Travailler avec des langues non familières

Documents pour les formateurs et formatrices

Objet de la séquence

Cette séquence part du constat suivant :

Les approches plurielles invitent les enseignant·es à utiliser en classe des langues qui font partie du répertoire des apprenant·es et qu'eux/elles-mêmes ne maitrisent pas. Si les enseignant·es peuvent comprendre les raisons de cette proposition, ils/elles craignent souvent de ne pas être capables de la mettre en œuvre, faute de compétences dans ou à propos de ces langues.

La séquence cherche à renforcer la compétence des enseignant·es à analyser des langues non familières, afin de pouvoir mieux aider l'apprenant·e à s'appuyer sur les langues de son répertoire pour les apprentissages.

En cela, elle peut venir compléter le travail effectué avec une autre séquence *Confiance en sa capacité à travailler avec des langues non familières*. Cette dernière montre une situation pédagogique d'utilisation des langues des apprenant·s non connues de l'enseignant·e et thématise la question de la crainte ressentie par les enseignant·es concernant leur capacité à effectuer le type de démarche présenté. Les aspects développés particulièrement par chacune des deux séquences - développement de la confiance en ses capacités et développement de ses compétences - se renforcent mutuellement. On trouvera en annexe des indications permettant d'articuler les deux séquences, si on le souhaite.

En formation initiale, la présente séquence peut être effectuée (au moins en partie) dans le cadre d'un enseignement parallèle de linguistique.

Les deux séquences concernent principalement les enseignant·es amené·es à conduire des activités de didactique intégrée des langues dans leur classe, mais aussi celles et ceux qui travaillent avec l'éveil aux langues. Dans les deux cas, elles sont particulièrement indiquées là où on cherche à prendre en compte les langues des apprenants allophones.

© 2023. Cette œuvre est soumise à la licence internationale Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).
Gerber Brigitte (*et al.*), *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles*, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), 2023, www.ecml.at/pluralisticteachercompetences.

Compétences visées
Dimension 4
• *Compétence à analyser et comparer des langues et variétés de langues, même non familières.* **4-c**
Dimension 5
• *Compétence à aider les apprenant.es à s'appuyer sur leurs répertoires linguistiques et culturels pour apprendre les langues.* **5.2-c**

Savoir-être relié :
Dimension 1
• *Avoir confiance en sa capacité à recourir à des démarches impliquant de travailler avec plusieurs langues, variétés linguistiques et culturelles, y compris non familières*. **1-k**
N. B. : On trouvera dans le CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, qui recense les compétences que les approches plurielles permettent de développer chez les apprenant·es)* la formulation de nombreux savoir-faire mobilisés par la compétence **4-c** : • Certains d'entre eux concernent toutes les langues, tels que : *S-1.4 - Savoir observer ou analyser des structures syntaxiques et/ou morphologiques* ; *S-3.7 - Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de langues différentes* ; *S-2.4 - Savoir identifier (ou: repérer) des catégories, fonctions ou marques grammaticales (p. ex. article, possessif, genre, marque temporelle, marque du pluriel, etc.)*. o D'autres sont spécifiques au travail sur des langues non familières, tel *S-1.4.2 - Savoir analyser une structure syntaxique dans une langue non familière à partir de sa répétition avec des formes lexicales différentes*. Ce dernier savoir-faire sera au centre de certaines des tâches qui seront proposées plus bas.

Scénario

Etapes	Intentions pédagogiques (IP)	Tâches	Remarques
Etape 1	**A quoi peut-on s'attendre ? La diversité des moyens linguistiques**		
	Faciliter la prise de conscience de la grande variété des moyens par lesquels des langues différentes peuvent exprimer des contenus sémantiques similaires. Le but est d'élargir les attentes des participants, qui sont souvent déterminées par les langues (indoeuropéennes) les plus connues. Fournir une référence très utile pour découvrir certaines caractéristiques des langues des apprenant.e.s : le site *Atlas mondial des structures linguistiques*. Entrainer à son utilisation. Renforcer la conviction des participant·es qu'un entrainement spécifique à aborder des langues très différentes des langues que l'on connait est souhaitable.	Utilisation du matériel proposé par le site https://wals.info/ 1- Découverte semi-guidée des objectifs et de la structure du site. 2- Découverte de la diversité des types de construction correspondant à la négation, dans l'ensemble des langues. Attribuer des langues connues à ces types. 3- Mise en commun en groupe plénier. Aviez-vous imaginé une telle diversité de moyens linguistiques ? Quelles conséquences pour l'enseignant·e qui veut travailler avec des énoncés d'apprenant·es dans des langues qu'il ne connait pas ?	
Etape 2	**Des démarches pour mieux analyser**		
	Fournir aux participant·es l'occasion d'un entrainement à l'analyse de langues qu'ils ne connaissent pas. Susciter leur réflexion sur des stratégies d'analyse possibles, leur pertinence ainsi que sur la nature des résultats obtenus.	1- Analyse en groupes de phrases simples en japonais : reconnaissance de mots, puis d'éléments grammaticaux, puis de phénomènes relevant de la structure des énoncés. Réflexion sur les stratégies utilisées. Traduction d'une phrase en japonais. 2- Mise en commun des résultats du travail de mise en correspondance entre japonais et	On trouvera dans les tâches prévues une activité particulière pour des participant·es maitrisant déjà le japonais. Selon les contextes de formation, il conviendra sans doute de remplacer le japonais et le français par d'autres langues. On fournit plus loin des indications bibliographiques

		français. Reprise et approfondissement à propos des stratégies utilisées. Réflexion sur leur pertinence pour l'objectif visé.	permettant de trouver des activités dans d'autres langues que le japonais.

Matériel fourni :

- Le présent fichier destiné au formateur / à la formatrice.

- Le fichier contenant les activités destinées aux participant·es

- Le fichier suivant sur lequel les participants doivent travailler : *Phrases-simples_japonais*

Déroulement des activités :

Le formateur / la formatrice pourra présenter le travail envisagé / motiver les participant·es pour ce travail en reprenant certains éléments de l'introduction qu'on trouvera plus haut sous le titre *Objet de la séquence*.

Propositions pour le recours aux différentes tâches prévues

N.B. : Afin qu'il soit plus aisé pour les formateurs et formatrices de mettre en relation les indications données ici et les tâches proposées aux participant·es, on trouvera dans les encadrés arrondis une vue rapide des tâches telles qu'elles figurent dans le document qui leur est destiné.

Etape 1 A quoi peut-on s'attendre ? La diversité des moyens linguistiques

➢ Tâche 1 : Comprendre les objectifs et la structure du site – une visite semi-guidée (10 mn environ)

➢ Tâche 1 : Comprendre les objectifs et la structure du site – une visite semi-guidée (10 mn environ)

Rendez vous sur la page d'accueil du site : https://wals.info/.

- Lisez les 10 premières lignes de l'onglet *Home*
- Dans l'onglet *Features* (que nous traduirions en français par « catégories linguistiques »), assurez-vous de bien comprendre ce qu'on appelle *feature* et *chapter*
- Dans la liste des *features*, choisissez un exemple rapide à comprendre (*81A – Order of Subject, Object and Verb*). Cliquez sur *Values* (que l'on peut traduire en français par « types ») afin de comprendre ce que ce terme désigne.
- Profitez-en pour jeter un coup d'œil sur une carte.
- A présent, découvrez librement les autres onglets.

Prévoir à la fin de cette tâche une discussion rapide permettant aux participant·es de s'assurer qu'ils ont bien compris les objectifs et la structure du site.

➢ Tâche 2 : La place de la négation par rapport au verbe - des possibilités diverses (35 mn)

Première partie : Une vue d'ensemble de la diversité des moyens d'exprimer la négation

- Dans l'onglet *Features*, choisissez le numéro 143 A (Order of Negative Morpheme and Verb).
- Restez pour l'instant sur cette page. Repérez :
  - la liste des *Values*
  - la carte des langues (pour examiner des endroits particuliers, utilisez le signe +)
  - La liste des langues

Deuxième partie : Trouver la définition de diverses *values* fréquentes

- Pour trouver la définition des diverses *values,* rendez vous sur la page *Chapters* et cliquez sur le chapitre 143. Déroulez la page jusqu'à *A.1 Defining the values*.
- En continuant à dérouler la page, vous voyez que pour chaque *value*, il y a d'abord une définition, puis un ou plusieurs exemples avec leurs particularités. Nous laisserons de côté les exemples, dont la compréhension nous prendrait trop de temps.
- Notez-vous brièvement dans un tableau la définition des *values* suivantes (dans la langue de votre choix) :

1	NegV	
2	VNeg	
3	[Neg-V]	
4	[V-Neg]	
6	NegV / VNeg	
14	ObligDoubleNeg	
15	OptDoubleNeg	

Voici les réponses attendues pour la seconde partie :

1	NegV	La négation se forme avec un mot de négation qui précède le verbe
2	VNeg	… avec un mot de négation qui suit le verbe
3	[Neg-V]	… avec un affixe qui précède le verbe (= un préfixe)
4	[V-Neg]	… avec un affixe qui suit le verbe (= un suffixe)
6	NegV / VNeg	… selon les cas avec un mot de négation qui précède ou qui suit le verbe
14	ObligDoubleNeg	… avec obligatoirement deux morphèmes (mots ou affixes) qui précèdent et suivent simultanément le verbe
15	OptDoubleNeg	Même chose que 14, mais l'un des deux morphèmes est facultatif

Quelques questions complémentaires :

- Est-ce que les types NegV et VNeg impliquent que la négation soit immédiatement devant ou derrière le verbe ?
- Qu'est-ce qui différencie [Neg-V] de NegV et [V-Neg] de VNeg ?
- En maasai (langue du Kenya et de la Tanzanie), on rencontre deux types de négation. Pouvez-vous les identifier ?

(16) Maasai (Tucker and Mpaayei 1955: 67)

a. *eɛtú* *a–rany.*

NEG 1SG–sing

'I did not sing.' (Tucker and Mpaayei 1955: 67)

b. *m–a–rany.*

NEG–1SG–sing

'I do not sing.' (Tucker and Mpaayei 1955: 67)

SG = Première personne du singulier

Quels sont ces deux types ? _____

- Est-ce que les types NegV et VNeg impliquent que la négation soit immédiatement devant ou derrière le verbe ?
  Non (dit explicitement dans la description des deux types)
- Qu'est-ce qui différencie [Neg-V] de NegV et [V-Neg] de VNeg ?
  Il ne s'agit pas de mots, mais de préfixes ou de suffixes (qui sont tous deux des « affixes »).
- **Les deux types de négation du Massai sont NegV et [Neg-V]** (il s'agit du Type 7 qu'on trouve sous l'onglet *Chapter* en choisissant le numéro 143).

Pour la discussion de la troisième partie :

- Il faudra peut-être rappeler que « ne » est facultatif (à l'oral) dans la négation double « ne … pas » en français.
- Certain·es participant·es indiqueront peut-être qu'elles/ils ont cherché en vain dans le site une analyse d'exemples d'énoncés dans les langues recherchées. Confirmer que pour la plupart des langues – à l'exception de celles prises comme exemples dans la définition de chaque type - l'information se limite en général à l'indication du type utilisé et à un renvoi à un article publié sur ce thème par un linguiste.

Quatrième partie : Mise en commun avec les autres groupes
- Quelles réponses avez-vous données lors de la deuxième partie ?
- Avez-vous rencontré des problèmes en effectuant la troisième partie ?

A l'issue de la tâche 2, on demandera aux participant·es de mettre en commun leurs réponses.

➢ Tâche 3 : Mise en commun en groupe plénier (10 mn)

Éventuellement, rappeler que l'on n'a pas examiné en détail tous les types listés dans le site. Et indiquer que l'on trouve une diversité du même ordre pour la plupart des autres *features* que le site présente.

Pour les conséquences, indiquer que l'étape suivante va justement montrer comment les enseignant.e.s peuvent se préparer pour faire face à ce défi.

➢ Tâche 3 : Mise en commun en groupe plénier (10 mn)
- Aviez-vous imaginé une telle diversité de moyens linguistiques ?
- Que pensez-vous de votre capacité à comprendre le fonctionnement des énoncés que peuvent vous fournir des apprenant.e.s lorsque vous leur demandez de dire « comment on dit dans ta langue » ?»
- Quelles conséquences cela entraine-t-il pour le défi que représentent pour l'enseignant.e les énoncés d'apprenant.e.s dans des langues qu'il ne connait pas ?

Etape 2 Des démarches pour mieux analyser

Etape 2 : Des démarches pour mieux analyser

En vous appuyant sur les exemples fournis par le matériel que vous avez examiné dans la tâche 2 de l'étape 1 (*A quoi peut-on s'attendre ? La diversité des moyens linguistiques*), vous avez pu comprendre le fonctionnement d'énoncés dans des langues qui vous étaient inconnues. Par exemple, vous avez compris qu'en Maasai, la négation pouvait s'exprimer soit par un mot placé devant le verbe (*eltÚ*), soit par un préfixe placé devant le verbe (*m*).

Lorsque l'enseignant.e demande à un.e apprenant.e « comment dis-tu cela dans ta langue ? » sans qu'elle/il connaisse lui-même cette langue, elle/il obtient simplement une correspondance entre un énoncé dans une langue (celle sur laquelle ou avec laquelle on travaille en classe) et un énoncé dans la langue de l'apprenant.e.

Par exemple, un.e apprenant.e japonais.e pourra lui dire que « Cet enfant a vu la montre » se dit « Tokei-o sono kodomo-ga mita ». Et elle/il pourra même, éventuellement, lui écrire l'énoncé japonais au tableau en transcrivant les sons du japonais en écriture latine :

Tokei-o sono kodomo-ga mita.	Cet enfant a vu la montre.

Mais cela ne suffit pas pour savoir comment fonctionne la phrase japonaise.

L'étape débute par un texte d'introduction destiné aux participant·es. Le formateur / la formatrice pourra soit les inviter à le lire, soit en présenter elle/lui-même le contenu. Ce texte expose l'utilité de l'étape 2 et son articulation avec l'étape précédente, en partant de la situation de l'enseignant·e qui demande à l'élève qui parle une langue qu'elle/il ne connait pas de lui fournir une traduction d'un énoncé dans une langue sur laquelle on travaille en classe.

Ce texte évoque l'existence de documents destinés aux enseignant·es et décrivant certaines des langues des élèves d'origine migrante. Si c'est le cas pour le contexte propre aux participants, on leur indiquera ces documents. Pour des participant.e.s francophones, on signalera le site *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone* et l'ouvrage suivant : Levet D., Soare E. et Zribi-Hertz A., *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*, Hachette, Paris, 2021.

Bien sûr, l'enseignant.e peut chercher à se renseigner à l'aide de divers supports, en particulier en ligne (y compris le site *World Atlas of Language Structures* que nous avons visité). Elle/Il peut aussi – surtout si celle-ci/celui-ci a déjà eu l'occasion de développer une conscience du fonctionnement de sa langue – demander des indications à l'apprenant.e.

Mais il n'est pas sûr que les sources consultées permettent de comprendre comment fonctionne un énoncé particulier, ni que l'apprenant.e ait les compétences nécessaires pour comprendre et expliquer ce fonctionnement. Il est donc important que l'enseignant.e dispose de certaines stratégies qui lui permettent d'identifier les éléments qui composent un énoncé et de comprendre comment ils se combinent. Le but de cette étape est de vous aider à les développer. Ajoutons que la conscience de ces stratégies permettra à l'enseignant.e de solliciter de façon plus efficace l'aide que pourra lui apporter l'apprenant.e qui lui fournit des énoncés dans sa langue.

Tâches

Travail en groupes

Partie 1 :

Travail en groupes

Tâche 1

Examinez la partie 1 du document « Phrases-simples_japonais » et cherchez en groupe à répondre aux questions suivantes :

A. Donnez les équivalents japonais pour les mots suivants :

Formes japonaises	Termes français
	"montre"
	"enfant"
	"ce/cet/cette"
	"a acheté"
	"crayon"
	"livre"
	"a vu"
	"il"
	"je"

B. Qu'est-ce qu'indiquent les affixes *–ga* et *–o* ?

(Si vous hésitez, comparez *tokei-o* et *tokei-ga* dans les phrases 1 et 2)

C. Que pouvez-vous dire de la place du verbe en japonais ?

D. Quel est l'équivalent en japonais de "grand" ?

	"big"

Reconnaissance du sens de quelques mots, de l'information apportée par les affixes *ga* et *o*, et d'une caractéristique structurale (la place du verbe).

N.B. : dans le cas où le groupe comprendrait quelques personnes connaissant le japonais, on peut leur demander de ne pas aider leurs collègues et de s'efforcer d'observer leurs stratégies afin de pouvoir ensuite les aider à y réfléchir.

Partie 2 :

Reconnaissance du sens d'autres mots, analyse du possessif et reconnaissance du sens de l'affixe *no*, reconnaissance de l'information apportée par l'affixe *ni*.
Réflexion sur les stratégies utilisées pour reconnaitre ces éléments.
Traduction en japonais de la phrase « Sa mère a donné ce livre à mon enfant ».

Examinez à présent la partie 2. Répondez aux questions suivantes :

E. Donnez les équivalents japonais pour les mots suivants :

Formes japonaises	Termes français
	"mère"
	"enseignant.e"
	"homme"
	"aimait"
	"a donné"

F. Quels sont les équivalents japonais de "mon" and "son".

	"mon"
	"son"

Comment forme-t-on le possessif en japonais ?

G. Qu'est-ce qu'indique l'affixe *ni* ?

H. Comment avez-vous pu découvrir aussi bien le sens de chaque élément d'un énoncé dans une langue que vous ne connaissez pas ? Quelles stratégies avez-vous appliquées ? Essayez de les noter.

I. Et si maintenant vous vous exprimiez en japonais ? Quelle est la phrase japonaise pour *Sa mère a donné ce livre à mon enfant ?*

	Sa mère a donné ce livre à mon enfant.

Travail en groupe plénier

Travail en groupe plénier

Tâche 2 :

2a- Comparez vos réponses concernant les énoncés en japonais (toutes les réponses sauf H).

2b- Pouvez-vous maintenant commenter la place des éléments qui constituent l'énoncé que nous vous avions présenté au tout début de cette étape :

Tokei-o sono kodomo-ga mita.	Cet enfant a vu la montre

2c- Mettez en commun les réponses des divers groupes à la question H.

2d- Est-ce que les connaissances à propos du japonais que vous avez acquises en effectuant la tâche 1 concernent seulement le sens des mots et des morphèmes grammaticaux ? Pensez à ce que vous avez pu dire sur la place du verbe (question C) ou sur la place des éléments dans « Tokei-o sono kodomo-ga mita ». Pensez aussi à votre capacité (totale ou non) à traduire « Sa mère a donné ce livre à mon enfant »

2. Mise en commun du travail réalisé en groupes à l'étape 2 et poursuite de la réflexion :

- Comparaison des résultats des analyses effectuées (2a).
- Retour sur l'exemple de traduction d'un énoncé en japonais donné lors de l'introduction à l'étape (2b).
- Mise en commun de l'analyse des stratégies utilisées pour obtenir les résultats (2c).
- Question sur la reconnaissance des structures (2d)
- Explicitation du fait que ce travail a également conduit à une reconnaissance de caractéristiques structurales des énoncés.

Réponses attendues et propositions de réactions et de conduite de la discussion :

Questions sur les énoncés de la première partie – réponses attendues

Travail en groupes

Tâche 1

Examinez la partie 1 du document « Phrases-simples_japonais » et cherchez en groupe à répondre aux questions suivantes :

A. Donnez les équivalents japonais pour les mots suivants :

Formes japonaises	Termes français
	"montre"
	"enfant"
	"ce/cet/cette"
	"a acheté"
	"crayon"
	"livre"
	"a vu"
	"il"
	"je"

B. Qu'est-ce qu'indiquent les affixes –*ga* et –*o* ?

(Si vous hésitez, comparez *tokei-o* et *tokei-ga* dans les phrases 1 et 2)

C. Que pouvez-vous dire de la place du verbe en japonais ?

D. Quel est l'équivalent en japonais de "grand" ?

	"big"

tokei	"montre"
kodomo	"enfant"
sono	"ce/cet/cette"
katta	"a acheté"
enpitu	"crayon"
hon	"livre"
mita	"a vu"
kare	"il"
watasi	"je"

-*ga* indique le sujet (nominatif) et -*o* l'objet (accusatif)

En japonais, le verbe est toujours à la fin.

« grand » se dit « ookii »

Questions sur les énoncés de la seconde partie – réponses attendues

Examinez à présent la partie 2. Répondez aux questions suivantes :

E. Donnez les équivalents japonais pour les mots suivants :

Formes japonaises	Termes français
	"mère"
	"enseignant.e"
	"homme"
	"aimait"
	"a donné"

F. Quels sont les équivalents japonais de "mon" and "son".

	"mon"
	"son"

Comment forme-t-on le possessif en japonais ?

G. Qu'est-ce qu'indique l'affixe *ni* ?

H. Comment avez-vous pu découvrir aussi bien le sens de chaque élément d'un énoncé dans une langue que vous ne connaissez pas ? Quelles stratégies avez-vous appliquées ? Essayez de les noter.

I. Et si maintenant vous vous exprimiez en japonais ? Quelle est la phrase japonaise pour *Sa mère a donné ce livre à mon enfant ?*

	Sa mère a donné ce livre à mon enfant.

hahaoya	"mère"
sensei	"enseignant·e"
otoko	"homme"
aisita	"aimait"
kureta	"a donné"

« mon » = *watasi-no* « son » = *kare-no*. Le possessif est formé du pronom (*watasi*, *kare*…) suivi de l'affixe –*no*. Cet affixe à la valeur d'un génitif –« de moi », « de lui » - et peut être considéré comme une préposition placée après le terme qu'elle introduit. On a vu par ailleurs que quand il est en fonction de sujet, le pronom est suivi de l'affixe –*ga* : *watasi-ga* = je / *watasi-no* = mon.

-*ni* indique la fonction d'objet indirect (datif).

Kare-no hahaoya-ga watasi-no kodomo-ni sono hon-o kureta.	Sa mère a donné ce livre à mon enfant.

Réponses à la question H:

Les réponses seront sans doute formulées de façon variable. Il importe de faire remarquer :

- Que ces stratégies n'étaient pas « libres », mais guidées par les questions.
- Que ces questions suivaient globalement, pour chacune des deux parties, un certain ordre :
  - repérage des éléments correspondant à des « mots » (éléments lexicaux) de la langue connue ;
  - repérage des éléments grammaticaux.
- Que la comparaison entre des énoncés comprenant des éléments semblables et des éléments différents joue un rôle indispensable : elle permet, en examinant les variations de sens liées aux variations ou non variations de forme, d'isoler le sens ou la fonction de chaque élément.

On pourra ensuite demander aux participant·es :

- ce qu'ils et elles pensent de l'ordre qui leur a été proposés par le guidage (commencer par les éléments lexicaux, passer ensuite aux éléments grammaticaux) ;
- si la comparaison d'énoncés partiellement semblables, qui n'était que partiellement suggérée par le guidage, était pour eux et elles une démarche spontanée.

Il est vraisemblable que l'on pourra ainsi faire exprimer un consensus sur la pertinence des stratégies décrites.

Réponses à la question posée à la fin de la mise en commun (2d)

2d- Est-ce que les connaissances à propos du japonais que vous avez acquises en effectuant la tâche 1 concernent seulement le sens des mots et des morphèmes grammaticaux ? Pensez à ce que vous avez pu dire sur la place du verbe (question C) ou sur la place des éléments dans « Tokei-o sono kodomo-ga mita ». Pensez aussi à votre capacité (totale ou non) à traduire « Sa mère a donné ce livre à mon enfant »

Le terme qui devrait s'imposer est celui de « structure ». Par-delà les connaissances accumulées sur le sens et la fonction des éléments, le travail d'analyse permet de dégager des indications sur la structure des énoncés ou de leurs parties. Par exemple :

- la place de *no* derrière l'élément sur lequel il porte ;
- la perception de *Kare-no hahaoya-ga* comme une unité (un « syntagme ») en position de sujet ;

- la possibilité de mettre *tokei-o* en première place sans qu'il perde sa fonction d'objet direct (comme dans d'autres langues, tel l'allemand ou de nombreuses langues slaves, que les participants pourront citer).

On cherchera à faire dire également, en complément aux points soulignés lors de la réponse à la question H

- Que la compréhension de la structure se construit peu à peu, parallèlement au repérage des éléments constitutifs de l'énoncé.
- Que c'est par la comparaison de divers énoncés parallèles que les hypothèses concernant les structures se confirment (ou non).

Discussion finale :

Thèmes possibles : Quelle a été l'utilité du travail mené dans cette séquence ? Avez-vous l'impression d'avoir appris des choses sur la diversité des langues ? D'être mieux préparé·es pour en tirer profit dans vos classes ? Auriez-vous d'autres propositions d'activités pour développer ces compétences ?

Quelques ouvrages dans lesquels la formatrice / le formateur pourra trouver des activités portant sur d'autres langues à adapter pour son public.

Farmer A. et Demers R.-A., *A linguistics workbook*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts et London, 2010.

Gleason H. A. Jr., *Workbook in descriptive linguistics*, Holt, Rinehart & Winston, 1955.

Nida E. A., *Morphology – The descriptive analysis of words*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1949.

ANNEXE

Indications pour faciliter l'articulation de cette séquence avec la séquence *Confiance en sa capacité à travailler avec des langues non familières*

- Si le groupe a effectué auparavant la séquence ***Confiance en sa capacité à travailler avec des langues non familières*** le formateur / la formatrice rappellera le travail effectué en classe avec l'arabe, le russe et le français :

  On pourra le faire en s'appuyant sur ces deux images empruntées à la vidéo, qui montrent que le travail en classe en appui sur les langues des apprenant·es consistait non seulement à identifier le / les mots exprimant la négation (image 1) mais aussi sa place par rapport aux autres éléments composant l'énoncé

(cf. image 2, où l'élève – dont ce n'est pas la langue – cherche à placer la négation « né »[1] du russe dans la phrase proposée par un de ses condisciples russophone.

On indiquera que l'on va garder dans le travail qui suit la thématique des moyens linguistiques de l'expression de la négation.

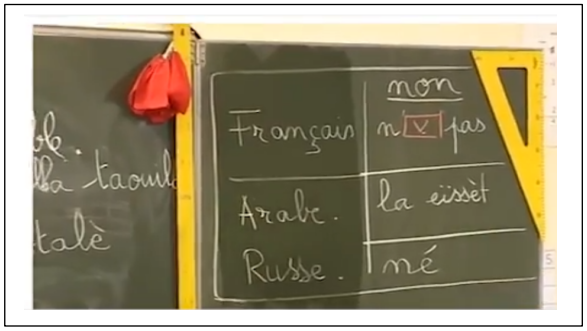

Image 1

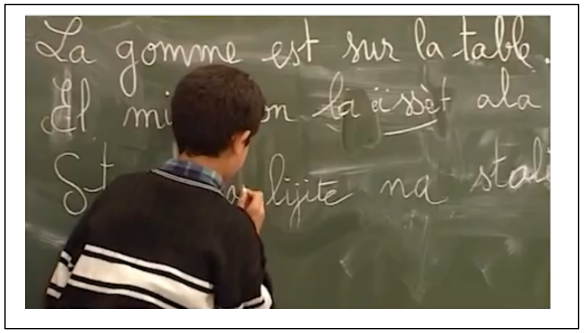

Image 2

[1] On s'en tient ici aux transcriptions de l'arabe et du russe utilisées lors du travail en classe.