


# Promouvoir la réflexion métalinguistique des élèves de 1<sup>ère</sup> année d'Enseignement Secondaire Obligatoire dans un contexte plurilingue

Raquel Sanz Moreno  
Universitat de València 

<https://dx.doi.org/10.5209/thel.98662>

Recibido: 23/10/2024 • Aceptado: 16/07/2025

**FR Résumé :** Cet article présente les résultats de la mise en œuvre d'une séquence didactique de grammaire conçue selon le prototype Egramint (SDGE) dans une école publique de la Communauté valencienne. En particulier, nous analysons le rôle de l'interaction orale en français et en espagnol pour faire émerger la réflexion métalinguistique et interlinguistique des apprenants. La SDGE a été appliquée dans la classe de Français Seconde Langue Étrangère de 1<sup>ère</sup> année d'Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO) et a porté sur l'audiodescription et les formes linguistiques requises par ce genre discursif (présent de l'indicatif et adjectifs qualificatifs). Les enregistrements en classe des interactions entre les élèves et avec l'enseignante, leurs productions et un entretien avec l'enseignante montrent que l'interaction orale favorise effectivement une réflexion métalinguistique sur le fonctionnement de l'ensemble des langues connues par les élèves. Par le biais du discours exploratoire, et grâce à l'étayage fourni par l'enseignante tout au long des séances, les élèves construisent des significations sur la base d'une réflexion commune.

**Mots clés :** séquence didactique de grammaire ; réflexion métalinguistique ; plurilinguisme ; interaction orale ; discours exploratoire.

## ES Promover la reflexión metalingüística de los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto plurilingüe

**Resumen:** En este artículo se presentan los resultados de la implementación de una secuencia didáctica de gramática diseñada según el prototipo Egramint (SDGE) en un instituto público de la Comunidad Valenciana; en particular, se analiza el papel de la interacción oral en francés y en español para hacer emerger la reflexión metalingüística e interlingüística del alumnado. La SDGE se implementó en el aula de 1º de la ESO de Francés como Segunda Lengua Extranjera y abordaba la audiodescripción y las formas lingüísticas que demanda este género discursivo (presente de indicativo, adjetivos calificativos). Las grabaciones de aula de las interacciones entre los alumnos y con la profesora, sus producciones y una entrevista a la docente evidencian que la interacción oral promueve efectivamente la reflexión metalingüística sobre el funcionamiento de todas las lenguas que el alumnado conoce. Mediante el habla exploratoria, y gracias al andamiaje proporcionado por la docente a lo largo de las sesiones, los alumnos construyen significados a partir de una reflexión conjunta.

**Palabras clave:** secuencia didáctica de gramática; reflexión metalingüística; plurilingüismo; interacción oral; habla exploratoria.

## ENG Fostering Metalinguistic Reflection of 1st-year Compulsory Secondary Education Students in a Plurilingual Context

**Abstract:** This article presents the results of the implementation of a grammar teaching sequence designed according to the Egramint prototype (SDGE) in a public school of the Valencian Community; in particular, it analyses the role of oral interaction in French and Spanish to bring out the students' cross-linguistic metalinguistic reflection. The SDGE was implemented in the 1<sup>st</sup>-year Compulsory Secondary Education French as a Second Foreign Language classroom and dealt with audiodescription and the linguistic forms required by this discursive genre (present indicative, adjectives). Classroom recordings of interactions between pupils and with the teacher, their productions and an interview with the teacher show that oral interaction does indeed promote metalinguistic reflection on the functioning of all the languages the pupils know. Through

exploratory speaking, and thanks to the scaffolding provided by the teacher throughout the sessions, the pupils construct meanings on the basis of joint reflection.

**Key words:** grammar teaching sequence; metalinguistic reflection; multilingualism; oral interaction; exploratory speaking.

**Sommaire :** 1. Introduction. 2. Cadre théorique. 2.1. Enseignement-apprentissage des langues étrangères et grammaire. 2.2. Études sur le Traitement Intégré des Langues (TIL). 2.3. Le Projet Egramint. 3. Méthodologie. 3.1. Questions et objectifs de recherche. 3.2. Instruments de collecte de données. 3.3. Participants. 4. Résultats. 4.1. Identification des verbes au présent de l'indicatif. Productions des élèves. 4.2. Analyse des interactions orales en cours de français. 4.2.1. Réflexion métalinguistique en cours de FLE. 4.2.2. Recours à d'autres langues en cours. 5. Conclusion.

**Cómo citar:** Sanz Moreno, Raquel. (2025). « Promouvoir la réflexion métalinguistique des élèves de 1<sup>ère</sup> année d'Enseignement Secondaire Obligatoire dans un contexte plurilingue ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 40(2), 381-394. <https://dx.doi.org/10.5209/thel.98662>

## 1. Introduction

L'enseignement de langues (premières et étrangères) dans le système éducatif espagnol actuel demande que les enseignants aident les apprenants à développer leur conscience métalinguistique. Notre société exige également la promotion de la compétence plurilingue, comprise, selon les descriptifs de la Loi Organique qui modifie la Loi Organique d'Éducation (LOMLOE) promue en 2020, comme l'utilisation efficace d'une ou plusieurs langues pour répondre à leurs besoins communicatifs, de façon appropriée et adéquate aux différentes situations et contextes personnel, social, éducatif et professionnel.

La recherche en Didactique de(s) Langue(s) a montré largement que l'instruction grammaticale explicite en langues premières (L1) et en langues secondes ou étrangères (L2, LE) promeut cette conscience linguistique (Camps et Milian, 2020). Ainsi, certaines interventions pédagogiques qui incluent ce type d'instruction et qui intègrent différentes langues se sont montrées efficaces dans le cadre d'une éducation plurilingue en L1, L2 et LE (Guasch, 2008 ; Leonet et al., 2017).

Dans le contexte espagnol, ces interventions ont été plus nombreuses au Pays basque ou en Catalogne, mais les recherches portant sur la grammaire, en dehors des morphèmes lexicaux, sont rares (Boillos Pereira et al., 2022) – en particulier en ce qui concerne les deuxièmes langues étrangères différentes de l'anglais, comme dans le cas du français.

Dans cet article, nous abordons l'analyse d'enregistrements réalisés en cours de FLE lors de l'application d'une séquence didactique de grammaire Egramint (dont l'acronyme est SDGE) qui promeut la réflexion métalinguistique et le contraste et la comparaison entre différentes langues. Après avoir ébauché le cadre théorique, nous expliquerons la méthodologie que nous avons appliquée, et en particulier, les instruments de collecte de données que nous avons utilisés, pour enfin exposer les résultats obtenus.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. Enseignement-apprentissage des langues étrangères et grammaire

Tout au long de l'histoire des méthodes d'apprentissage-enseignement de langues étrangères, la grammaire a subi différentes considérations selon les courants théoriques et méthodologiques appliqués en cours et les progrès de la recherche.

Dans la *méthode traditionnelle*, appelée aussi *méthode grammaire-traduction*, l'acquisition d'une langue se faisait à travers un enseignement explicite de la grammaire, en utilisant par conséquent un métalangage clair, et en mettant l'accent sur l'apprentissage de normes et de règles grammaticales, plutôt que sur la communication. La *méthode directe* surgit comme réaction à la *méthode traditionnelle* et se focalisait sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue cible. La grammaire, dans ce cas, se présentait sous forme implicite et inductive : partant de certaines structures, on invitait l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne pouvait être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue cible (Rachid, 2009 : 54).

Ensuite, la *méthode audio-orale* impliquait un enseignement inductif de la grammaire. Ainsi, les exercices structuraux (ou *drills*) proposés dans cette méthode impliquaient des exercices de substitution et de transformation d'une structure grammaticale à une autre et visaient la maîtrise exacte des schémas syntaxiques expliqués. Le contenu grammatical tenait compte des difficultés mises en évidence par l'analyse contrastive de la langue première et de la langue seconde, dont l'acquisition était déterminée par les structures formelles et sémantiques de la langue que l'on maîtrisait déjà. Plus tard, la *méthode structuro-globale audiovisuelle* (SGAV) reprenait une fois de plus l'explication grammaticale implicite et inductive, en prônant la simulation d'actes de communication ; les cours suivant cette méthode se caractérisaient par une présentation globale d'un dialogue, une explication détaillée, une répétition systématique et le remploi et la transposition dans des exercices structuraux.

L'idée selon laquelle l'acquisition d'une seconde langue était basée essentiellement sur l'*input* et qu'il était donc préférable de procéder de manière implicite, sans avoir besoin d'un enseignement explicite de la grammaire, a prédominé dans les années 1980 du dernier siècle (Krashen, 1985). Pour Stephen Krashen (1984 : 64) l'immersion pourrait être « le programme le plus réussi jamais répertorié dans la littérature professionnelle sur l'enseignement des langues » grâce au *comprehensible input*. Cependant, même si l'objectif premier était l'entraînement à la communication réelle dans un contexte communicatif donné, les activités de grammaire n'ont pas complètement disparu dans les années 80 et l'enseignement de la grammaire a été introduit différemment dans l'enseignement des langues. L'approche communicative qui va recentrer l'apprentissage sur l'apprenant, en renforçant son autonomie et en mettant l'accent sur la communication, se caractérise par un apprentissage de la grammaire de manière plus explicite, avec des exercices de type traditionnel ou structural permettant une acquisition systématique du fonctionnement morphosyntaxique de la langue cible (Rachid, 2009).

De même, des études sur l'enseignement communicatif des langues (Lightbown et Spada, 1990) ont révélé que les apprenants de ces programmes présentaient des niveaux élevés d'aptitude à la communication, mais des niveaux de précision linguistique inférieurs à ceux attendus. Cela a conduit les chercheurs à la fin du XX<sup>e</sup> siècle (Long, 1991 ; Stern, 1990) à plaider en faveur de l'intégration d'approches axées sur la forme (*focus on form*) et sur le sens pour maximiser les effets de l'enseignement de la L2 (Lyster, 2015 : 5). Spada a défini l'approche axée sur la forme comme « tout effort pédagogique utilisé pour attirer l'attention des apprenants sur la forme, soit implicitement, soit explicitement [...] dans le cadre d'approches de l'enseignement de la L2 basées sur le sens [et] dans lesquelles l'accent est mis sur la langue de manière spontanée ou prédéterminée » (1997 : 73). Cette approche permet de développer un apprentissage significatif et une utilisation des formes linguistiques adéquate à un contexte communicatif réel. De ce fait, l'instruction grammaticale a lieu lors de la réalisation de tâches communicatives et actionnelles où les apprenants doivent comprendre et produire des textes (oraux, écrits ou multimédia) qui s'inscrivent dans une situation communicative donnée, et où l'attention est mise sur les formes linguistiques qui y apparaissent (Doughty et Williams, 2009 ; Ellis, 2016). Cette approche mène les élèves à se focaliser sur des éléments grammaticaux qui peuvent poser des problèmes de compréhension ou de production lors de la réalisation d'une tâche communicative ou bien que l'élève pourrait utiliser de façon plus adéquate, selon le critère de l'enseignant. C'est ainsi que l'on abandonne momentanément l'attention mise sur la communication pour se centrer sur les formes linguistiques afin que l'apprenant réalise des connexions entre forme, usage et signification lorsqu'il accède à un matériel linguistique nouveau (Doughty et Williams, 2009 ; Long, 2015).

Dans le cas des L1, les travaux précédents de Camps et Zayas (2006) et de Camps (2009) prouvent que la réflexion sur la langue et son usage devrait être promue par les enseignants, de façon que les élèves construisent un savoir grammatical qu'ils systématisent et généralisent. Ainsi, le modèle proposé par Camps et Zayas de séquences didactiques de grammaire (2006) présente des activités de manipulation et de réflexion pour faciliter la connaissance plus profonde de concepts grammaticaux et leurs usages dans des contextes communicatifs réels. Dans le contexte basque, le travail de García-Mayo et Imaz Aguirre (2019) se focalise également sur des tâches collaboratives écrites et orales en cours d'anglais, avec des résultats prometteurs.

Dans le cas des langues étrangères, et en particulier du français, Cuq (2000 : 10) souligne que l'approche communicative est :

[...] moins réfractaire à la grammaire que certaines méthodologies qui l'ont précédée, mais il est tout de même bien loin de se fonder sur la primauté du travail métalangagier. À vrai dire, plus qu'une mise en cause systématique de l'utilité des activités grammaticales en situation d'apprentissage guidé, c'est surtout les modalités d'utilisation de la grammaire dans le cours de langue qui sont censées être renouvelées.

Dans ce sens, le travail de Bouffard et Sarkar (2008) porte sur des interventions pédagogiques dans lesquelles des enfants sont formés à l'identification et à la réparation de leurs erreurs et à l'utilisation du métalangage en français L2 dans le contexte canadien. Selon les chercheuses, les jeunes apprenants ont remarqué et rectifié leurs erreurs, identifié les caractéristiques de la langue, discuté les formes grammaticales et analysé les erreurs grammaticales par le biais de discussions de groupe. De même, moyennant des discussions en petits groupes, l'enseignant a pu entraîner les enfants à puiser dans leurs connaissances grammaticales et leur montrer ainsi comment cela les aide à construire la connaissance de leur deuxième langue en développement. Finalement, l'apprentissage et l'utilisation de métalangage ont aidé les enfants à discuter et à analyser les erreurs.

## 2.2. Études sur le Traitement Intégré des Langues (TIL)

Les nouveaux programmes d'études de langues étrangères en Espagne préconisent le développement de la compétence plurilingue et interculturelle dans les cours de langues (premières et étrangères), ce qui implique

[L]'utilisation appropriée et efficace de différentes langues, parlées ou signées, pour l'apprentissage et la communication. Cette compétence implique de reconnaître et de respecter les profils linguistiques individuels et de s'appuyer sur ses propres expériences pour développer des stratégies de médiation et de transfert entre les langues, y compris les langues classiques, et, le cas échéant, de maintenir et d'acquérir des compétences dans la ou les langue(s) familière(s) et les langues officielles. Elle intègre également des dimensions historiques et interculturelles visant à connaître, valoriser et

respecter la diversité linguistique et culturelle de la société dans le but de favoriser la coexistence démocratique. (Décret 217/2022, de 29 mars, établissant l'organisation et les exigences minimales en matière d'enseignement pour l'Enseignement Secondaire Obligatoire)

De même, les enseignants doivent promouvoir

L'intérêt et la curiosité pour les langues, la connaissance de leur nature et de leur fonctionnement, et les procédures pour construire cette connaissance par l'observation, la manipulation et la comparaison des différentes langues présentes dans la classe, et à partir d'une perspective critique sur la façon dont elles sont utilisées. (Loi 4/2018, de 21 février qui réglemente et promeut le plurilinguisme dans le système éducatif valencien)

Pour enseigner des langues étrangères dans un contexte plurilingue, il s'avère nécessaire d'abandonner l'idée de « parlant natif idéal » (Byram, 2009) et les méthodes plus classiques où les langues différentes de celle enseignée en cours devaient y être bannies. L'apprenant doit être conçu comme un *agent social* (CECRL, 2001) qui agit dans un contexte interculturel et qui utilise toutes ses connaissances linguistiques pour communiquer dans une société globalisée. L'idée qui se trouve à la base de cette conception, c'est que les langues ne se trouvent pas séparées dans la pensée d'un parlant bilingue ou multilingue, comme s'il s'agissait de compartiments étanches. Dans ce sens, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) aborde la didactique intégrée des langues et la définit comme suit :

La didactique intégrée des langues [...] vise à aider l'apprenant-e à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire [...]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). (Candelier *et al.*, 2012 : 6)

L'idée de base est celle de la *common underlying competence* (Cummins, 2005), c'est-à-dire, le principe selon lequel les apprenants sont capables d'établir des connexions interlinguistiques entre les langues qu'ils connaissent, afin d'utiliser tout le répertoire multilingue dont ils disposent. De ce fait, la langue première de l'apprenant exerce une influence évidente sur l'apprentissage de la langue étrangère, puisque des transferts constants ont lieu tout au long du processus d'apprentissage (Cummins, 2017). L'objectif de l'enseignement de langues doit donc être celui de promouvoir l'enseignement de différentes langues de manière intégrée afin de sensibiliser les apprenants à leurs différents aspects linguistiques et discursifs (par exemple, le lexique, la syntaxe, la morphologie et la structure du texte dans différents genres), pour permettre le transfert de connaissances entre les différentes langues (Guasch, 2008 ; Lyster, 2015 ; Leonet *et al.*, 2017). Comme l'affirme Guasch (2021 : 148), ce transfert permet à l'élève, entre autres, d'établir des similitudes et des différences formelles et d'usage entre elles, ce qui le mène à « la connexion interlinguistique du savoir métalinguistique ». En appliquant une approche intégrée dans les cours de langues, il s'avère plus facile d'atteindre une pédagogie des langues plus efficace en utilisant les ressources dont disposent les élèves multilingues et dont ils se servent normalement dans des situations de communication réelles. Cette approche invite également les apprenants à réfléchir sur les langues et leur fonctionnement, c'est-à-dire, à penser les langues et, par conséquent, à développer leur compétence métalinguistique (Guasch, 2021). Le concept d'intercompréhension est directement en relation avec cette approche, puisqu'elle implique « un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille [dans le cas qui nous occupe, le français, l'espagnol et le catalan] [...]. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement » (Candelier *et al.*, 2003 : 20).

Ainsi, dans le contexte espagnol, diverses études sur des approches qui abordent le transfert interlinguistique dans un cadre éducatif multilingue ont rapporté des résultats positifs. Le travail de Leonet *et al.* (2017), par exemple, en est une preuve. Dans ce projet, réalisé dans des écoles du Pays basque espagnol, les auteurs ont conclu que les approches multilingues et les pédagogies translangagières fondées sur l'utilisation de tout le répertoire linguistique des élèves peuvent offrir de meilleures possibilités d'améliorer les capacités de communication parce qu'elles utilisent les ressources que les parlants multilingues possèdent dans leur répertoire linguistique (Leonet *et al.*, 2017 : 224). D'autres projets ont présenté des propositions adoptant cette approche, comme celui de Palou et Fons (2019) ou, plus récemment, celui de Rodríguez-Gonzalo (2022a, 2022b).

### 2.3. Le projet Egramint

Cette étude fait partie du projet de recherche « La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües » (Egramint), dont l'objectif principal est le développement d'une grammaire scolaire interlinguistique qui promeut l'enseignement de la grammaire orienté vers l'usage réflexif des langues. Le projet se base sur les fondements théoriques exposés préalablement et a accompli les étapes suivantes :

- 1<sup>ère</sup> étape : Analyse qualitative et quantitative des programmes d'éducation primaire et secondaire des langues premières, secondes et étrangères, de toutes les communautés autonomes espagnoles<sup>1</sup>, le but étant de déterminer les savoirs déclaratifs et procéduraux demandés par lesdits programmes et les

<sup>1</sup> Il s'agit de régions qui agissent en tant que divisions administratives et législatives.



opérations discursives et cognitives qui présentent une incidence plus forte et, donc, qui doivent se développer en cours de langues (García Pastor et Sanz-Moreno, 2023).

- 2<sup>e</sup> étape : Conception de séquences didactiques de grammaire Egramint (SDGE) qui impliquent un enseignement explicite de la grammaire et une réflexion sur l'utilisation de la langue enseignée à travers toutes les langues que les élèves connaissent déjà. Le prototype a été défini par Rodríguez Gonzalo (2021, 2022a, 2022b) et adapté de Camps et Zayas (2006). Les langues propres des élèves qui sont parlées au niveau familial sont également présentes en cours, de façon que toutes les connaissances préalables des élèves qui font partie de leur répertoire linguistique soient utilisées en cours.
- 3<sup>e</sup> étape : Mise en œuvre dans des salles de classe de toute l'Espagne des SDGE. C'est à ce moment-là que la collecte de diverses données s'est produite : productions écrites des élèves, enregistrements des interactions en cours, entretiens avec les professeurs qui ont appliqué les SDGEs, etc. (Llamazares et García Vidal, 2023 ; Martí Climent et Abad Beltrán, 2023 ; Pérez Giménez, 2023 ; Santolària *et al.*, 2023). Parallèlement, une étude statistique sur les croyances à propos de l'enseignement de la grammaire dans les cours de langues d'enseignants et futurs enseignants a eu lieu, afin de déterminer les conceptions des professeurs pour comprendre leur pratique et leur méthodologie employée et, de même, les considérer pour introduire des changements éventuels dans le prototype proposé (Sanz-Moreno et Pérez Giménez, 2024).
- 4<sup>e</sup> étape : Développement d'une grammaire scolaire interlinguistique.

Cet article s'inscrit dans la 3<sup>ème</sup> étape du projet, puisqu'il aborde les interactions qui se sont produites lors de l'application d'une SDGE créée pour la classe de français de 1<sup>ère</sup> année de l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO). La SDGE intitulée *Qu'est-ce que tu vois ? Audiodescription de films en français* (Sanz-Moreno, 2022) aborde l'audiodescription comme nouveau genre discursif à découvrir. Son développement se divise en trois phases (Rodríguez Gonzalo, 2022b) : dans la première phase (*Observation*), les élèves observent des situations communicatives dans des contextes d'usage réels où l'on présente le contenu grammatical qui va être étudié au long de la SDGE. Dans la deuxième phase (*Manipulation*), les élèves réalisent des activités qui consistent à analyser et à manipuler les contenus grammaticaux. Finalement, dans la dernière phase (*Réflexion*), les élèves réfléchissent sur tout ce qu'ils ont appris en réalisant la tâche finale et en élaborant des rapports pour résumer les réflexions qu'ils ont réalisées.

Les SDGE ont été élaborées pour proposer des activités différentes avec un objectif global (la tâche finale) ; elles visent non seulement l'apprentissage de contenus grammaticaux, mais aussi la réflexion et la recherche sur le fonctionnement des langues. Pour mener à bien toutes les activités, l'interaction est indispensable, entre les professeurs et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Des activités en binômes et en petits groupes ont été créées de sorte que les élèves parlent, discutent et réfléchissent ensemble. Dans ce sens, le rôle de l'interaction orale s'avère primordial puisqu'elle constitue « un mécanisme de base pour faire émerger des réflexions sur l'adéquation d'une forme linguistique conforme au but communicatif et à la situation elle-même » (Pérez Giménez, 2023 : 150). Partant d'un défi linguistique et grâce à l'étayage mis en place par l'enseignant, les élèves sont invités à réfléchir sur les langues et à résoudre le problème grammatical posé. La construction de la connaissance se fait au moyen du dialogue, à travers le discours exploratoire (Fontich, 2011) ou encore le fait de parler pour apprendre (Milán et Ribas, 2016).

Dans cet article, nous analysons les interactions en cours entre élèves et avec l'enseignante pour vérifier la présence de la réflexion métalinguistique et comment les différentes langues que les élèves connaissent se manifestent tout au long de l'application de cette SDGE ; mais aussi nous explorons les productions écrites des élèves.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Questions et objectifs de recherche

Nous présentons les résultats de l'application d'une SDGE qui prétend promouvoir la réflexion métalinguistique et le contraste entre différentes langues en cours de *Français Deuxième Langue Étrangère* de 1<sup>ère</sup> année de l'ESO. Nous cherchons à vérifier si cette réflexion est bien présente tout au long de la SDGE et comment elle se produit. Par conséquent, cette étude part des questions suivantes :

- Est-ce que la SDGE proposée contribue à promouvoir la réflexion métalinguistique ? Comment se produit-elle ?
- Comment le transfert de connaissances linguistiques se fait-il à travers les différentes langues qu'ils connaissent (le français, l'espagnol, l'anglais et le catalan) ?

À partir de ces questions, nous poursuivons deux objectifs :

- Analyser comment se produit la réflexion métalinguistique des élèves.
- Déterminer comment les élèves transfèrent leurs connaissances à travers différentes langues.

#### 3.2. Instruments de collecte de données

Afin d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus, nous avons utilisé les instruments de collecte de données suivants :

- Notes de terrain : la chercheuse a mené tout au long des six sessions une observation non participante dans la salle de classe, au cours de laquelle elle a pris des notes sur ce qui se passait pendant la mise en œuvre de la SDGE.
- Livrets : le travail réalisé par les élèves tout au long des sessions, c'est-à-dire, toutes les activités qui composent la SDGE ainsi que la tâche finale (rédaction d'un scénario d'audiodescription en français).
- Enregistrements des interactions en classe : deux enregistreuses vocales ont été mises dans la classe pour enregistrer les interactions de l'enseignante avec les élèves ainsi que les dialogues entre les élèves lorsqu'ils devaient faire des activités en groupe.
- Entretien avec l'enseignante qui a mis en œuvre la SDGE : un entretien semi-structuré a été mené pour connaître ses impressions sur la mise en œuvre de la séquence et les réactions des élèves.

Nous allons analyser les livrets scolaires des élèves ainsi que les enregistrements réalisés dans le cours de français lors de la mise en œuvre de la SDGE intitulée *Qu'est-ce que tu vois ? Audiodescription de films en français*<sup>2</sup> (Sanz-Moreno, 2022) et qui porte sur le présent de l'indicatif et les adjectifs qualificatifs, qui s'utilisent dans la rédaction de scénarios d'audiodescription (AENOR, 2005 ; Morisset et Gonant, 2008). Notre étude est de nature qualitative, bien que certains chiffres soient avancés dans certains cas, pour avoir une vision de la classe et des réponses plus complètes.

### 3.3. Participants

Le groupe-classe est composé de neuf élèves de 1<sup>ère</sup> année de l'ESO âgés de 11 à 12 ans ayant un niveau débutant de français (A1 selon le CECRL). Pour tous, c'est la première fois qu'ils sont en contact avec cette langue, qui est la deuxième langue étrangère qu'ils étudient. L'étude a été réalisée dans une école publique de la ville de Valence pendant les mois de janvier et de février 2023. Sur les neuf élèves participant au projet, l'espagnol est la première langue pour huit d'entre eux et le roumain l'est pour une élève. Le catalan et l'anglais sont deux langues qu'ils ont apprises tout au long de leur scolarité, ayant commencé à l'âge de 4 ans à l'école maternelle, conformément à la législation en vigueur dans la Communauté valencienne.

## 4. Résultats et discussion

### 4.1. Identification des verbes au présent de l'indicatif. Productions des élèves

Une des formes linguistiques visées dans la SDGE appliquée en cours était le présent de l'indicatif. Dans la phase d'Observation, après avoir vu et compris une bande annonce audiodécrite en français<sup>3</sup>, les élèves devaient identifier dans la transcription du scénario les éléments linguistiques qui se référaient à des actions. En général, les élèves ont réussi à identifier les huit verbes présents dans le texte, mais certains ont été plus souvent oubliés que d'autres et certaines erreurs dans l'identification ont également été observées (Tableau 1).

Verbes dans le texte	Pourcentage d'identification
cherche	66,66 % (n = 6)
s'arrête	88,88 % (n = 8)
déjeune	33,33 % (n = 3)
s'assoit	77,77 % (n = 7)
ôte	77,77 % (n = 7)
porte	77,77 % (n = 7)
lève	88,88 % (n = 8)
se font	55,55 % (n = 5)

Tableau 1. Phase d'Observation. Identification des verbes conjugués en français.

Comme nous pouvons le voir, les élèves ont reconnu facilement les verbes réguliers (*s'arrêter*, *lever*, *ôter*, *porter*), mais ils ont eu du mal à identifier le verbe *déjeuner* comme tel. Les transcriptions de l'interaction en cours expliquent cette erreur par une traduction directe (un calque) vers l'espagnol (*desayuno*, substantif qui se traduit correctement par *petit-déjeuner*). Le verbe irrégulier *faire* a été seulement identifié par 5 élèves.

Parmi les erreurs d'identification, nous avons trouvé des substantifs comme *élève*, *veste*, *drapeau* et *jeans*, ce qui peut s'expliquer, dans certains cas, par les traductions littérales erronées (des calques) que les élèves ont faites vers l'espagnol (*eleva*, *vestir*) ; ces erreurs, toutefois, n'apparaissent qu'une seule fois (Image 1) et ne sont pas significatives.

<sup>2</sup> Pour accéder aux SDGE créées par l'équipe de recherche du projet Egramint, consulter le site <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n?authuser=0>

<sup>3</sup> Il s'agit d'une bande annonce du Secrétariat d'État chargé du Handicap.

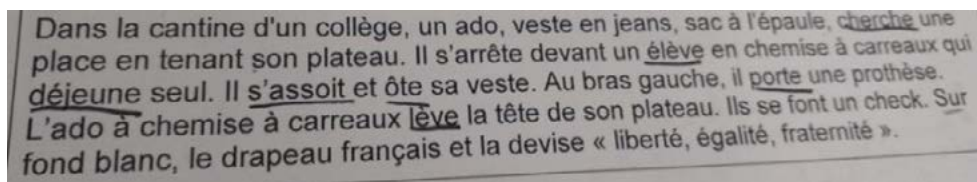


Image 1. Activité 4. Phase d'Observation. Identification des verbes en français.

Une fois soulignés, les élèves devaient déterminer l'infinitif de ces verbes et indiquer leur temps verbal : ils n'ont pas eu de problèmes lorsqu'ils ont écrit l'infinitif des verbes réguliers, mais pour trouver les infinitifs du verbe irrégulier (*faire*), ils ont eu plus de difficultés. De même, ils ont relevé que tous les verbes étaient au présent, mais aucun élève n'a indiqué le mode (*indicatif*). L'enseignante a manifesté, lors de l'entretien que nous avons mené avec elle, que les élèves n'avaient pas l'habitude d'identifier les temps verbaux ainsi, surtout en langue étrangère, puisque normalement ils utilisent des mots beaucoup plus simples. Elle a souligné que cela était surprenant pour eux. « Moi, par exemple, dans mes classes, j'ai l'habitude de l'introduire de façon progressive dans la première année [de l'Enseignement Secondaire], peut-être je l'appelle seulement "présent", et après quand ils ont appris les verbes, je me réfère à eux comme "présent de l'indicatif", ou "première personne du singulier", *je, tu* »<sup>4</sup> (Sanz-Moreno, 2024).

En ce qui concerne le travail dans les autres langues, les élèves ont réussi à identifier correctement les verbes réguliers en espagnol, mais seulement 5 des 9 élèves ont reconnu *funde* (verbe irrégulier *fundir*) comme verbe ; de même, ils ont retrouvé leur infinitif facilement (sauf pour *fundir*) et parlaient couramment du mode indicatif dans leur L1 (Image 2).

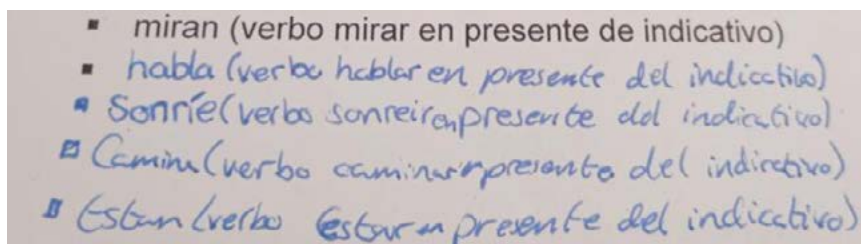


Image 2. Activité 4. Phase d'Observation. Identification des verbes en espagnol.

Pour ce qui est la langue anglaise, les élèves ont identifié correctement les verbes réguliers (*work, mark*). Malgré ceci, en ce qui concerne les verbes irréguliers, le verbe *to do* a aussi été identifié, ce qui n'est pas le cas avec le verbe *to be* (Tableau 2).

Verbes dans le texte	Identification
works	88,88 % (n = 8)
does	66,66 % (n = 5)
is	22,22 % (n = 2)
marks	88,88 % (n = 8)
looks	55,55 % (n = 5)

Tableau 2. Phase d'Observation. Identification des verbes conjugués en anglais.

Il y a également des erreurs dans l'identification de certains verbes en anglais. Ceci peut s'expliquer par la présence de substantivations de verbes dans le texte (*sit-ups, pull-ups, press-ups* et *painting*) (Image 3). *Painting* a été considéré comme un verbe conjugué par 4 des 9 élèves, et *sit, pull* et *press* ont été soulignés par 2 élèves. Ceci peut expliquer que l'auxiliaire *is* ne soit pas souligné dans ces cas, les élèves croyant qu'il faisait partie du verbe *to paint* au *present continuous*. Les élèves croient qu'ils sont face à des verbes – c'est en partie vrai – mais ce qu'ils n'arrivent pas à identifier, c'est que la fonction est différente et qu'ils « agissent », dans ce cas, comme des substantifs. Cela prouve qu'ils comprennent la catégorie « verbe » et qu'ils savent l'identifier, mais pas cette fonction en particulier.

<sup>4</sup> Les interventions de l'enseignante ont été traduites de l'espagnol par l'auteur de cet article.

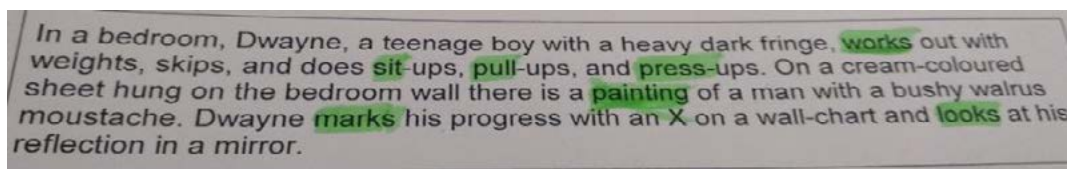


Image 3. Activité 8. Phase de Manipulation. Introduction de la réflexion métalinguistique en anglais

Pour ce qui est de la conjugaison des verbes en français, les élèves réussissent à la faire correctement pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe, mais les verbes du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> groupe posent plus de problèmes, surtout pour les personnes du pluriel (Image 4).

Complétez les conjugaisons au présent de l'indicatif des verbes suivants.

Verbes du 1 <sup>er</sup> groupe (-er) ✓-x	Verbes du 2 <sup>e</sup> me groupe (-ir) ✓-xx	Verbes du 3 <sup>e</sup> me groupe (-oir) ✓-xx	Verbes du 3 <sup>e</sup> me groupe (-re) ✓-xx
Je lance Tu lances Il/Elle/On lance Nous lançons Vous lancez Ils/Elles lancent	Je finis Tu finis Il/Elle/On finit Nous finissons Vous finissez Ils/Elles finissent	Je voyais Tu voyais Il/Elle/On voyait Nous voyons Vous voyez Ils/Elles voient	Je lis Tu lis Il/Elle/On lit Nous lisons Vous lisez Ils/Elles lisent

Image 4. Activité 8. Phase de Manipulation. Conjugaison des verbes au présent.

Cette difficulté n'a pas été observée pour la conjugaison des verbes en anglais, qu'ils ont réussi à faire correctement, après avoir déclaré que c'était plus facile qu'en français ou même en espagnol (voir Dialogue 8, paragraphe 4.2.2.).

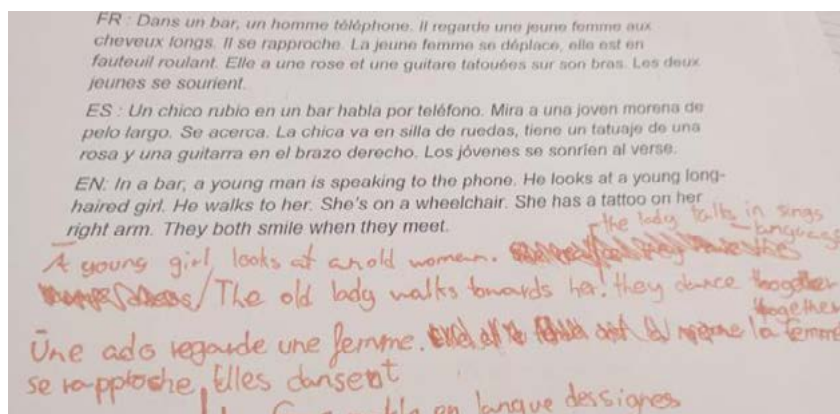


Image 5. Activité 10. Phase de Manipulation. Productions en anglais et en français.

## 4.2. Analyse des interactions orales

### 4.2.1. Réflexion métalinguistique en cours de FLE

On a pu observer que la conscience linguistique des apprenants augmente tout au long de l'application de la SDGE, et ce, avec l'aide de l'enseignante qui se sert de l'étayage de façon à aider les élèves à mener une réflexion sur la langue qu'ils étudient, le français, à partir de l'observation (par exemple, dans le Dialogue 1). Tout d'abord l'enseignante indique la présence de deux verbes en français dans un texte authentique et demande de les identifier. L'élève 1 identifie correctement le premier, qui se trouve conjugué dans le texte. L'enseignante l'encourage à trouver l'infinitif pour identifier le groupe auquel il appartient. L'élève 2 ne sait pas la réponse, l'enseignante la donne. L'élève 1 réussit à nouveau à identifier un autre verbe – « déjeuner » – mais les élèves n'arrivent pas à trouver le groupe auquel ils appartiennent. Ainsi, la professeure indique les groupes pour offrir les différentes possibilités aux élèves. Ayant différentes options, l'élève 1 réussit à donner la bonne réponse et l'enseignante, pour vérifier qu'elle a bien compris, lui demande à nouveau de justifier sa réponse.



Enseignante : Eso. Alors, verbes. Il y en a deux. Hay dos verbos en esta frase. Dis-moi, quels verbes ?  
 Élève 1 : Pues... *Il s'arrête*.  
 Enseignante : *S'arrête*. Muy bien. ¿De qué grupo es?  
 Élève 2 : Ostras.  
 Enseignante : *S'arrêter*.  
 Élève 1 : Y creo que *déjeune*.  
 Enseignante : *Déjeune*. Muy bien. *Déjeuner*. Dime ¿de qué grupo son? De quel groupe ?... El primer grupo acaba en -er, el segundo en -ir y luego el resto.  
 Élève 1 : Del primero.  
 Enseignante : Muy bien. ¿Por qué? Pourquoi ?  
 Élève 1 : Porque acaba en -er.  
 Enseignante : Très bien.

Dialogue 1. Phase d'Observation. Réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Étayage.

Enseignante : Y ¿qué he dicho del tercer grupo? Que era especial ¿Por qué? Porque cambiaba...  
 Élève 1 : Todo.  
 Élève 2 : Lo que se repite todo el rato.  
 Enseignante : Exacto. No. La raíz que llamamos, la *racine*, es la parte que se repite cuando conjugamos. Entonces es distinto, porque hay partes que no se repiten, ¿vale? Por ejemplo, el verbo *pouvoir* ¿cuántas raíces distintas tiene, Sonia? Mira la pizarra, ¿cuántas raíces distintas? La parte que se repite que la has llamado ¿cuántas hay?  
 Élève 2 : Cinco.  
 Enseignante : Cinco no. ¿No hay nada que se repita en *peux, peux, peut, pouvons, pouvez, peuvent*?  
 Élève 3 : P, la p.

Dialogue 2. Phase de Manipulation. Utilisation de métalangage rudimentaire.

Élève 1 : Vale, aquí tenemos que poner en el texto anterior español... tenemos que poner... Tenemos que poner un verbo y en qué tiempo está.  
 Élève 2 : *Coclear* ¿*Coclear* es un verbo?  
 Élève 3 : ¡No!  
 Élève 1 : Sí, *yo coclear*.  
 Élève 3 : No, pone « un implante cloquear » [sic], « cloquear » [sic]. « Cloquear » [sic] no es un verbo. Eso es un implante, no un verbo.  
 Élève 1 : ¿*Cloquear*?  
 Élève 2 : *Coclear* es un verbo.  
 Élève 3 : No, eso... eso es un implante.  
 Élève 1 : Es cierto, es cierto.  
 Enseignante : Es el tipo de implante.  
 Élève 2 : Ya, pero es un verbo.  
 Élève 2 : Ah, ¿no?  
 Élève 3 : No, no lo es.  
 Élève 2 : ¡Ah!  
 Enseignante : No. Es el tipo. Es como si tienes un implante grande, pequeño...  
 Élève 3 : Claro, sería « Yo cloqueo, tú cloqueas, él cloquea, nosotros cloqueamos » [ríes].

Dialogue 3. Phase de Manipulation. Reconnaissance de verbes en langue première (espagnol).

Comme on peut l'apprécier, l'interaction orale joue un rôle fondamental pour faire émerger la réflexion métalinguistique. Dans ce cas, les élèves et l'enseignante parlent pour acquérir des connaissances et apprendre à penser, puisque dans la classe on parle pour faire émerger les savoirs des élèves, l'enseignante posant des questions et des réponses adéquates et orientées de façon que les élèves puissent accomplir des « processus complexes de révision et de transformation de leurs représentations mentales de la connaissance » (Vilà et Castellà, 2014 : 38). De même, à travers le discours exploratoire (Fontich, 2011), le groupe d'élèves réfléchit ensemble pour essayer de trouver une solution aux problèmes posés par l'enseignante.

Dans le Dialogue 2, l'enseignante guide la réflexion sur la conjugaison en français en essayant de puiser sur les connaissances préalables des élèves et en faisant émerger le métalangage, même si celui-ci est rudimentaire. Dans ce cas, l'élève 1 détecte que dans le verbe conjugué, il y a une partie invariable, qui se

répète tout le temps, et une partie qui varie, les terminaisons. L'enseignante se sert de l'explication donnée par l'élève et la reprend pour introduire le concept de *racine* dans un verbe conjugué.

Dans le Dialogue 3, un groupe d'élèves réfléchit sur l'identification de verbes en espagnol dans un texte et sur leur infinitif. Elles avaient déjà identifié correctement deux verbes (*miran*, *hablan*) et leur infinitif (*mirar*, *hablar*) du premier groupe et l'élève 2 reconnaît la terminaison -ar comme étant du premier groupe, c'est pour cela qu'elle croit être face à un verbe. L'élève 3 ne sait pas identifier la catégorie morphologique mais elle sait qu'il s'agit d'une caractéristique d'un implant (*eso es un implante*). L'intervention de l'enseignante va dans la même lignée, en offrant deux adjectifs qui peuvent accompagner le substantif *implant* (*grande*, *pequeño*). Finalement, pour convaincre ses camarades et finaliser la discussion, l'élève 3 conjugue le « verbe » *coclear*, pour souligner que bien qu'à l'infinitif il puisse sembler un verbe du premier groupe en espagnol, sa conjugaison en espagnol n'a absolument aucun sens.

Cet exemple est très semblable à l'exemple fourni par Fontich et al. (2022 : 14) qui soulignent, comme nous le faisons, la créativité des élèves lorsqu'ils peuvent penser et réfléchir sur un texte authentique : l'élève 3 n'applique pas la règle pour identifier les verbes en L1, mais au contraire, elle essaie de conjuguer erronément pour convaincre ses camarades de l'erreur (et elle en rit ensuite). L'enseignante assume le risque de « les laisser penser » (Fontich et Giralt, 2021) et de se laisser surprendre par ce que les élèves font et expriment ; dans ce cas, l'enseignante ne corrige pas mais donne des adjectifs qui accompagnent le substantif qui a posé un problème d'identification.

#### 4.2.2. Recours à d'autres langues : transfert et comparaison

Les enregistrements montrent comment l'enseignante et les élèves réalisent le transfert entre les différentes langues qu'ils connaissent parce qu'ils les ont étudiées tout au long de leur scolarité.

Le premier exemple reprend les instructions données par l'enseignante au début de la phase d'Observation. Rappelons que les élèves devaient repérer les verbes dans un texte, une transcription d'un scénario d'audiodescription en français d'une bande annonce qu'ils venaient de voir. Comme nous pouvons l'observer, l'enseignante s'auto-traduit constamment, consciente du niveau de français débutant des élèves. Elle veut absolument être sûre que les élèves comprennent les consignes de l'activité demandée, c'est pour cette raison qu'elle utilise la traduction vers la langue première des élèves. Cette façon d'aborder les classes est une constante qui a été observée non seulement avec cette enseignante, mais aussi lors de la mise en œuvre de la même séquence didactique par d'autres enseignantes et pour divers niveaux de français (Sanz-Moreno, 2024).

Enseignante : Ainoa, on était dans le texte. Estamos en el texto. On lisait le texte, leíamos el texto et on cherchait sujet, sujeto, y verbe, ¿vale? Todos los sujetos y los verbos, ¿OK? Vous pouvez ou bien souligner, ou bien entourer, o rodear, et après vous copiez la phrase. Ok ? C'est clair ?

Dialogue 4. Phase d'Observation. Identification des verbes dans un texte.

Enseignante : ¿Qué les pasa a los verbos del primer grupo?  
 Élève 1 : Terminan en -er.  
 Enseignante : Terminan en -er, y ¿qué les hacemos? ¿Cómo los formamos? Le quitamos la -er, ¿no? Y le añadimos las terminaciones, ¿verdad?  
 Élève 2 : E, ES, E...  
 Élève 3 : ONS, EZ...  
 Enseignante : Y luego teníamos dos tipos de verbos, que eran un poquito especiales. Los que acababan en -cer como *lancer*, que cambiábamos en el *nous* a una *c trencada*, ¿vale? O *c cédille*. Y luego seguíamos, ¿verdad? Y luego teníamos los que acababan en -ger como *manger* que ¿qué les pasaba?  
 Élève 2 : Que se deja la e.  
 Enseignante : Dejábamos la -e, muy bien, en *mangeons*, para poder pronunciarlo, ¿vale?

Dialogue 5. Phase d'Observation. Utilisation du catalan en cours de FLE par l'enseignante.

Dans le Dialogue 5, on observe également que l'enseignante essaie d'utiliser les connaissances préalables des élèves dans une autre langue qu'ils connaissaient déjà (dans ce cas, le catalan) pour expliquer la *c cédille* en français (qui n'existe pas en espagnol, L1 des élèves). En partant de la règle générale de la conjugaison du présent de l'indicatif des verbes réguliers qui finissent par -er, l'enseignante pose des questions pour que les élèves expliquent les terminaisons de la conjugaison. Ensuite, elle introduit les particularités dans deux cas : le cas des verbes finis par -cer, où elle fait appel au terme employé en catalan (*c trencada*), qui existe aussi en français, et dont la fonction est identique dans les deux langues ; et le cas des verbes finis par -ger, dont la règle est bien expliquée par l'élève. Nous voyons donc que le recours à d'autres langues permet, dans ce cas, d'introduire un élément apparemment *nouveau* dans la langue étudiée.

Dans le Dialogue 6, on peut facilement voir que trois langues différentes sont présentes en cours de français. Dans ce cas, l'élève 1 a identifié un verbe à l'infinitif, « déjeuner », dans le texte. L'élève 2 donne une traduction littérale dans sa L1 en faisant un calque, erreur très fréquente, surtout dans le transfert lexique entre l'espagnol et le français. L'enseignante, à son tour, indique que la traduction est incorrecte et essaie de puiser dans les connaissances préalables de français des élèves, étant donné qu'il s'agit d'un terme déjà étudié en classe. Face à la nouvelle erreur, elle essaie de les guider en demandant cette fois la traduction du substantif espagnol « *desayuno* », et en établissant un étayage qui leur permette de donner la réponse correcte. C'est à ce moment-là que la langue anglaise apparaît, « *breakfast* », mais c'est l'élève 4 qui corrige et constate que sa camarade a introduit une autre langue étrangère en cours et que, bien que la réponse soit correcte en anglais, ce n'est pas la bonne réponse en français.

Élève 1 : *Déjeuner*.  
 Élève 2 : Ah, *desayunar*.  
 Enseignante : No. ¿Cómo era *desayunar*?  
 Élève 2 : *Déjeuner*.  
 Enseignante : No. ¿Cómo era *desayuno*?  
 Élève 3 : *Breakfast*.  
 Élève 4 : *Breakfast* no, eso es en inglés.

Dialogue 6. Phase d'Observation. Identification des verbes. Transfert lexique.

Quelque chose de semblable s'observe dans le Dialogue 7, mais cette fois-ci avec l'introduction d'une autre langue, le catalan.

Enseignante : ¿Y qué más?  
 Élève 1 : *Il s'assoit*.  
 Élève 2 : Y no tiene *braç*. No tiene *mà*.  
 Enseignante : *Bras*, oui.

Dialogue 7. Phase d'observation. Identification des verbes. Transfert lexique.

Finalement, le Dialogue 8 montre comment les élèves, dirigées par l'enseignante, réfléchissent sur la première langue étrangère en cours de deuxième langue étrangère et qu'elles établissent des transferts entre elles en comparant les conjugaisons et en concluant que la langue anglaise est plus facile que la française grâce aux terminaisons. Nous voyons que les élèves associent les changements et la variation à des difficultés. Il faut noter qu'ils reprennent la norme du présent en anglais, qu'ils ont sûrement apprise, mais ce qui semble nouveau, c'est la connexion qu'ils établissent entre les trois langues présentes dans la SDGE.

Enseignante : *Mark* !  
 Élève 1 : ¡Ah, *mark*! Vale. *I mark, you mark, he, she, it marks...*  
 Enseignante : ¡Muy bien!  
 Élève 1 : ... *we mark, you mark, they mark*.  
 Enseignante : Ok.  
 Élève 1 : En inglés es más fácil.  
 Enseignante : ¿El inglés es más fácil?  
 Élève 1 : Sí, porque se repiten los verbos.  
 Élève 1 : Porque claramente los verbos cuando los conjugar es yo *I*, es, *I*, es, es y por ejemplo, *I mark, you mark, he, she, it marks*, con la -s al final...  
 Enseignante : Vale.  
 Élève 1 : Y el resto sin -s.  
 Enseignante : Vale.  
 Élève 1 : Entonces solo hay -s en *it, she...*  
 Enseignante : Entonces resúmeme eso. ¿De qué manera lo podrías expresar en una o dos frases? ¿Cuál sería la principal diferencia?  
 Élève 1 : Que terceras personas utilizan solo -s y ahí todo cambia.

Dialogue 8. Phase de Manipulation. Comparaison de langues.

Les exemples que nous avons analysés ci-dessus montrent que les transferts réalisés sont normalement de nature lexicale et que toutes les langues, même l'anglais (première langue étrangère) sont présentes dans le cours de français. Les élèves ne se limitent pas uniquement à traduire des mots ou des phrases, mais ils

comparent et établissent des connexions entre les langues qu'ils connaissent. De même, la réflexion interlinguistique fait émerger le métalangage, certes rudimentaire, mais bien présent, et mène les élèves à discuter, à parler et à réfléchir ensemble sur les langues qui composent leur répertoire linguistique.

## 5. Conclusion

Après avoir mené l'analyse des livrets et des enregistrements des interactions en cours, nous pouvons répondre affirmativement aux deux questions qui étayent cette recherche.

En premier lieu, nous avons vu que la SDGE proposée a contribué à promouvoir la réflexion métalinguistique, non seulement avec les nombreuses activités proposées qui ont encouragé le fait de parler sur la langue étudiée et réfléchir sur elle, mais aussi avec l'interaction orale en classe qui s'est montrée spécialement efficace pour que les apprenants, entre eux, et avec l'enseignante, utilisent la compétence métalinguistique et réfléchissent sur leur L1 et les autres langues qu'ils ont étudiées pendant leur scolarité. Les élèves apprennent à penser, acquièrent des connaissances et les construisent à partir du dialogue (Vilà et Castellà, 2014). Les questions de l'enseignante, qui puise dans les connaissances des élèves et qui en introduit de nouvelles, contribuent à faire émerger des réflexions pertinentes de la part des élèves qui, à leur tour, établissent des connexions entre leurs savoirs linguistiques. De même, la créativité des élèves est manifeste (Fontich et Giralt, 2021), devenant ainsi les véritables protagonistes de la classe.

De plus, comme nous l'avons constaté, les cours de FLE présentent une richesse particulière en ce qui concerne la présence de langues pour promouvoir la réflexion interlinguistique. En effet, les élèves connaissent trois autres langues qu'ils ont étudiées et qui sont bien présentes en cours de FLE, de façon naturelle ou consciente. Les élèves traduisent et comparent les langues, mais vont beaucoup plus loin : ils sont capables d'établir des connexions entre elles, réfléchissent sur les formes linguistiques proposées et, une fois surmontée la surprise initiale d'utiliser d'autres langues en cours de FLE, se sentent à l'aise dans ce nouveau contexte.

Les résultats encourageants obtenus nous mènent à appliquer cette SDGE dans d'autres classes de FLE et dans d'autres niveaux et à analyser les interactions qui s'y produisent, dans le but de déterminer si l'âge des apprenants peut être un facteur à considérer quant à la façon dont se produit la réflexion métalinguistique et interlinguistique. Ainsi, l'utilisation constante de l'interaction orale montre le potentiel du travail avec une SDGE telle que celle qui a été abordée dans notre étude.

## Références bibliographiques

- AENOR, (2005) *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. Madrid, AENOR.
- Boillos Pereira, Mari Mar, Nora Aranberri Monasterio, Eneko Zuloaga Román & Miren Ibarluzea Santiesteban, (2022) « ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria », *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 34, pp. 161-170.
- Bouffard, Laura Annie & Mela Sarkar, (2008), « Training 8-Year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-focused Pedagogy », *Language Awareness*. Vol. 17, n.º 1, pp. 3-24.
- Byram, Michael, (2009) « Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education » in Deardorff, Darla K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles, SAGE Publications, pp. 321-332.
- Camps, Anna & Felipe Zayas (coords.), (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó.
- Candelier, Michel, Ingelore Oomen-Welke, & Christiane Perregaux, (2003) « Janua Linguarum – une étape du développement de l'éveil aux langues », in Candelier Michel (Dir.), *Janua Linguarum. La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Bruxelles, Centre Européen pour Les Langues Vivantes. Disponible sur : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/JAN-FR.pdf?ver=2018-04-03-120408-473> [Dernier accès le 30 novembre 2025].
- Cummins, Jim, (2005) « La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe » in Sierra Pío Juan Manuel & David Lasagabaster Herrarte (Eds.), *Multilingüismo y culturalismo en la escuela*. Barcelona, Horsori, pp. 111-128.
- Cummins, Jim, (2017) « Teaching for transfer in multilingual school contexts » n O. García, A. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education*. Auckland, Nouvelle-Zélande, Springer. pp. 103-115. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8)
- Cuq, Jean Pierre, (2000) « Le métalangage grammatical dans les méthodes de français langue étrangère : une base de départ pour l'élaboration d'une grammaire pour locuteurs non natifs ». *La Philologie Française à la croisée de l'an 2000*, pp. 9-18.
- Décret Royal 217/2022, du 29 mars, établissant l'organisation et les exigences minimales en matière d'enseignement pour l'enseignement secondaire obligatoire. Disponible sur : <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf> [Dernier accès le 30 novembre 2025].
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica, (2009). *Focus on form in second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, Rod, (2016) « Anniversary article Focus on form: A critical review », *Language Teaching Research*. Vol. 20, n.º 6, pp. 405-428. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Fontich, Xavier, (2011) « El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria », *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Vol. 54, pp. 68-75.



- Fontich, Xavier, & Marta Giralt, (2014) « Gramática y escritura en 6º de primaria: El complemento del nombre », *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Vol. 67, pp. 45-53.
- Fontich, Xavier, Marcos Troncoso & Jordi Pérez-Badenes, (2022) « Actividad metalingüística en clase de lengua : consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática », *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, Vol. 27, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>
- García Pastor, Mª Dolores & Raquel Sanz-Moreno, (2023) « Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación ». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica De La Lengua*, (23), pp. 65-92. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4>
- Guasch, Oriol, (2008) « Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas », *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Vol. 47, pp. 20-32.
- Guasch, Oriol, (2021) « La reflexión interlingüística en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas » in Camps, Anna & Xavier Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. San Juan, Editorial UNSJ, pp. 147-154.
- Krashen, Stephen, (1984) « Immersion: why it works and what it has taught us », *Language and Society*. Vol. 12, pp. 61-68.
- Krashen, Stephen, (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London, Longman
- Leonet, Oihana, Jasone Cenoz & Durk Gorter, (2017) « Challenging minority language Isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country », *Journal of Language, Identity & Education*. Vol. 16, n.º 4, pp. 216-227.
- Lightbown, Patsy & Nina Spada, (1990) « Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning », *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 12, pp. 429-448.
- Loi 4/2018, du 21 février qui réglemente et promeut le plurilinguisme dans le système éducatif valencien. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-3441-consolidado.pdf>
- Long, Michael, (2015) « Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching », *Applied Linguistics*. Vol. 37, n.º 3, pp. 438-441.
- Lyster, Roy, (2015) « Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum », *System*. Vol. 54, 4-13.
- Llamazares Prieto, Teresa & Pilar Garcia Vidal, (2023) « Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad », *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. Vol. 23, pp. 37-63. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.3>
- Martí-Climent, Alícia, & Victoria Abad Beltrán, (2023) « La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria », *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. Vol. 23, pp. 121-145. DOI : <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.6>
- Milian, Marta & Teresa Ribas, (2016) « Hablar para aprender », in Palou, Juri et Montserrat Fons, (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria*. Madrid, Síntesis, pp. 41-56
- Morisset, Laura & Frédéric Gonant, (2008) *La charte de l'audiodescription*. Paris, Ministère des Affaires Sociales. <https://www.sdicine.fr/wp-content/uploads/2015/-05/Charte-de-laudio-description-1008.pdf>
- Palou Sangrà, Juri & Montserrat Fons Esteve, (Coords.) (2019) *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*. Barcelona, Octaedro.
- Pérez Giménez, Montserrat, (2023) « La expresión de la obligación en clase de lengua: reflexión metalingüística e interlingüística facilitada por la interacción oral en un aula de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria », *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. Vol. 23, pp. 147-173. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.7>
- Rachid, El Habitri, (2009) Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etat des lieux dans le secondaire en Algérie. *Synergies Algérie* n° 8, pp. 53-61. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rachid.pdf> [Dernier accès le 30 novembre 2025].
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, (2021) « Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües », *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. Vol. 23, pp. 33-55. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, (2022a) « La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint) », *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*. Vol. 27, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez-Gonzalo, Carmen, (2022b) « Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística », *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Vol. 97, pp. 41-46.
- Sanz-Moreno, Raquel, (2022) Dis-moi ce que tu vois. Audiodescription de films en français. SDGE. Disponible sur : <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n> [Dernier accès le 30 novembre 2025].
- Sanz-Moreno, Raquel, (2024) « Reflexión metalingüística e interlingüística en torno a una secuencia didáctica de gramática plurilingüe en el aula de Francés », in Rodríguez Gonzalo, Carmen (Ed.) *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*. Barcelona, Graó.
- Sanz-Moreno, Raquel & Montserrat Pérez Giménez, (2024) « Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática ». *Didacticae*, 16, 1-19. DOI : <https://doi.org/10.1344/did.46368>

- Santolària, Alícia, Betlem Soler & Mariona Casas Deseures, (2023) « Reflexionar sobre la lengua a partir de secuencias didácticas. El modelo Egramint en los primeros cursos de Educación Primaria », *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*. Vol. 23, pp. 15-36. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.2>
- Spada, Nina (1997) « Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research ». *Language Teaching*, 30, 73-87. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>
- Stern, Hal S. (1990) « Analysis and experience as variables in second language pedagogy » in Harley, Birgit, Patrick Allen, Jim Cummins & Merrill Swain (Eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 93-109.
- Vilà i Santasusana, Montserrat & Josep M<sup>a</sup> Castellà, (2014) *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en clase*. Barcelona, Graó.