ... c'est quand t'as un mot ... et que euh se rajoute un mot ... un bout de mot au début

434 - PE : au début ?

435 - N : euh non euh ou à la fin

436 - PE : Hanaé

437 - H : c'est quand tu as un petit mot et que tu le rajoutes euh après

438 - PE : oui ... c'est après le suffixe ... si tu rajoutes un petit mot avant c'est le préfixe ... et ce qu'il y a à la fin c'est un suffixe donc aujourd'hui on va s'intéresser aux suffixes des adjectifs ...

439 - PE : Alors je vais vous présenter un nouvel outil ... ça s'appelle une bulle d'accord ... je vais vous expliquer et je vais vous faire un exemple ... par exemple si je prends si je prends le groupe nominal *la petite fille* ... le suffixe de *petite* je l'identifie c'est le *e* ... donc je l'entoure ... pourquoi est-ce qu'il y a un *e* à la fin de *petite* ? ... aidez-moi... Matthéo

440 - M : parce que *fille* c'est féminin

441 - PE. Très bien *fille* c'est féminin ... et on a dit que l'adjectif ... il se rapporte à quoi ? ... Hanaé

442 - H : au nom ?

443 - PE : au nom oui ... Donc je vais faire une petite flèche qui part de ma bulle et qui va vers le nom pour expliquer que l'adjectif il s'accorde avec le nom ... d'accord ? ... et pourquoi est-ce que ... bon vous arrivez à savoir que *fille* c'est au féminin bon parce que c'est un mot que vous connaissez d'accord ... mais aussi pourquoi ? ... Aurehl

- 444 - A : si y avait pas le *e* ça ferait *petit*
- 445 - PE : alors oui ... mais si tu enlèves *petite* ... comment tu sais que *fille* est au féminin ? ... c'est un nom au féminin je suis d'accord ... mais comment on sait ici sur quoi on peut s'aider pour le savoir ... Matthéo
- 446 - M : parce que *la* c'est féminin
- 447 - PE : très bien ... donc je vais refaire une flèche qui part de *fille* et qui va vers *la* ... d'accord ? Alors pour être sûre je vais demander à quelqu'un de venir faire un exemple au tableau ... Matéo ?
- 448 - PE : je vais t'en demander un un peu plus dur ... moi j'ai pris la facilité j'ai pris le français ... est-ce que tu veux faire pareil en italien ? ... Tu essaies ?
- 449 - M : Oui !
- 450 - PE : alors vas-y choisis un groupe nominal ... celui que tu veux
- 451 - PE : alors déjà on va réfléchir à quel mot est l'adjectif ... puisqu'il faut faire la bulle en premier ... alors d'après toi
- 452 - M : c'est celui-là l'adjectif
- 453 - PE : oui très bien
- 454 - PE : alors le suffixe ça serait quoi de cet adjectif ?
- 455 - PE : de l'adjectif
- 456 - M : le *a* là
- 457 - PE oui le *a*
- 458 - M : et là je fais la flèche
- 459 - PE : pourquoi ?
- 460 - M : parce qu'il s'accorde avec le nom *risposta*
- 461 - PE : oui ... et *risposta* ça veut dire *réponse* ... Et comment tu sais que *risposta* c'est au féminin ?
- 462 - M : c'est parce qu'il y a *la*
- 463 - PE : très bien oui
- 464 - PE : alors je vais vous demander de faire pareil avec ... sur vos feuilles ... alors vous aurez pas le temps de faire toutes les tous les groupes nominaux mais c'est pas grave ... vous en faites quelques-uns et je passe voir ... juste voir ce que vous faites ... vous le faites au crayon à papier ... et je ne corrige rien parce qu'on vérifiera ensemble
- 465 - H : en quelles langues ?
- 466 - PE : en italien et en français ... et on fait des bulles un peu pour des groupes nominaux en français et un peu pour des groupes nominaux en italien
- 467 - E : eh ! Mais ça marche pas *la bambina* !
- 468 - PE : ça marche pas *la bambina* ?
- 469 - E : ah si peut être que ça marche ... je vais voir après
- 470 - PE : faites bien les bulles ... je veux les bulles avec les suffixes ... oui les suffixes à l'intérieur ... il ne faut pas que les flèches
- 471 - PE : et vous réfléchissez bien à quel mot est l'adjectif ... on entoure le suffixe de l'adjectif pas du nom ... il faut entourer le suffixe de l'adjectif ...
- 472 - PE : je ne veux pas le suffixe du nom ... il faut que vous identifiez l'adjectif qualificatif ...

473 - PE : et y a des pièges parfois parce que l'adjectif n'est pas toujours à la même place ... parfois il est derrière le nom .. ou devant le nom ... donc prenez le temps ...

474 - PE : vous en faites un peu en français et un peu en italien ... si vous arrivez à tout faire c'est très bien mais sinon c'est pas grave

475 - J : mais comment on fait pour le masculin puis que ... beh le suffixe ... y en a pas ...

478 - PE : tu peux faire quand même une bulle ...

479 - J : mais y aura rien dedans ... ah mais oui comme y a pas de suffixe

480 - PE : oui c'est ça ... tu verras on corrigera après ensemble mais tu as raison

481 - L : est-ce qu'on fait au masculin aussi ?

482 - PE : ah beh oui vous faites au masculin aussi ... c'est vrai qu'au tableau on a fait que le féminin mais oui vous faites aussi le masculin

483 - B : mais y a un problème au masculin on peut pas entourer

484 - PE : comment ça ?

485 - B : beh *la petite fille* on peut entourer le *e* de euh de *petite* ... mais on peut rien entourer à *volcan*

486 - PE : tu voudrais entourer quoi à *volcan* ? ... on a dit qu'on entoure repère l'adjectif et qu'on entoure le suffixe de l'adjectif

487 - PE : il faut que vous fassiez bien attention à identifier les adjectifs ... pour entourer ... on entoure le suffixe de l'adjectif et pas du nom ... attention hein ...

488 - PE : l'adjectif là c'est quel mot ?

489 - B : *le*

490 - PE : l'adjectif c'est *le* ?

491 - B : ah non ! *Calme*

492 - PE : oui

493 - PE : et on fait un peu les groupes nominaux au masculin aussi !

494 - PE : Pourquoi tu as fait que les groupes nominaux en français et au féminin ?

495 - E : beh euh ... c'est plus facile ... euh parce que beh y a presque toujours un *e* ... alors que beh euh au masculin beh ... j'ai l'impression que y a pas de suffixe

496 - PE : oui les suffixes au féminin sont plus faciles à identifier ... mais essaie au masculin ... au sinon fais-en un peu en italien ... essaie d'identifier les adjectifs et les suffixes en italien

497 - PE : Oui Juliette ?

498 - J : mais ... euh ici ... y a un *e* à *magique* mais c'est quand même au masculin

499 - PE : oui c'est vrai tu as raison ... mais tu peux quand même entourer le suffixe ...

500 - J : ah peut-être le *e* ... même si il est aussi au féminin

501 - PE : je te laisse réfléchir on verra après pendant la correction

502 - H : J'ai tout fait ... Mais euh pour ceux-là c'est plus dur

503 - PE : Ah oui ils sont un peu difficiles ceux-là oui

504 - J : mais regarde-moi je crois que j'ai trouvé

505 - PE : alors si tu as trouvé J tu peux peut être expliquer à H

506 - J : regarde euh en italien moi j'ai j'ai entouré le *o* ... quand ils sont au masculin et le *a* quand c'est au féminin alors je crois que que ... euh je pense que faut entourer le *-o* là et et *-a* ici

- 507 - H : oui mais ... mais
(35'22)
- 508 - PE : vous avez tous réussi à en faire quelques-uns ?
(35'28)
- 509 - PE : bon on va corriger ensemble ... on pose les stylos on a fini ... c'est pas grave si vous avez pas si vous avez pas tout fait ... bon on va faire des bulles d'accords ensemble ... pour voir ce que vous avez mis ... alors sur vos tableaux quand vous voyez que vous avez faux vous corrigez pas pour l'instant ... vous laissez comme vous l'avez fait c'est pas grave si vous avez fait des erreurs ... on va juste voir ensemble ce qui a pu poser des difficultés ce que vous avez pu observer ... alors qui veut bien venir en faire un premier ? ... Baptiste
(L'élève choisi le GN la jolie voiture)
- 510 - PE : déjà on va souligner l'adjectif
- 511 - PE : oui bon ... très bien
- 512 - PE : tu peux nous expliquer Baptiste ? Comment tu as fait ?
- 513 - B : euh *la jolie voiture* j'entoure le e de *jolie* ... parce que c'est au féminin
- 514 - PE : oui très bien
- 515 - B : et *voiture* c'est au féminin et je relie à *la* parce que c'est au féminin
- 516 - PE : vous êtes d'accord les autres ?
(Les élèves valident d'un hochement de tête)
- 517 - PE : je suis d'accord aussi oui ... Milo tu veux venir essayer ?
- 518 - PE : tu choisis aussi un groupe nominal
(L'élève choisit la carte magique et entoure le -e de carte.)
- 519 - PE : ah !! ... regardez les autres ... mets-toi un peu sur le côté M pour que les autres voient
- 520 - N : il a entouré quoi ?
- 521 - PE : il a entouré le e de *carte*
- 522 - M : beh c'est juste
- 523 - PE : on a dit qu'on s'intéressait aux adjectifs
- 524 - M : ah mais je me suis trompé l'adjectif c'est lui
- 525 - PE : oui c'est *magique* ... alors qu'est-ce qu'on entoure ?
- 526 - M : le e
- 527 - PE : très bien tu t'es bien corrigé
- 528 - PE : alors là vous avez fait que du français ... je voudrais maintenant qu'il y en ait qui viennent ... le faire en italien ... Hanaé
- 529 - PE : très bien H ... Vous avez vu elle a pris un groupe nominal au masculin ... et qu'est-ce que tu as fait ?
- 530 - H : beh euh j'ai entouré le le o parce que *magico* beh c'est l'adjectif
- 531 - PE : oui, puis H a fait la flèche vers le nom *cappello* qui veut dire ...
- 532 - H : *chapeau*
- 533 - PE : oui ... et *chapeau* il est au masculin ... et le déterminant enfin on dit l'article ... l'article masculin en italien c'est *il*... ensuite un autre élève pour encore de l'italien ? ... Edgar ?
(40'07)

(40'32)

534 - PE : très bien ... alors en italien, je voudrais qu'un élève ... vienne faire un autre adjectif mais cette fois au féminin ... parce que vous voyez H et E là ils ont fait au masculin ... alors je voudrais qu'il y en ait un qui choisisse un groupe nominal au féminin ... Gabin

535 - PE : tu peux nous expliquer ?

536 - G : beh *bella* beh c'est l'adjectif ... et j'entoure le -a ... et euh beh y a le *a* parce que *macchina* c'est au féminin

537 - PE : oui je suis d'accord ... et en français là par contre on a fait des bulles ... des bulles que sur les groupes nominaux au féminin ... c'était plus facile parce que ... c'était plus facile que pour le masculin surtout ... mais je voudrais qu'un élève vienne le faire pour au moins un groupe nominal au masculin ... Juliette ... celui que tu veux mais au masculin et on va voir comme elle fait

538 - PE : vas-y je te laisse faire

539 - PE : est-ce que tu pourrais nous en refaire un au masculin ?

(7 secondes après)

540 - PE : alors les autres ... qu'est-ce que vous vous pensez de ce qu'elle a fait Juliette ?

541 - A : what ?? Si elle a entouré

542 - B : oui mais rien elle a rien entouré ... si elle a entouré mais y a rien dedans

543 - M : si le *d*

544 - PE : non elle a pas entouré le *d*

545 - B : ah je sais !!

546 - A : mais elle a entouré où ?

547 - PE : qu'est-ce que vous pensez de ce qu'elle a fait ? Elle a entouré là entre en fait juste après le *d* et là ... juste après le *i* ... Nino

548 - N : beh parce que y a pas le *e* du féminin ... c'est pour ça qu'elle a entouré euh après

549 - PE : Juliette c'est pour ça que tu as entouré ici ?

550 - J : oui c'est ça

551 - PE : oui ... je suis d'accord avec vous au masculin c'était plus difficile parce que ... il n'y avait pas vraiment de suffixe ... mais on pouvait entourer justement ... enfin faire une bulle d'accord vide qui symbolise justement qu'il n'y a pas de suffixe pour le masculin ... quelqu'un veut bien venir faire un autre groupe nominal au masculin en français ? Erwan ? ... et après on va faire un tableau ensemble qui va tout récapituler

552 - PE : oui très bien ... Oui tu as une question Aurelh ?

553 - A : est-ce qu'on pourrait faire *la bambina* ?

554 - PE : Ah oui ! Alors ça c'était plus dur *la bambina* ... et aussi *il ragazzino*... Tu voudrais venir le faire Aurelh ?

555 - G : allez vas-y !

556 - PE : Alors quel est le problème ici ?

557 - A : beh y a pas de euh d'adjectif

558 - PE : oui ! Ya pas d'adjectif ... donc y a un problème mais y a quand même un suffixe qui marque le féminin

- 559 - PE : très bien ... et pour le second tu peux faire pareil ?
(10 secondes après)
- 560 - PE : oui je suis d'accord avec toi ! Vous avez vu ? Pour *la petite fille et le petit garçon* en italien il n'y a pas d'adjectif ... mais pourtant on retrouve le *a* à la fin du nom comme pour les adjectifs au féminin ... et le *o* comme pour les adjectifs au masculin ...
- 561 - PE : bon on va arrêter là pour les bulles d'accord ... vous avez bien compris c'est super ! Est-ce qu'il y en a qui ont des questions ? Oui Hanaé ?
- 562 - H : Euh pourquoi au *vrai livre* y a un *e* à *vrai* ? Euh ... ah mais non c'est à *la vraie réponse* que y a un *e* parce que c'est féminin je je me suis trompée de ligne
- 563 - PE : oui Juliette ?
- 564 - J : à *le chapeau magique* y a un *e* à *magique* alors que *le chapeau* c'est masculin
- 565 - PE : oui c'est vrai tu as raison ... *le chapeau magique* ... mais pourquoi y a un *e* à *magique* ... Hugo
- 566 - H : parce qu'il est variable
- 567 - PE : il est variable ? ... est-ce que vous pouvez écrire *magique* sans *e* ?
- 568 - T : ah mais non ça ferait comme en anglais
- 569 - PE : et est-ce qu'on pourrait mettre par exemple ... pour le féminin ... on a vu on a vu quoi ... qu'en français au féminin ...
- 570 - A : y a un *e*
- 571 - PE : y a un *e* ... Mais si on met deux *e* à *magique* dans le groupe nominal *la carte magique*
- 572 - A : ça ferait *magiqué*
- 573 - T : oui ou *magiqueu*
- 574 - PE : et oui ... ça marche pas ... donc on peut pas rajouter un *e* ... en fait le mot *magique* est formé comme ça ... à l'origine il est formé avec un *e* donc il est comme ça au masculin mais il ne change pas au féminin ... il varie pas au féminin parce qu'on peut pas rajouter *e* derrière le premier *e* qu'il y a
(46'59)
- 575 - PE : alors on va créer ensemble un tableau et vous allez m'aider à le remplir parce que bon ... on a dit beaucoup de choses et je ne me souviens pas de tout ... et après vous le recopiez sur le cahier d'expression écrite mais pour l'instant on va le faire ensemble
- 576 - PE : alors on va remplir ce tableau ... vous avez vu là on a donc plusieurs lignes qu'il faudra compléter et avec les distinctions en français et en italien ... par rapport à ce qu'on a dit ... enfin plutôt ce qu'on a vu et observé en faisant les bulles d'accords ... alors qu'est-ce qu'on a identifié ? qu'au masculin en français le suffixe de l'adjectif ... qui pourrait me dire? ... autre que Juliette parce que Juliette elle avait réussi les bulles d'accords au tableau
- 577 - PE : Gabin ?
- 578 - G : il n'y en a pas
- 579 - PE : oui ... tu pourrais nous donner un exemple ?
- 580 - G : *le volcan calme* à *volcan* y a pas de suffixe
- 581 - N : mais c'est pas l'adjectif
- 582 - G : euh je veux plutôt prendre ... euh *le petit garçon*

583 - PE : *le petit garçon* oui ... Et en italien par contre est-ce que c'est pareil qu'en français ? ... est-ce qu'il n'y a pas de suffixe non plus ? ... Nino

584 - N : euh il y en a un c'est euh *o*

585 - PE : oui il y en a un ... donc on va noter comme ça ... tu pourrais nous donner un exemple ?

586 - N : *il ragazzino*

587 - PE : alors plutôt un adjectif ... parce que là on a dit que c'était ?

588 - N : ah oui que c'était un nom

589 - PE : oui alors est-ce que tu pourrais en choisir un autre

590 - N : *il cappello magique*

591 - PE : ah ... C'est quel mot l'adjectif ... *Il cappello* ...

592 - N : euh *magico*

593 - PE : et oui ... en plus tu nous as dit que le suffixe c'est le *o* alors faut pas l'oublier ... ensuite au féminin... le suffixe de l'adjectif au féminin en français ... Mattéo?

594 - M : c'est *e*

595 - PE : ok c'est *e* ... Tu peux nous donner un exemple pour que je le note ?

596 - M : *la grande lionne*

597 - PE : alors un adjectif ...

598 - M : *grande*

599 - PE : très bien et le suffixe de l'adjectif en italien... Erwan ?

600 - E : *a*

601 - PE : très bien ... pareil tu nous donnes un exemple d'adjectif ?

602 - E : *carta*

603 - H : mais nooon

604 - PE : alors *carta* ... c'est quoi *carta* comme mot ?

605 - E : ah oui c'est un nom ... alors *magica* !

606 - PE : et vous avez vu avec nos flèches on a identifié autre chose que les noms... Lenny ?

607 - L : oui les déterminants

608 - PE : oui alors on appelle ça aussi des articles ... qui pourrait nous donner les articles masculins singuliers en français ? ... Aurehl ?

609 - A : *la*

610 - PE : au masculin

611 - A : euh *le*

612 - PE : et y en a un autre ... qu'on a pas vu dans les groupes nominaux mais vous devez le connaître ... un autre article au masculin singulier Nino ?

613 - N : *un*

614 - PE : oui ... et au féminin en français ? Hugo

615 - H : *la*

616 - PE : oui ... et y en a un autre ... Oui ?

617 - M : *une*

618 - PE : oui ... et en italien maintenant les articles au masculin ... en italien ... Edgar

619 - E : *il*

620 - PE : très bien et est-ce que quelqu'un aurait une petite idée ... De l'article en italien qui pourrait correspondre à *un* en français ? ... Gabin ?

621 - G : *Una* ?

622 - M : non c'est masculin qu'il faut

623 - PE : au masculin ... Juliette ?

624 - J : *Uno*

625 - PE : oui très bien ... Et les articles féminins en italien maintenant ... qui pourrait nous dire ... Aurore

626 - A : *la* et euh *una*

627 - PE : très bien

628 - PE : oui Juliette ?

629 - J : nous avant on a chanté une chanson c'est *bella ciao* et ça fait *una mattina* c'est pour ça qu'on connaît *una*

630 - PE : ah oui beh c'est très bien ça vous avez reconnu un mot que vous connaissiez !

631 - J : oui on a appris le mot dans la chanson

632 - PE : d'accord ! Bon maintenant vous pouvez prendre vos cahiers d'expression écrite et vous recopiez le tableau ... et vous respectez bien le nombre de carreaux que j'ai indiqué en haut de chaque colonne et aussi le nombre de lignes !!

633 - PE : ah mince attendez j'ai oublié ... on va rajouter une petite phrase avant ! Vous écoutez ?... On revient à l'anglais ... vous aviez écrit quoi sur l'anglais ? Oui ?

634 - J : que euh les adjectifs qualificatifs ils étaient invariables

635 - PE : oui et par rapport aux déterminants qu'est-ce qu'on a dit ... Oui Aurore

636 - A : que c'était ... que c'est que de *THE THE*

637 - PE : oui c'est toujours *THE* ... et là en français et en italien comment ça marche ... Hanaé ?

638 - H : y a des adjectifs pour le ... masculin et pour le euh ... le féminin

639 - PE : alors les adjectifs ne sont pas invariables comme en anglais oui ... mais les articles ... en anglais c'est *THE*... Gabin ?

640 - G : c'est *the* pour le masculin ou pour le féminin

641 - PE : oui ! Et en français ou en italien? Erwan ?

642 - E : beh non y en a un pour le féminin et un pour le masculin ... y'en a deux (58'58)

643 - PE : oui c'est ça ! ... alors on va noter cette petite phrase avant le tableau ... après vous pourrez commencer à recopier le tableau en respectant bien le nombre de lignes et de colonnes hein

644 - H : on range le cahier quand on a fini ?

645 - PE : euh non vous gardez le cahier parce qu'il nous reste une chose à observer et à noter ... Ceux qui ont fini peuvent tourner et aller voir les autres pour les aider (71'14)
(76'57)

646 - PE : Bon on va être obligé d'arrêter ceux qui n'ont pas fini vous demanderez le cahier d'un camarade mais là ... parce que ça prend trop de temps on on doit observer une dernière chose ... donc vous revenez tous à vos places s'il vous plait (77'24)

- 647 - PE : alors on va prononcer certains groupes nominaux en français ... mais aussi en italien ... donc je vais le dire et vous allez répéter ... alors *il vero libro*
- 648 - Elèves : *il vero libro*
- 649 - PE : *la vera risposta*
- 650 - Elèves : *la vera risposta*
- 651 - PE : *la bella macchina*
- 652 - Elèves : *la bella macchina*
- 653 - PE : *il bel treno*
- 654 - Elèves : *il bel treno*
- 655 - PE : et en français ...
- 656 - Elèves : *le vrai livre la vraie réponse la jolie voiture le joli train*
- 657 - PE : très bien ... alors si on se concentre toujours sur les adjectifs qualificatifs ... là on a prononcé ... à l'oral ... pour s'exprimer ... est-ce qu'on remarque une différence quand on a prononcé les adjectifs qualificatifs en français et ceux en italien ?
- 658 - T : c'est pas la même langue
- 659 - PE : alors oui c'est pas la même langue mais ça ça fait un moment qu'on le sait et qu'on le dit ... Milo
- 660 - M : on roule les *r* en italien
- 661 - PE : alors oui tu as raison c'est vrai on roule les *r* mais ... on reste vraiment sur ce qu'on a vu et sur les suffixes des adjectifs ... est-ce qu'il y a quelqu'un qui a remarqué quelque chose quand il a prononcé quand il a fait attention de bien prononcer ... Mattéo
- 662 - M : beh ça se finit toujours par *a* et *o* en italien
- 663 - PE : oui c'est ce qu'on a vu aussi tout à l'heure l'adjectif se finit toujours par un *a* et *o* ... et ces *a* et *o* qu'est-ce qu'on a fait ... On les a prononcés on les a dits ... *il vero libro* on a entendu le *o* et pareil pour *la vera risposta* ... mais est-ce qu'en français quand je dis *la petite fille* le suffixe qu'est-ce qui se passe quand on le dit ? Gabin
- 664 - G : on le prononce pas
- 665 - PE : dans *la petite fille* ?
- 666 - G : beh enfin ça s'entend pas aussi fort... enfin on dit pas *la petite fille*
- 667 - PE : alors oui on ne dit pas comme ça ... mais si je dis *le petit garçon ... la petite fille le petit garçon ...* qu'est-ce qui se passe quand vous écoutez ? ... si je dis *la petite fille le petit garçon ... et la vraie réponse le vrai livre ...* Aurelh ?
- 668 - A : y en a qui sont au féminin et au masculin
- 669 - PE : oui mais ça aussi on l'a dit avant ... là maintenant on doit s'apercevoir de quelque chose de nouveau dont on a pas encore parlé ... Si je dis on va prendre un autre exemple *le grand lion ...* 670 - Juliette ?
- 671 - J : on entend pas le *d* ... et au féminin on va l'entendre
- 672 - PE : oui ! Et on entend quoi en plus du *d* au féminin? Aurore ?
- 673 - A : le *e* !
- 674 - PE : oui ! *Le grand lion la grande lionne ...* on entend l'accord on entend le suffixe au féminin mais si je dis *la vraie réponse le vrai livre ...* Erwan ?
- 675 - E : à *la vraie réponse* on entend pas le *e* de *vraie*
- 676 - PE : oui ! ... et pourtant ... à l'écrit qu'est-ce qui se passe? Oui Aurelh ?
- 677 - A : beh on le met le *e* !

678 - PE : et oui ! À l'oral on l'entend pas le *e* mais pourtant à l'écrit on le met ... Et en italien est-ce qu'il y a des suffixes qu'on entend pas ? ... oui Mattéo ?

679 - M : non parce qu'on les entend tous

(83'34)

680 - PE : oui exactement en italien on entend tous les suffixes et tous les accords du masculin et du féminin .. et en français et beh pour certains c'est pas le cas alors qu'ils sont présents à l'écrit ... alors c'est pareil on va noter une petite phrase ... phrase de trace écrite

(84'56)

V. Interview de l'enseignant

Entretien avec l'enseignant - Enseignant de CM1 ET CM2 de l'école de Souyri

Questions « personnelles » sur le vécu de l'enseignant

- Depuis quand enseignez-vous?
- Depuis quand enseignez-vous dans cette classe à Souyri ?
- Quelle est votre langue maternelle?
- Quelles langues parlez-vous ?
- Quelles langues comprenez-vous ?
- Quelles sont les langues étrangères que vous avez apprises à l'école?
- Quelle était votre langue vivante première ?
- Langue vivante seconde?
- Aviez-vous une troisième langue en option ?
- Avez-vous appris des langues par vous même? (hors cadre scolaire) ? Via des voyages, des rencontres ?
- Aimiez-vous les cours de langues à l'école primaire, au collège et au lycée ? Pourquoi ? L'enseignement des langues faisait-il partie de vos enseignements favoris ? Pourquoi ? Ou au contraire, est-ce une discipline que vous n'aimiez pas ? Pourquoi ?
- A l'école, aviez-vous une préférence pour l'enseignement d'une langue en particulier?(Par exemple plus l'anglais que l'espagnol) Et pourquoi ?
- Avez-vous des souvenirs marquants de ces enseignements ? Par exemple des voyages scolaires, des rencontres, des professeurs ...
- Avez-vous fait des études supérieures dans lesquelles les langues étrangères étaient encore présentes? Si oui, est-ce que c'était un choix de votre part ou est-ce que ça vous a été imposé ? Si non, auriez-vous aimé continuer à avoir des cours de langues ou est-ce que c'était un choix de votre part ?

- Avez-vous voyagé à l'étranger et où? Pendant vos études, durant les vacances, pour des projets particuliers, ...?
- Parlez-vous l'occitan ou en avez-vous quelques notions? Comprenez - vous l'occitan?

Questions sur la pratique de l'enseignant

- Quelle est la langue vivante étrangère que vous avez décidé de faire apprendre à vos élèves ? Pourquoi et pour quelles raisons avoir choisi cette langue ?
- Avez-vous fait découvrir d'autres langues étrangères à vos élèves ?
- Avec vos élèves, avez-vous organisé des voyages scolaires? Si oui, où? Quelles étaient les modalités? (par exemple, les élèves ont un correspondant, les élèves vont chez l'habitant, les élèves communiquent avec ceux qui vont les accueillir avant le voyage, les élèves vont chez eux puis ce sont eux qui viennent ensuite, ...)
- Lorsque vous faites des langues étrangères, est-ce que vous vous appuyez sur un support tel qu'un manuel ou autre ? Comment « construisez-vous » vos séances de langues? (Décrire très rapidement si, par exemple vous leur faite écouter une chanson, puis si vous leur faite repérer des mots transparents, si vous faites des séances par thème - par exemple halloween, thanksgiving, etc...)
- Comment préparez-vous vos séances de langue étrangère ? De quoi vous servez-vous ?
- Comment préparez-vous vos séances de grammaire et d'orthographe en français ? De quoi vous servez-vous ?
- Faites-vous observer des corpus à vos élèves (préciser ce qu'est un corpus si nécessaire)
- Avez-vous entendu parler de « l'éveil aux langues » ? Qu'est-ce qu'est selon vous « l'éveil aux langues »?
- Et la « comparaison des langues »?

Questions sur l'appréciation d'ensemble de la séquence

- Vous avez été réticent lorsque nous avons discuté de mon projet initial ? Pourquoi ?

- Une fois les séances réalisées, les trouvez-vous intéressantes ou pensez-vous que c'est du temps perdu ?
- Quels sont les intérêts que vous avez trouvés à mon projet ? (Intérêts pour les élèves, pour le groupe classe en général, mais peut-être aussi pour vous en tant qu'enseignant)
- Que pensez-vous que cette séquence ait apporté aux élèves? En termes de connaissances mais aussi de compétences.

Question sur la mise en place et les contenus des deux séances

La séance 1.

- Concernant la séance 1, vous parait-il pertinent d'avoir choisi comme langues étrangères l'anglais et l'italien? Pourquoi? Auriez-vous pensé faire travailler les élèves sur d'autres langues? Lesquelles et pourquoi?
- Qu'avez-vous pensé du choix des supports? (Tableau des élèves, étiquettes, tableau de l'enseignement, ...) Qu'auriez-vous fait, ajouté ou supprimé?
- Avez-vous repéré des phases où les élèves ont été particulièrement en difficultés?

La séance 2.

- Que pensez-vous du travail « général » proposé aux élèves sur les accords en genre des adjectifs qualificatifs?
- Aviez-vous connaissance de l'outil de la bulle d'accord avant que je vous en parle? Si oui, l'avez-vous déjà mis en place dans votre classe? Que pensez-vous de l'utilisation de cet outil dans la séance? Les aspects positifs et négatifs de cet outil?
- Avez-vous repéré des phases où les élèves ont été particulièrement en difficultés?

Questions générales de bilan

- Quels sont les points positifs et négatifs que vous avez pu observer dans cette séquence? Quelles activités vous ont semblé pertinentes? Quelles sont celles qui vous ont paru moins pertinentes et pourquoi ?

Bilan et perspectives

- Avez-vous pensé à des prolongements possibles suite à cette séquence? Auriez-vous envie de refaire cette séquence une autre année ?
Si oui, pouvez-vous dire les modifications que vous apporteriez à la séquence.
- Cette séquence de comparaison des langues vous a-t-elle donné des idées d'autres séquences du même type ? Si oui, sur quelle(s) notion(s) par exemple?

VI. Transcription de l'interview de l'enseignant

1 - PE1 : Bonjour Monsieur donc nous allons faire l'interview ... comme je vous l'ai dit par mail s'il y a des questions auxquelles vous ne souhaitez pas répondre vous avez euh tout à fait le droit ...

2 - PE2 : oui d'accord

3 - PE1 : alors on va commencer par les questions plus personnelles sur votre vécu .. donc j'aimerais tout d'abord savoir depuis quand est-ce que vous enseignez ?

4 - PE2 : donc j'enseigne depuis 1978

5 - PE1 : et depuis quand enseignez-vous dans la classe de Souyri dans laquelle je suis intervenue ?

6 - PE2 : alors à Souyri c'est la quinzième année ... donc depuis 2005

7 - PE1 : d'accord euh quelle est votre langue maternelle ?

8 - PE2 : euh le français

9 - PE1 : et quelles sont les langues que vous parlez ?

10 - PE2 : alors euh on va dire assez bien l'anglais et c'est tout

11 - PE1 : et est-ce que vous comprenez certaines langues mais que vous ne les parlez pas ?

12 - PE2 : non on peut pas vraiment dire ça un petit peu l'italien j'ai quelques notions d'italien mais c'est très léger quoi je le comprends pas vraiment et je le parle encore moins

13 - PE1 : d'accord ... quelles sont les langues étrangères que vous avez apprises à l'école ?

14 - PE2 : donc euh l'anglais en première langue j'ai fait deux ans d'espagnol au collège mais après moi j'ai fait latin et grec

15 - PE1 : vous avez fait du latin et du grec pendant longtemps ?

16 - PE2 : latin cinq ans et grec trois ans

17 - PE1 : ah oui d'accord ... pendant vos années au lycée ?

18 - PE2 : j'ai commencé le latin au collège et le grec au lycée oui

19 - PE1 : d'accord ! Est-ce que vous avez appris des langues par vous-même? Hors cadre scolaire par exemple via des voyages ou des rencontres

20 - PE2 : beh disons que l'anglais je l'ai autant appris par moi-même que qu'à l'école ... donc après le bac j'ai quand même fait une licence d'anglais et pour travailler mon oral j'ai beaucoup travaillé avec des méthodes comme ASSIMIL et puis donc je suis allé plusieurs fois en Angleterre en Irlande pour pratiquer et c'est là que j'ai le plus appris ... puis j'ai beaucoup lu de livres aussi en anglais

21 - PE1 : ah oui vous avez appris à travers vos expériences

22 - PE2 : oui c'est ça ça a été très bénéfique et très formateur d'aller dans des pays anglophones pendant quelques temps ... être au contact de la langue

23 - PE1 : oui ... alors est-ce qu'à l'école vous aimiez les cours de langues à l'école primaire au collège et au lycée ?

24 - PE2 : alors à notre époque ça commençait qu'au collège ... donc je me rappelle de ma sixième en anglais j'étais tombé amoureux de ma prof donc tout allait bien ... après déjà en cinquième on avait un prof complètement différent très sévère et puis bon c'était

pas vraiment intéressant on apprenait des listes de verbes irréguliers des choses comme ça donc euh ... voilà c'était un peu lié au prof aussi puis après moi au lycée si tu veux j'ai fait un petit peu ma crise d'adolescence donc euh vraiment l'école tout ça ça m'intéressait pas trop ...

25 - PE1 : hm oui d'accord ... et est-ce qu'on pourrait dire que les langues faisaient partie de vos enseignements favoris ou vous y accordiez peu d'importance ou vous aimiez pas ça ?

26 - PE2 : non je savais que c'était important c'est pas que j'aimais pas ça hein c'est que bon j'étais euh j'étais submergé par l'adolescence et j'accordais pas beaucoup d'importance à ces matières-là

27 - PE1 : et pendant ces enseignements-là puisque vous aviez plusieurs langues est-ce que vous aviez une préférence pour une langue en particulier ou pas du tout ?

28 - PE2 : bon euh l'espagnol j'ai pas aimé mais alors pas du tout et j'aime toujours pas d'ailleurs j'en ai gardé aucune notion

29 - PE1 : pourquoi ?

30 - PE2 : c'est lié aussi un peu à l'Espagne les ... autant j'aime l'Italie autant j'aime pas l'Espagne à part Barcelone la capitale de la Catalogne mais tu vois l'esprit un peu espagnol la corrida tout ça je supporte pas la culture espagnole quoi ça déteint sur la langue quoi et puis même au niveau des sonorités j'aime pas du tout l'espagnol alors que j'adore l'italien ... après voilà je pense que ça dépendait aussi du prof pour dire si j'aimais ou non une langue

31 - PE1 : est-ce que vous avez des souvenirs marquants de ces enseignements ? Je pense par exemple à des voyages scolaires des rencontres ou comme vous le disiez justement des professeurs qui vous ont fait aimer une langue

32 - PE2 : au collège on avait passé quelques jours à Londres je m'en souviens très bien on était juste un petit groupe de volontaire volontaire et franchement ... voilà quoi on a fait les touristes mais bon niveau apprentissage de la langue c'était pas trop ça ça rimait à rien ... après comme je te l'ai dit mon année de sixième en anglais m'a marqué j'en ai un très bon souvenir ... j'ai aussi beaucoup aimé les cours de latin et de grec pour apprendre l'alphabet grec tout ça mais après... en tant qu'élève tu veux dire ?

33 - PE1 : oui oui

34 - PE2 : beh disons qu'on a pas fait de voyage à l'étranger quoi

35 - PE1 : je reviens sur le latin et le grec c'est vous qui avez choisi de faire ces enseignements ou ... ?

36 - PE2 : en fait j'étais un peu passionné par l'Antiquité gréco-romaine et c'est ce qui m'a .. m'a fait choisir ces langues

37 - PE1 : oui c'était pas obligatoire c'est ça ?

38 - PE2 : non du tout non non non ... c'était mon intérêt à ces civilisations ...

39 - PE1 : d'accord ! Bon ensuite vous me l'avez dit un petit peu vous avez fait des études supérieures en langues mais est-ce que vous pouvez me les répéter ? Et ensuite m'expliquer un peu votre cursus ?

40 - PE2 : alors oui donc j'ai fait une licence d'anglais ... bon après j'ai fait une maîtrise à l'époque une maîtrise en Sciences de l'Education qui a débouché sur un doctorat de Psychologie et euh c'est tout ... si tu veux à une époque quand je faisais ces études si

tu veux je me disais « *tiens tu es attiré par la recherche quoi l'université* » et puis quand j'ai découvert comment ça se passait que ça soit l'enseignement en fac que ce soit parce que j'ai donné aussi quelques cours en tant que chargé de cours tu vois

41 - PE1 : ah oui ?

42 - PE2 : mais c'était des classes de cinquante élèves donc bon on était censé faire des travaux dirigés mais c'était impossible euh après la recherche je me suis aperçu que beh il fallait au départ quand tu démarres tu es assistant donc tu t'intègres à un laboratoire où tu vas pas forcément travailler tout de suite donc du coup euh je me suis dis qu'instit' c'était pas mal du tout donc je suis resté instit' et je m'en porte très bien

43 - PE1 : bon d'accord très bien ... du coup quand vous avez fait votre licence en anglais c'est ça c'était bon euh un choix de votre part j'imagine ?

44 - PE2 : Ah oui oui

45 - PE1 : Et ensuite dans vos années de maîtrise vous aviez encore de l'anglais ou des langues en général ?

46 - PE2 : euh non je crois pas non ... Et la licence d'anglais je l'ai faite pour deux raisons d'abord je savais que ça me servirait si je voulais faire instit à l'école puis parce que pour pouvoir lire des romans anglais ou américains et puis parce que je voulais voyager un peu et c'est important quand tu voyages quoi

47 - PE1 : oui d'accord ... donc euh ensuite vous m'avez parlé de quelques voyages à l'étranger que vous avez fait ... alors est-ce que vous pourriez m'en parler me redire là où vous êtes allé ?

48 - PE2 : oui alors euh je suis allé trois ou quatre mois en Angleterre euh ...

49 - PE1 : pendant vos études ?

50 - PE2 : ah non pas pendant les études

51 - PE1 : pendant vos études supérieures vous avez pas du tout voyagé ?

52 - PE2 : beh pas ... pas en liaison avec les langues si tu veux ... donc en touriste je suis allé trois ou quatre fois en Angleterre alors après j'ai découvert l'Irlande à travers un séjour linguistique tu sais c'était les projets COMENIUS ... donc un projet on avait deux semaines financées donc euh en Irlande donc là j'ai fait ça on était logé chez l'habitant ... et donc ça c'était il y a une dizaine d'années ...

53 - PE1 : ah oui d'accord !! Je pensais que c'était il y a plus longtemps un peu comme ERASMUS

54 - PE2 : non non c'était en 2012 ! Donc j'ai fait ça et comme je me suis très bien plu dans la famille où j'étais j'ai eu envie d'y revenir et en plus j'avais envie de découvrir un peu mieux l'Irlande et donc je suis revenu six fois six étés à la suite je suis revenu en Irlande j'y ai passé deux semaines ou trois semaines ... et à un moment y a un festival des arts si tu veux où pendant quinze jours tu as tout un tas de ... tu as des pièces de théâtres des concerts toutes sortes de musiques des tas de manifestations et ça me permettait de travailler les langues et puis de ... pour le plaisir aussi quoi

55 - PE1 : d'accord oui donc vous avez beaucoup voyagé en Angleterre et en Irlande ... ensuite j'ai une autre question concernant les langues mortes ... euh non pardon les langues régionales ... est-ce que vous parlez l'occitan ou est-ce que vous en avez quelques notions ? ou est-ce que vous le comprenez ?

56 - PE2 : oui alors très très peu de notions en occitan quand j'étais gamin mon grand-père m'apprenait quelques mots de temps en temps parce qu'il le parlait mais après non non pas plus ... bon je peux le comprendre un peu mais non non je suis incapable de parler occitan

57 - PE1 : donc vous le comprenez plus que ce que vous le parlez

58 - PE2 : oui c'est ça

59 - PE1 : d'accord ... donc maintenant on va passer sur les questions un peu plus sur votre pratique ... donc tout d'abord quelle est la langue vivante étrangère que vous avez décidé de de mettre en place à l'école avec votre classe ?

60 - PE2 : alors ça a toujours été l'anglais

61 - PE1 : et pour quelle(s) raison(s) cette langue-là ?

62 - PE2 : beh parce que bon que ça nous plaise ou non c'est la langue internationale quoi donc je crois que c'est le minimum ... après ça n'empêche pas d'apprendre d'autres langues mais voilà ...

63 - PE1 : et justement est-ce que vous avez fait découvrir d'autres langues étrangères à vos élèves ?

64 - PE2 : beh de manière ponctuelle tu vois comme l'italien à travers des chansons des choses comme ça oui dès que je peux faire un lien avec d'autres langues je le fais bon pour comparer des mots ... l'origine des mots même avec les langues anciennes le latin et le grec ... euh l'occitan il est arrivé qu'on fasse des petites actions tu vois qu'on nous propose un spectacle en occitan ou trois ou quatre séances en occitan pour leur faire découvrir puisqu'au collège après ils ont possibilité de faire occitan ... j'accepte à chaque fois mais ça vient pas de moi si tu veux

65 - PE1 : ah oui d'accord

66 - PE2 : oui voilà il faut qu'on me le propose c'est pas moi qui vais faire ça

67 - PE1 : d'accord ... ensuite est-ce que avec vos élèves est-ce que vous avez organisé des voyages scolaires et où ?

68 - PE2 : donc euh on a fait justement à l'issue de mon séjour en Irlande on a eu l'idée de voilà d'organiser un voyage en Irlande à Dublin en plus on a profité du fait que l'aéroport soit à cinq minutes de l'école et qu'en plus y avait Ryanair avec des tarifs intéressants et on avait des correspondants enfin on y est parti à deux classes avec celle de Maryline aussi mais ma classe les élèves ils avaient des correspondants alors bien sûr on était pas logé chez eux mais on a organisé une journée avec eux ... donc ils nous ont fait visiter l'école on avait préparé chacun de notre côté des chansons on avait préparé une chanson commune aussi euh on a mangé ensemble et puis ils ont eu un grand moment une grande récréation et là très vite en fait ils se sont mélangés de façon incroyable tu vois spontanément c'est-à-dire certains sont allés jouer au foot d'autres se sont mis à faire du hip-hop d'autres à discuter de choses et d'autres ... alors je te dirai pas comment ils arrivaient à se comprendre c'était assez sympa à voir mais vraiment ça s'est très bien passé c'était pas forcément les deux correspondants qui se retrouvaient ensemble en fonction des goûts d'autres euh groupes se sont formés et ça a été une expérience extraordinaire cette journée là ...

69 - PE1 : et vous étiez partis une semaine c'est ça ?

70 - PE2 : en Irlande oui ou cinq jours plutôt

71 - PE1 : d'accord ensuite ... lorsque vous faites des langues étrangères dans vos enseignements est-ce que vous vous aidez d'un support ? Je pense par exemple à un manuel ou à d'autres choses ... enfin voilà comment vous construisez en gros vos séances de langues ?

72 - PE2 : donc souvent je pars d'une vidéo tu vois pour aborder un thème en fait il y a une série de vidéos qui avait été produites il y a vingt ou trente ans tu sais sur les grosses cassettes VHS³

73 - PE1 : oui oui je vois !

74 - PE2 : bon bref c'était destiné au CE1 je crois à l'époque et mais là dedans il y avait des scènes tournées en Angleterre avec des enfants donc des scènes des fiction si tu veux mais c'était très bien fait ... et j'ai fait mettre ça sur un support DVD et souvent sur une période donnée je pars d'une vidéo qui dure cinq minutes et donc ça admettons le thème ça va être *le pique-nique* ou *au théâtre* donc c'est des scènes qui plaisent vraiment aux enfants donc la première séance je leur fais voir ça sans aucune préparation et j'essaie de voir s'ils ont compris en gros l'histoire et après on revoit pour entrer un peu plus dans les détails mais à partir de cette vidéo donc ça nous donne les thèmes de travail donc avec le pique-nique on va travailler l'alimentation les loisirs ... et après j'ai aussi d'autres documents euh j'ai des dialogues enregistrés et je peux en trouver sur le même thème après j'ai pas de manuel mais je fais des photocopies de différents manuels pour avoir par exemple des planches de dessins avec le vocabulaire des choses comme ça ... après je travaille aussi beaucoup à partir de chansons ...

75 - PE1 : ah oui d'accord vous utilisez des supports divers ... et comment vous préparez vos séances de grammaire et d'orthographe en français ? Est-ce que vous vous servez d'un manuel euh comment vous procédez ?

76 - PE2 : beh en français si tu veux moi j'ai ... au fil des années on accumule des tas de manuels et à chaque fois je prends ce qu'il y a à prendre ce qu'il y a de meilleur selon moi ... moi j'ai des gros classeurs pleins de fiches de préparations et je puise là dedans

77 - PE1 : vous faites un mélange disons de plein de manuels ?

78 - PE2 : et oui oui c'est ça je n'utilise pas qu'un seul manuel

79 - PE1 : d'accord ... alors est-ce que vous connaissez le terme d'« éveil aux langues » et qu'est-ce que c'est selon vous l'éveil aux langues ? Est-ce que ça vous parle est-ce que ... ?

80 - PE2 : beh l'éveil aux langues pour moi ça m'évoque l'initiation aux langues faire découvrir les langues du monde pour donner envie de les apprendre quoi

81 - PE1 : et la comparaison des langues qu'est-ce que ça évoque pour vous qu'est-ce que c'est ?

82 - PE2 : comparaison des langues

83 - PE1 : oui

84 - PE2 : disons que là moi aussi ponctuellement comme je te le disais je fais référence à d'autres langues donc on compare les langues euh je vais te prendre un exemple dans *forêt* y a un accent circonflexe on sait qu'autrefois y avait un *s* à *forêt* et quand on l'a

³ Il s'agit de la série Sans Frontière, création du Centre National de Documentation Pédagogique, disponible en 4 langues (anglais, allemand, espagnol et italien) et 3 niveaux CE1, CE2 et CM1.

enlevé on a mis un accent circonflexe à la place quand on aborde ce mot avec les élèves je les renvoie soit au latin soit à l'anglais où *forest* il y est toujours le *s* voilà donc euh comparer les langues ça pourrait être pour faire ressortir faire les liens historiques entre les langues euh mais aussi montrer les différences même souvent à partir d'une même racine un mot peut avoir évolué différemment

85 - PE1 : donc en fait il vous arrive d'en faire de la comparaison des langues vous en faites parfois

86 - PE2 : à chaque fois que l'occasion se présente oui

87 - PE1 : oui vous ne faites pas des séquences de comparaison des langues mais dès que ça s'y présente vous le faites

88 - PE2 : oui voilà non je n'ai jamais fait de séquence entière de comparaison des langues c'étaient des petits moments

89 - PE1 : oui d'accord ... alors on va passer aux questions disons d'appréciations sur l'ensemble euh de la séquence que j'ai pu proposer à vos élèves ... alors tout d'abord euh avez-vous été réticent lorsqu'on a discuté de mon projet initial ? Et si oui pourquoi ?

90 - PE2 : beh oui parce qu'au départ je crois tu avais prévu quatre langues et il y avait l'allemand notamment et le swahili donc là je me disais que ça va pas être possible parce que les enfants n'avaient aucune notion de ces langues donc ça aurait été complètement artificiel quoi on partait pas d'un corpus euh ... qui était celui des enfants quoi voilà c'était un peu ça la réticence

91 - PE1 : et une fois les séances réalisées enfin les deux qu'on a pu faire est-ce que vous les avez trouvées intéressantes ou est-ce que vous pensez que c'est plutôt du temps perdu ou vous y voyez pas trop l'intérêt ?

92 - PE2 : non c'est pas du temps perdu non non ! C'était une très bonne idée ... après bon tu as gardé les critiques que je t'ai données parce que bon j'ai plus tout en tête

93 - PE1 : oui oui j'ai tout gardé

94 - PE2 : mais euh non non après c'est dans le déroulement que euh ya des choses à améliorer mais euh on a tous toujours des choses à améliorer

95 - PE1 : oui ... quels sont les intérêts que vous avez trouvés à mon projet ? Alors ça peut être des intérêts pour les élèves mais aussi pour le groupe classe en général ou aussi peut-être pour vous en tant qu'enseignant vous avez trouvé des intérêts personnels à ce projet là

96 - PE2 : bon déjà moi quand on me propose un stage ou même tu vois l'intervention de telle ou telle personne *a priori* j'accepte parce que tu vois je me dis ça peut être intéressant pour les enfants d'être confronté à quelqu'un d'autre voilà donc déjà c'est le premier point ... ensuite les langues bon comme tu as remarqué moi ça m'intéresse beaucoup donc le projet m'intéressait ... et puis après le fait de confier la classe à quelqu'un d'autre ça nous permet nous d'être en retrait et observer de voir un petit peu les enfants comment ils réagissent comment ils se comportent d'être spectateur de sa classe

97 - PE1 : que pensez-vous que cette séquence ait apporté aux élèves ? Alors je parle par exemple en terme de connaissances de compétences ... alors je sais pas ça peut être par rapport aux modalités de travail enfin voilà qu'est-ce que ça a apporté aux élèves selon vous

98 - PE2 : alors oui bon beh voilà justement ils sont confrontés à quelqu'un d'autre donc forcément ce sont des méthodes différentes tu as peut-être fait je sais pas tu as utilisé les étiquettes alors que c'est une chose que je ne fais jamais et en fait c'est très bien quoi les élèves travaillent sur différents supports et s'habituent à travailler avec différents supports ... après bon beh ça leur a apporté quelques connaissances sur l'italien sur l'anglais qu'ils n'avaient pas auparavant beh les mots italien qui finissent très très souvent par *o* ou *a* ... et ça nous a permis de revoir certaines notions en français aussi

99 - PE1 : je vais vous poser maintenant des questions un peu plus en détail sur les deux séances que j'ai que j'ai proposées ... donc d'abord concernant la séance un euh est-ce qu'il vous a paru pertinent de choisir comme langues étrangères l'anglais et l'italien ou est-ce que vous auriez pensé faire travailler les élèves sur d'autres langues ?

100 - PE2 : bon l'anglais c'était évident que c'était la plus indiquée parce que bon là quand même ils ont quelques notions l'italien beh ils connaissaient un tout petit peu à travers la chanson *Bella Ciao* et puis bon l'italien pour nous français c'est quand même une langue assez transparente donc euh ça posait pas de problème donc euh oui les deux langues étaient très bien choisies et je vois pas ce qu'on aurait pu choisir d'autre ... donc je valide le choix des langues

101 - PE1 : j'ai une question concernant les supports je voudrais savoir votre avis ce que vous avez pensé de mon choix de supports ? Je parle par exemple des étiquettes et du tableau que les élèves ont eu à faire qu'ils ont fait quand ils ont trié les étiquettes

102 - PE2 : oui non non voilà les supports étaient très bien très intéressants puisque justement ça les amenait à manipuler donc ça les change un petit peu de toujours écrire ... après bon euh tu as bien vu c'était un petit peu trop long pour différentes raisons quoi il y avait trop de mots ... mais le support lui même c'était une très bonne idée

103 - PE1 : et est-ce que vous auriez des choses dans cette séance que vous auriez par exemple fait ou que vous auriez ajouté ou supprimé par rapport à ce que moi j'ai pu proposer ?

104 - PE2 : je t'avoue que c'est un peu loin ... après voilà ce qui me vient en tête là c'est que j'aurais mis deux fois moins de temps à la faire mais c'est normal mais après par rapport aux activités que tu as proposées non je vois pas ce que j'aurais modifié puis en plus tu m'as montré ton travail de nombreuses fois avant avec les modifications et je savais ce que tu allais proposer et je l'ai validé donc voilà

105 - PE1 : oui mais peut-être comme vous disiez un peu avant proposer moins d'étiquettes

106 - PE2 : oui voilà déjà il fallait en proposer moins mais on peut pas forcément savoir au départ quoi

107 - PE1 : hm hm

108 - PE2 : euh qu'est-ce qui avait ... après voilà il faut gérer aussi le fait que les enfants travaillent à des vitesses très très très différentes faut penser à ceux qui auront fini avant les autres et au contraire penser à ceux qui n'auront jamais fini si on les aide pas quoi mais ça c'est difficile quand on connaît pas les enfants et la classe

109 - PE1 : hm hm oui ... et est-ce qu'il y a une phase ou une activité où vous avez repéré des élèves qui étaient particulièrement en difficulté ?

110 - PE2 : euh je sais pas si c'est cette séance ou la deuxième je crois que c'était sur la droite il y avait deux élèves qui étaient complètement à la ramasse je sais pas si tu te rappelles

111 - PE1 : euh je sais plus la première séance c'était le ... ils devaient se ... retrouver les langues donc euh l'anglais le français et l'italien et ensuite ils devaient retrouver les correspondances ...

112 - PE2 : ah oui oui ça c'était beaucoup trop long et je crois qu'il y avait quand même des problèmes dans la compréhension des consignes

113 - PE1 : oui exact

114 - PE2 : pour certains tout au moins ... il faut être très clair là-dessus et vérifier en fait que tout le monde a bien compris dès le début

115 - PE1 : oui ... je vais vous poser quelques questions sur la séance 2 donc je vous rappelle c'était là particulièrement le travail sur les adjectifs ... donc euh déjà qu'avez-vous pensé du travail général que j'ai pu proposer aux élèves sur les accords en genre des adjectifs ?

116 - PE2 : alors autant que je me souvienne il me semble que le départ le moment collectif au tableau ça avait été très long trop long

117 - PE1 : oui ...

118 - PE2 : alors que c'étaient des évidences pour eux ... parce que les groupes nominaux le masculin le féminin tu sais on fait tous les jours une séance d'orthographe et c'est très régulièrement qu'on rappelle ça même quand on parle de l'accord de l'attribut du sujet on parle on relance ça donc franchement pour moi il y avait pas besoin de faire ça à ce niveau-là ... ou le faire en deux minutes quoi ... je suis pas sûr si tu veux qu'à l'issue de ce moment les choses aient été plus claires pour les élèves

119 - PE1 : oui je vois oui c'est vrai que ce moment était long ... et après plus particulièrement sur le travail de l'accord ... sur les activités ... est-ce que

120 - PE2 : ah c'était tout à fait intéressant et puis ils avaient rempli le tableau en plus c'est ça avec en anglais c'est invariable en italien le suffixe *o* le suffixe *a*

121 - PE1 : oui c'est ça

122 - PE2 : oui beh après c'est plus une question de déroulement qui est laborieux parfois plutôt qu'une question d'activités qui n'étaient pas intéressantes quoi

123 - PE1 : oui ... bon et ça va vous parler j'ai mis en place l'outil *la bulle d'accord* alors est-ce que vous aviez connaissance de cet outil ? Qu'on peut voir parfois dans certains manuels

124 - PE2 : non je n'en avais absolument pas connaissance non non

125 - PE1 : et que pensez-vous de l'utilisation de cet outil dans ma séance ?

126 - PE2 : beh je t'avoue franchement que j'ai toujours pas compris en fait l'intérêt à ce niveau-là ... au niveau des CM où je peux te dire qu'ils pratiquent ça depuis longtemps donc euh je sais pas ... j'ai pas vu la pertinence de cet outil avec des CM ... peut être en cycle 2 quand ils apprennent les accords en genre mais voilà après c'est peut-être moi aussi ...

127 - PE1 : oui donc vous avez pas trouvé l'outil très approprié

128 - PE2 : pas très utile si tu veux

129 - PE1 : et pareil que pour la séance 1 est-ce que là vous avez souvenir de phases où les élèves ont été plus en difficulté qu'à certains autres moments ?

130 - PE2 : ah je me rappelle pas bien ... je crois quand les élèves ont fait les bulles d'accord au masculin mais ça c'était disons presque normal puisqu'ils ne devaient rien entourer quoi donc ça au début ça a bloqué les élèves mais à la correction ça les a fait réagir d'ailleurs

131 - PE1 : oui faire la bulle d'accord au masculin a été plus compliqué pour eux ... pour finir je vais vous poser une ou deux questions plus générales qui vont servir de bilan euh quelles sont les points positifs et les points négatifs que vous avez pu observer dans cette séquence en général ?

132 - PE2 : de quel point de vue ? C'est-à-dire ton comportement ou euh ? ...

133 - PE1 : oh euh en général ! Vous pouvez dire par rapport à plusieurs points de vue comme vous souhaitez de comment a été menée la séquence par exemple des modalités ça peut être ...

134 - PE2 : bon alors les points positifs c'est déjà que les enfants ont très bien vécu cette séquence même justement avec leurs défauts malgré tout ils ont bien vécu ça toi tu as très bien géré voilà les relations avec les élèves après il y avait du contenu et ce contenu était adapté à leur niveau ... après bon beh tu as bien vu tu me l'as dit les problèmes d'organisation matérielle de temps ... c'était ça les points négatifs disons quoi ... après c'est avec l'expérience qu'on apprend petit à petit tout ça quoi

135 - PE1 : et est-ce qu'il y a des activités que vous avez trouvé plus pertinentes que d'autres ? Et au contraire bon vous me le disiez par rapport à cette phase au début de la séance deux où c'était pas très pertinent ...

136 - PE2 : alors je pense que les phases collectives en général c'était trop long ... parce que justement c'est ce qui est le moins intéressant parce que c'est là où ils sont le moins actifs finalement même si y en a un qui passe au tableau bon tous les autres sont passifs tandis que quand ils ont un travail soit seul soit à deux là c'est complètement différent voilà il faut viser l'activité quand même au maximum et une variété d'activités au cours d'une séance

137 - PE1 : et est-ce que vous pensez que j'ai proposé des activités assez variées justement ?

138 - PE2 : alors ça l'était mais comme ça trainait trop si tu veux comme chaque temps était trop long c'est ce qui a fait que la séance était un peu laborieuse

139 - PE1 : oui d'accord ... et ensuite quelques questions sur le bilan et vos perspectives ... alors est-ce que vous avez pensé à des prolongements possibles suite à cette séquence ?

140 - PE2 : alors justement oui ça m'a donné une idée c'est de comparer les idiomes des phrases un peu des phrases toutes faites en anglais et en français des phrases du style *on a du pain sur la planche* ou *une tempête dans un verre d'eau* et constater que des fois c'est exactement la même chose enfin c'est une traduction littérale dans les deux langues ... mais par contre que parfois c'est complètement différent justement alors ces différences elles peuvent s'expliquer par l'histoire de chaque pays ou par la culture en général nous si on dit *une tempête dans un verre d'eau* eux les anglais ils diront plutôt *dans une tasse de thé* tu vois ... donc faire remarquer ce genre de choses ... donc là y a

vraiment une séance très intéressante à construire oui ça j'y aurais jamais pensé si tu n'étais pas intervenue pas dans ma classe

141 - PE1 : ah beh tant mieux alors !

142 - PE2 : donc ça je vais essayer de le faire si on reprend l'école

143 - PE1 : et est-ce que vous auriez envie de refaire la séquence que j'ai mené dans votre classe une autre année ? Est-ce que ...

144 - PE2 : beh disons que peut-être je ... avec tes deux séances j'en ferais une ... et puis on avait prévu une troisième séance

145 - PE1 : oui on avait prévu une troisième séance sur le genre des des noms en italien et en français

146 - PE2 : ah oui alors ça ah ça je pense que ça aurait été la plus intéressante des trois

147 - PE1 : mais après bon vu le contexte ça va être difficile que je revienne mais après je peux euh vous la donner et que ça soit vous qui euh qui la proposiez à vos élèves quoi si vous souhaitez le faire

148 - PE2 : moi je suis pas sûr qu'on reprenne avant septembre

149 - PE1 : non non mais si vous souhaitez après à titre personnel que vous envoie d'ailleurs euh je peux vous envoyer toute la séquence hein

150 - PE2 : ah oui oui oui je veux bien oui

151 - PE1 : et vous reprenez ou pas d'ailleurs ce que vous avez envie vous l'adaptez enfin voilà quoi ... et par rapport à cette séquence si vous vous la proposiez ... si vous vous la proposiez pardon quelles modifications vous feriez ? Par exemple est-ce que vous reprendriez les mêmes supports

152 - PE2 : alors je me rappelle plus trop la dernière séance ce qu'on avait dit on l'avait construite ?

153 - PE1 : oui à peu près il fallait que je développe plus mais oui on avait prévu de repartir sur des étiquettes et leur faire remarquer que euh y avait des noms qui avaient le même genre et d'autres qui n'avaient pas le même et ensuite partir euh montrer l'origine des mots donc l'origine latine avec la projection au tableau d'une carte de l'Empire romain

154 - PE2 : ah oui oui non je crois qu'effectivement le support des étiquettes et là aussi le mieux comme pour les autres séances ... et oui oui classer les étiquettes par colonnes avec les noms qui sont du même genre puis une colonne ceux qui sont au masculin en français et au féminin en italien et inversement oui je garde cette idée ... je changerai rien

155 - PE1 : et dernière question ... est-ce que cette séquence de comparaison des langues est-ce qu'elle vous a donné des idées d'autres séquences du même type mais sur des notions différentes ?

156 - PE2 : j'y ai pas trop réfléchi mais pourquoi pas .. après c'est vrai que d'utiliser ce support-là des étiquettes c'était très intéressant pour le travail que tu as proposé et c'est vrai qu'en CM on oublie un peu ces activités-là où les élèves manipulent parce qu'on est beaucoup plus dans l'écrit ... et j'avais un peu oublié ce support-là moi ...

157 - PE1 : oui c'est vrai qu'en comparaison des langues on travaille ... enfin dans de nombreuses séquences qui sont proposées il est privilégié de travailler avec les étiquettes justement parce que les élèves peuvent manipuler classer regrouper

158 - PE2 : oui ... ah pour reparler des petits défauts je sais pas si tu te rappelles ils avaient travaillé sur les étiquettes en anglais et en italien sans jamais les avoir prononcés ou entendus

159 - PE1 : oui oui

160 - PE2 : et il aurait fallu passer par cette phase où on leur fait repérer les groupes hein

161 - PE1 : oui c'est vrai ... ça a été fait à la toute fin de la séance 2 ... mais ça aurait du être fait en premier en effet oui ... Bon ok et bien voilà est-ce que vous avez autre chose à ajouter ?

162 - PE2 : non mais moi je suis ravi de t'avoir accueilli et je pense que les enfants gardent un bon souvenir quoi voilà et si ça a pu te rendre service beh tant mieux

163 - PE1 : oui oui pour le coup ça a été très enrichissant d'avoir pu discuter avec vous d'avoir eu vos avis vos idées d'avoir pu intervenir dans votre classe d'avoir eu vos retours et vos impressions vos conseils ... donc merci de m'avoir accueillie dans votre classe et merci pour votre aide