

Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?

Isabelle Gauvin, Joël Thibeault

▶ **To cite this version:**

Isabelle Gauvin, Joël Thibeault. Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ? : Le regard d'élèves québécois du secondaire. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, 2019, Pédagogie de la règle ou Didactique du truc ?, 5. halshs-02119767

HAL Id: halshs-02119767
https://shs.hal.science/halshs-02119767

Submitted on 4 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Revue de Didactique de la Grammaire
http://scolagram.u-cergy.fr/

Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?

Le regard d'élèves québécois du secondaire

Joël Thibeault — Université de Regina

Isabelle Gauvin — Université du Québec à Montréal

Résumé

Le présent article veut décrire la conscience translinguistique d'élèves québécois de 4e secondaire (15-16 ans). Pour ce faire, nous avons administré à 78 participants un questionnaire dans lequel nous leur avons demandé de rendre compte des similitudes et des différences qu'entretiennent les grammaires du français et de l'anglais. Les résultats montrent que, pour plusieurs élèves, il existe des ressemblances entre ces grammaires, ressemblances qui sont principalement liées à la syntaxe et à la ponctuation, au lexique et aux catégories de mots. Les données portant sur les similitudes révèlent en outre qu'un peu moins d'un quart de l'échantillon n'en voit aucune. Quant aux différences, perçues par presque tous les élèves de l'échantillon, elles sont surtout associées à l'orthographe grammaticale et au genre nominal, à la langue en général ainsi qu'à la syntaxe et à la ponctuation. En fin d'article, nous discutons nos résultats en fonction de la recherche sur la conscience translinguistique et la didactique intégrée des langues.

Mots-clés

grammaire, conscience translinguistique, didactique intégrée des langues, Québec, bilinguisme

Pour citer cet article

Thibeault J. & Gauvin I. (2019). "Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?". Scolagram n°5 *Pédagogie de la règle ou Didactique du truc ?* En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/305-quelles-sont-les-similitudes-et-les-differences-entre-les-grammaires-du-francais-et-de-l-anglais?

Introduction

De plus en plus nombreux sont les chercheurs s'intéressant à l'enseignement de la grammaire qui mettent en avant la pertinence que revêt la didactique intégrée des langues (David et Falempin, 2010; De Pietro, 2006; Roulet, 1980), « une approche globale qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues » (Wokusch, 2008, p. 30). Proposée afin de permettre à l'élève de mettre en perspective les rouages des langues auxquelles il est exposé au fur et à mesure de sa scolarité, cette approche repose notamment sur l'observation en synchronie de faits linguistiques d'une langue à l'autre ; dès lors, elle favoriserait pour l'élève l'explicitation des mécanismes qui en régissent les fonctionnements et l'édification d'un rapport de distanciation, de relativisation et de conceptualisation (Auger, 2013).

Quoique la collectivité scientifique semble reconnaitre l'importance de valoriser et d'utiliser le répertoire linguistique pluriel des élèves dans l'enseignement de la grammaire (Candelier, 2016 ; Maynard, Brissaud et Armand, 2018), au Québec, les études qui ont cherché à mettre en œuvre une telle approche sont limitées. Pourtant, depuis 2006, dès la première année, tous les élèves québécois apprennent formellement le français, la langue d'enseignement, et l'anglais, considéré comme langue seconde (L2) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Avant cela, ils étaient tenus d'apprendre l'anglais L2 à partir de la quatrième année seulement.

Horst, White et Bell (2010), lesquelles ont travaillé avec une enseignante de français et une enseignante d'anglais au secondaire à Montréal, ont enregistré 67 heures de cours (la moitié en français, l'autre en anglais) afin de mettre au jour les liens translinguistiques que ces enseignantes font lorsqu'elles sont en classe. Elles ont remarqué, entre autres, que de tels liens se font relativement rares. En effet, l'enseignante d'anglais a fait référence au français à 20 reprises, mais ces références se sont principalement centrées sur les congénères (p. ex., *docteur*/*doctor*). Son homologue francophone, quant à elle, n'a fait référence à la L2 qu'une seule fois.

De notre côté, dans le cadre de travaux antérieurs[1] (Gauvin, Bell, Fortier et Forget, 2015), nous avons invité des élèves du secondaire scolarisés en français à Montréal à corriger, en dyades, un texte en français et un autre en anglais, et ce, pour documenter leurs réflexions translinguistiques lors de résolutions collaboratives de problèmes grammaticaux. L'analyse de l'enregistrement des discussions portant sur le texte français a révélé qu'ils n'ont utilisé l'anglais que rarement. En anglais, les résultats sont semblables ; ils montrent que les participants se réfèrent peu fréquemment au français et que, lorsqu'ils le font, ils ne verbalisent pas les règles grammaticales qui sont mises en comparaison dans les deux langues.

De manière générale, ces travaux nous montrent que les pratiques reliées à l'enseignement de la grammaire au Québec s'opérationnalisent encore surtout dans une perspective monolingue et que, parallèlement, les élèves ne se permettent que rarement de s'appuyer sur les langues de leur bagage composite lorsqu'ils s'engagent dans la réalisation de tâches linguistiques. De telles mises en lien entre langues, comme nous le verrons maintenant, peuvent toutefois soutenir le développement de leur compétence plurilingue (Jessner, 2006, 2008) et, donc, méritent que la recherche s'y arrête davantage.

1. La conscience translinguistique

Depuis les travaux phares de Hawkins sur la *language awareness* (Hawkins, 1984), ce concept a fait l'objet de nombreux travaux d'envergure et se situe encore aujourd'hui au cœur des préoccupations en recherche (Svalberg, 2015). Du côté anglo-saxon, l'étude de cette conscience linguistique a notamment donné lieu à ce que certains chercheurs ont nommé la *crosslinguistic awareness*, la conscience translinguistique, que nous définirons comme « l'habileté à réfléchir sur les similitudes et les différences entre langues » (White et Horst, 2012, p. 182 [notre traduction]). La conscience translinguistique est un concept relativement nouveau qui commence à intéresser les chercheurs, ces derniers soulignant l'importance de la développer chez l'élève qui apprend plus d'une langue en même temps ; au Québec, les recherches sont donc encore peu nombreuses, ce champ étant encore en

1 Subvention octroyée à Isabelle Gauvin par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (*Savoirs grammaticaux du français et de l'anglais : identification de « passerelles » dans ces savoirs pour la classe de français langue d'enseignement et d'anglais langue seconde au Québec*, 2013-2017, 74 722$).

émergence[2].

Lightbown et Spada (2000), par exemple, ont mené une étude auprès de 300 élèves francophones du Québec apprenant l'anglais L2 et les ont soumis à une tâche de jugement de grammaticalité avec justifications. Axés sur la formation des questions et la position de l'adverbe dans le groupe verbal en anglais et en français, les résultats montrent que la connaissance préalable du français influe bel et bien sur la prise de position quant à la grammaticalité des énoncés ; cela dit, les justifications proposées par les participants montrent aussi qu'ils ne semblent pas avoir conscience de l'influence de leurs connaissances du français sur leurs jugements de grammaticalité en anglais.

Ammar, Lightbown et Spada (2010) ont quant à elles documenté la conscience translinguistique d'élèves francophones apprenant l'anglais L2 à la fin du primaire au Québec (*n*=58). Se penchant particulièrement sur les structures interrogatives, ces chercheures ont aussi voulu comprendre si les élèves qui ont connaissance des écarts entre ces constructions dans les deux langues sont à même de mieux réussir des tâches de jugement de grammaticalité et de construction de questions. Les données collectées montrent que les élèves ont généralement une compréhension peu développée des différences qui caractérisent la formulation des questions en français et en anglais ; cela dit, les analyses corrélationnelles mettent en évidence une relation positive entre la conscience qu'ont développée les élèves quant aux différences qu'entretiennent le français et l'anglais, et leur habileté à juger de la grammaticalité d'énoncés et à formuler des questions.

Plus récemment, la recherche s'est tournée vers une dimension de la conscience translinguistique, celle qui a trait aux congénères. À cet effet, White et Horst (2012) ont mené une recherche visant à développer cette conscience auprès de six classes d'élèves scolarisés en français au Québec à la fin du primaire. À la fin de leur intervention, elles notent que « cognate awareness training ha[s] a positive effect on learners' awareness of the complex relationship between words that appeared to have similar meanings in English and French » (p. 193) et que les enseignants qui ont mis en œuvre l'intervention en ont relaté les effets positifs sur l'attitude et l'apprentissage des élèves. Les résultats de cette recherche sont éclairants, particulièrement si on considère que la conscience linguistique portant sur les congénères constituerait, en L2, un facteur déterminant dans l'apprentissage de la lecture (Hipfner-Boucher, Pasquarella, Chen et Deacon, 2016) et le développement lexical (D'Angelo, Hipfner-Boucher et Chen, 2017).

En somme, les recherches que nous avons relevées supra nous amènent à postuler, à la suite de Jessner, Allgäuer-Hackl et Hofer (2016), que « [t]his awareness of the links between the languages […] and the pupils' readiness to look for cross-linguistic analogies and contrast language structures across code boundaries are central aspects of metalinguistic reasoning in multilingual speakers » (p. 167). Cela étant, la recherche au Québec ne nous informe encore que peu sur la conscience des élèves concernant les ressemblances et les différences entre les langues faisant partie du cursus scolaire. Dans le cadre de cet article, nous tenterons donc de *décrire la conscience translinguistique, en français et en anglais, qu'ont développée des élèves québécois du secondaire à l'égard de la grammaire*[3].

2 Il convient toutefois de mentionner les travaux de l'équipe Élodil, qui promeuvent l'éveil aux langues en contexte éducatif. Bien qu'ils ne ciblent pas uniquement le développement de la conscience translinguistique, ils proposent des avenues pédagogiques tout à fait intéressantes afin de valoriser la diversité linguistique et culturelle à l'école. À cet effet, voir Armand, Lory et Rousseau (2013).

3 La grammaire est un concept polysémique. Il sera donc intéressant de voir comment cette polysémie se manifeste dans les propos des élèves.

2. Méthodologie

L'enquête dont nous relatons les résultats dans le présent article a été menée dans le cadre d'une étude plus large sur la conscience translinguistique (cf. note 1). De nature descriptive et exploratoire, elle visait plus généralement à documenter les stratégies translinguistiques que des dyades d'élèves québécois du secondaire ont mobilisées pour résoudre des problèmes grammaticaux à l'écrit (Gauvin et Thibeault, 2016). Lors de cette étude, nous avons également invité les participants à remplir un questionnaire portant sur l'enseignement grammatical qu'on leur prodigue en anglais et en français, et sur leurs représentations quant aux grammaires de ces langues. Les 78 participants, dont 50 filles et 26 garçons[4], ont en moyenne 15,4 ans et sont en 4e secondaire. Ils ont toujours été scolarisés en français et apprennent formellement l'anglais depuis la quatrième année du primaire[5]. Nous leur avons aussi demandé, mis à part le français, quelle était la langue qu'ils connaissaient le mieux. Une majorité des élèves a répondu l'anglais (73/78 [93,6 %]), bien que d'autres langues aient aussi été mentionnées (espagnol, 4/78 [5,1 %], kinyarwanda, 1/78 [1,3 %]).

Pour les besoins du présent texte, nous nous arrêterons à deux des questions que nous avons posées à ces élèves dans le questionnaire que nous leur avons administré :

a. *Trouves-tu qu'il y a des similitudes entre la grammaire du français et la grammaire de l'anglais ?*
b. *Trouves-tu qu'il y a des différences entre la grammaire du français et la grammaire de l'anglais ?*

Pour chacune des deux questions, le répondant devait d'abord se positionner en sélectionnant *oui* ou *non*. Puis, il était invité à justifier qualitativement sa réponse dans un espace pensé à cet effet. Pour analyser les données, nous avons, dans un premier temps, compté le nombre de réponses affirmatives et négatives pour chacune des deux questions. Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse des justifications en recourant à un traitement inductif des données (Blais et Martineau, 2006; Paillé et Mucchielli, 2016). Afin de faire émerger les catégories d'analyse, nous avons centré notre attention sur un échantillon de 10 justifications émises à la suite de la question sur les similitudes. Ce travail inductif a permis d'élaborer une première série de catégories, que nous avons appliquée sur 10 autres réponses pour la même question. Nous avons ensuite appliqué cette grille sur 10 réponses à la question portant sur les différences entre les grammaires des langues. Nous avons opéré quelques changements mineurs à la grille pour qu'elle reflète autant les similitudes que les différences[6]. Les catégories d'analyse alors stabilisées, nous avons procédé à une validation interjuge du codage des données.

À ce moment, nous avons analysé les réponses de 15 élèves aux deux questions et nous avons invité une assistante de recherche à effectuer ce même codage[7]. Cette démarche a permis le calcul d'un indice interjuge de 86,5 %, indice jugé satisfaisant selon les seuils fixés par Van der Maren (2004) en éducation. Nous avons alors fait le reste de l'analyse des données à l'aide du logiciel NVivo 11. Le tableau 1 présente les catégories ayant orienté cette analyse : pour chaque catégorie, une définition est proposée, ainsi qu'une justification d'élève à titre d'exemple.

Tableau 1

Catégories d'analyse

4 Deux élèves n'ont pas répondu à la question portant sur le sexe dans le questionnaire sociodémographique.

5 Rappelons que l'obligation d'apprendre l'anglais L2 dès la première année est en vigueur depuis 2006 seulement. Les élèves de notre étude appartenaient donc au précédent régime d'études, régime au sein duquel l'apprentissage de la L2 était prescrit à partir de la quatrième année.

6 Par exemple, plusieurs participants ont mentionné qu'en anglais, le genre grammatical était absent. Nous avons donc ajouté le genre à l'une de nos catégories déjà existantes.

7 Nous remercions Renée Lemay, étudiante à la maitrise en didactique du français à l'Université du Québec à Montréal, qui a assuré ce contre-codage.

Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?

Catégorie	Définition	Exemple tiré du corpus
Lié aux modes-temps verbaux et à la conjugaison	La justification porte sur les modes-temps ou la conjugaison.	« Dans la grammaire française il faut conjuguer le verbe comme dans la grammaire anglais »
Lié aux accords, à l'orthographe grammaticale et au genre	La justification porte sur les marques flexionnelles à l'oral ou à l'écrit, le genre et les accords.	« Il n'y a pas les mêmes terminaisons »
Lié à la syntaxe et à la ponctuation	La justification porte sur l'ordre des groupes de mots ou les signes de ponctuation.	« Les phrases sont séparées de la même manière »
Lié aux catégories de mots et aux groupes syntaxiques	La justification fait référence aux catégories de mots ou aux groupes syntaxiques.	« Les catégories de mots sont pareils dans les deux »
Lié au lexique et à l'orthographe lexicale	La justification porte sur les mots et les locutions, ou leur orthographe.	« […] parfois il y a des mots qui s'écrivent pareille »
Lié à la langue en général (autre)	La justification est de caractère linguistique, mais ne fait pas référence aux catégories précédentes.	« Je pense que la grammaire française et anglaise se ressemblent énormément car ils sont tous deux dérivés du latin »[8]
Aucune réponse donnée/« je ne sais pas »	(-)	(-)

8 Il est à noter que nous ne nous sommes pas intéressés à l'exactitude des justifications ; il s'agit là d'une limite de cette étude. Nous en discuterons plus longuement dans la conclusion.

3. Résultats

Nous présenterons successivement les résultats aux deux questions posées aux élèves (Trouves-tu qu'il y a des similitudes entre la grammaire du français et la grammaire de l'anglais ? Trouves-tu qu'il y a des différences entre la grammaire du français et la grammaire de l'anglais ?). Pour chacune des deux questions, nous ferons état des réponses affirmatives, d'une part, et négatives, de l'autre. Enfin, pour que le portrait que nous brossons de nos données soit le plus complet possible, nous exposerons au fil de cette section des extraits tirés directement des réponses au questionnaire, ces extraits étant représentatifs des types de réponses les plus récurrents.

3.1. Les similitudes entre les grammaires du français et de l'anglais

La première question que nous avons posée a trait aux similitudes entre les grammaires du français et de l'anglais ; tous les participants (*n* = 78) y ont répondu. Sur les 78 élèves, 60 (76,9 %) ont répondu qu'il existe des similitudes entre ces grammaires, 18 (23,1%) ont répondu qu'il n'y avait pas de similitudes. Les justifications des 60 répondants ayant jugé que les grammaires de deux langues présentent des similitudes se trouvent dans le tableau 2.

Tableau 2

Justifications quant aux similitudes entre les grammaires du français et de l'anglais

Catégorie	**Occurrence**	**%**
Similitude liée aux modes-temps verbaux et à la conjugaison	7	8,5 %
Similitude liée aux accords, à l'orthographe grammaticale et au genre	8	9,8 %
Similitude liée à la syntaxe et à la ponctuation	20	24,4 %
Similitude liée aux catégories de mots et aux groupes syntaxiques	15	18,3 %
Similitude liée au lexique et à l'orthographe lexicale	16	19,5 %
Similitude liée à la langue en général (autre)	13	15,9 %
Aucune réponse donnée/« je ne sais pas »	3	3,7 %
Total	**82**	**100 %**

Le tableau 2 indique d'abord que nous avons analysé 82 points de grammaire qui, aux yeux des élèves, sont similaires en anglais et en français. Les participants pour qui il existe des ressemblances entre ces grammaires les conçoivent principalement sur les plans de la syntaxe et de la ponctuation (20/82, 24,4 %), et des groupes syntaxiques et des catégories de mots (15/82, 18,3 %). Fait intéressant, quoique nous ayons interrogé les élèves quant aux similitudes et aux écarts d'ordre grammatical, nombreux sont ceux qui ont parlé des liens de parenté qu'entretient le lexique de ces langues (16/82, 19,5 %), un domaine qui n'est pas traditionnellement associé à la grammaire.

La majorité des ressemblances liées à la syntaxe et à la ponctuation (11/20, 55,0 %) qui ont été relevées par les élèves ont trait aux structures phrastiques dans les deux langues. En effet, comme on peut le noter à partir de ces trois réponses, il appert que l'ordre canonique relativement similaire des constituants de la phrase en français et en anglais est noté par une majorité des participants qui identifient des similitudes syntaxiques.

Encadré 1

Exemples de réponses sur les similitudes relevant de la syntaxe et de la ponctuation

a. *Nous partageons la même structure de phrase.*
b. *Dans la syntaxe (structure de phrase).*
c. *La structure des phrases est plus ou moins la même.*

Les autres similitudes de la catégorie *syntaxe et ponctuation* qu'identifient les participants sont éparses et portent sur différents faits de langue. Par exemple, trois élèves mentionnent que la phrase, à l'écrit, doit débuter par une lettre majuscule et se terminer par un point. Deux autres précisent quant à eux que, lorsqu'on forme une question, dans les deux langues, on peut inverser le pronom en fonction sujet

et le verbe.

Le deuxième type de similitudes le plus mentionné par les élèves porte sur le lexique et l'orthographe lexicale (16/82, 19,5 %). Plus homogènes que les réponses sur la syntaxe et la ponctuation, celles sur le lexique montrent que, pour ces élèves, la forme qu'adoptent de nombreux mots, à l'oral ou à l'écrit, peut se ressembler dans les deux langues.

Encadré 2

Exemples de réponses sur les similitudes relevant du lexique et de l'orthographe lexicale

a. *Les deux langues sont souvent semblable, comme pour tou les mots qui se ressemblent.*
b. *Il y a des mots qui se ressemblent ou qui sont tout simplement pareil en français et en anglais.*
c. *Certains mots se ressemblent dans l'orthographe.*

Viennent ensuite les ressemblances quant aux catégories de mots et aux groupes syntaxiques (15/82, 18,3 %). Comme on le remarque dans l'encadré 3, elles font surtout état de l'existence des mêmes catégories de mots en anglais et en français.

Encadré 3

Exemples de réponses sur les similitudes relevant des catégories de mots et des groupes syntaxiques

a. *Les classes de mots sont les mêmes.*
b. *Dans les classes de mots : noun/nom, verbe/verb, déterminant/determiner, etc*
c. *La catégorie de mots dans le contexte de la phrase, cette genre de règles s'applique aux 2 langues.*

Maintenant que nous avons présenté les justifications fournies par ceux qui ont statué qu'il existait des ressemblances entre les grammaires du français et de l'anglais, concentrons-nous sur les élèves qui ont décrété qu'il n'en existait pas. Ils sont au nombre de 18 (18/78, 23,1 %).

Tableau 3

Justifications quant à l'absence de similitudes entre les grammaires du français et de l'anglais

Catégorie	**Occurrence**	**%**
Similitude liée aux modes-temps verbaux et à la conjugaison	4	19,0 %
Similitude liée aux accords, à l'orthographe grammaticale et au genre	3	14,3 %
Similitude liée à la syntaxe et à la ponctuation	3	14,2 %
Similitude liée aux catégories de mots et aux groupes syntaxiques	0	0,0 %
Similitude liée au lexique et à l'orthographe lexicale	3	14,3 %
Similitude liée à la langue en général (autre)	5	23,8 %
Aucune réponse donnée/« je ne sais pas »	3	14,3 %
Total	**21**	**100%**

Comme on le voit dans le tableau 3, les 18 participants ayant répondu *non* à la question *Trouves-tu qu'il y a des similitudes entre la grammaire du français et la grammaire de l'anglais ?* ont avancé 21 justifications. Le nombre d'occurrences le plus élevé (5/21, 23,8 %) est associé à la catégorie de caractéristiques sur la langue en général. Il est suivi par les remarques abordant les modes-temps verbaux et la conjugaison (4/21, 19,0 %) et, ex aequo, celles ayant trait aux accords, à l'orthographe grammaticale ou au genre, à la syntaxe ou à la ponctuation, au lexique ou à l'orthographe lexicale, et à *Aucune réponse donnée*/« je ne sais pas » (3/21 pour ces quatre catégories, 14,3 % chacune). Dans l'encadré 4, nous répertorions des exemples de réponses abordant la langue de façon générale.

Encadré 4

Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?

Exemples de réponses sur l'absence de similitudes relevant de la langue en général

> *a. La grammaire anglaise est plus simple.*
> *b. Du moins très peu. Ce sont deux langues qui ont des racines différentes, même si elles se sont influencées l'une l'autre grandement et ce longtemps.*
> *c. Parce que ce n'est pas la même langue.*

L'encadré supra montre que certains élèves tendent à considérer la grammaire du français et celle de l'anglais comme des systèmes distincts et que, nonobstant des racines communes, pour eux, ils n'entretiennent que peu de ressemblances. D'autres participants se sont de leur côté centrés sur le système verbal dans leur réponse ; ils ont donc particulièrement traité des modes-temps et de la conjugaison.

Encadré 5

Exemples de réponses sur l'absence de similitudes relevant des modes-temps et de la conjugaison

> *a. Les verbes en anglais sont beaucoup plus faciles à conjuguer.*
> *b. Parce que les verbes se conjuguent différemment.*
> *c. Parce que conjuguer en anglais, c'est plus facile.*

On note dans cet encadré que les quelques commentaires de cette catégorie font référence à la conjugaison et non aux modes-temps ; ces élèves décrètent donc que les grammaires du français et de l'anglais ne partagent pas de similitudes parce que, notamment, la conjugaison s'opère différemment dans chacune des langues.

Le dernier type de justifications que nous approfondissons concerne les accords, l'orthographe grammaticale et le genre nominal.

Encadré 6

Exemples de réponses sur l'absence de similitudes relevant des accords, de l'orthographe grammaticale et du genre

> *a. Dans la langue française, certains noms sont au masculin d'autres au féminin. Cela n'est pas présent dans la grammaire de l'anglais.*
> *b. Il n'y a pas les mêmes terminaisons.*
> *c. Car il n'y a pas de féminin masculin en anglais.*

Représentant la totalité des commentaires de cette catégorie, ces justifications nous montrent que trois participants ont noté que le genre était absent en anglais et que certaines des terminaisons pouvaient varier d'une langue à l'autre. Comme nous le verrons dans la section suivante, qui présente les résultats de la question concernant les différences entre les grammaires du français et de l'anglais, ces caractéristiques sont en fait remarquées par plusieurs autres élèves de notre échantillon.

3.2. Les différences entre les grammaires du français et de l'anglais

D'entrée de jeu, il convient de mentionner que, à la question *Trouves-tu qu'il y a des éléments de la grammaire du français et de la grammaire de l'anglais qui sont différents?*, seulement deux participants ont répondu négativement (2/78, 2,6 %). Nous ne nous arrêterons pas à ces deux réponses, lesquelles nous répertorions en note de bas de page[9]. Une forte majorité, 76 élèves sur 78 (97,4 %), a donc déterminé qu'il existait bel et bien des différences entre ces deux grammaires. Les résultats de nos analyses de ces 76 réponses se situent dans le tableau 4.

Tableau 4

Justifications quant aux différences entre les grammaires du français et de l'anglais

9 Voici les justifications offertes par ces deux élèves : « Certains mots s'écrivent de la même manière », « C'est sur que la grammaire est écrite et dit différemment du français, mais la forme est la même ».

Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?

Catégorie	Occurrence	%
Différence liée aux modes temps verbaux et à la conjugaison	18	17,3 %
Différence liée aux accords, à l'orthographe grammaticale et au genre	25	24,0 %
Différence liée à la syntaxe et à la ponctuation	20	19,2 %
Différence liée aux catégories de mots et aux groupes syntaxiques	2	1,9 %
Différence liée au lexique et à l'orthographe lexicale	12	11,5 %
Différence liée à la langue en général (autre)	25	24,0 %
Aucune réponse donnée/« je ne sais pas »	2	1,9 %
Total	**104**	**100 %**

Les analyses révèlent que ce sont surtout des différences afférentes aux accords, à l'orthographe grammaticale et au genre des noms, ainsi que celles liées à la langue de manière générale, qui sont retracées par les élèves (25/104, 24,0 % pour chaque catégorie). Elles sont suivies par celles qui caractérisent la syntaxe et la ponctuation (20/104, 19,2 %).

Dans la catégorie la plus représentée pour ce qui est des différences, celle sur les accords, l'orthographe grammaticale et le genre (25/104, 24,0 %), ce sont principalement les remarques traitant du genre grammatical des noms et de son absence en anglais qui prédominent ; en effet, 15 des 25 (60, 0 %) justifications sont de cet ordre.

Encadré 7

Exemples de réponses sur les différences relevant du genre grammatical (catégorie accords, orthographe grammaticale et genre)

a. *En anglais, il n'y a pas de genre.*
b. *Le masculin et le féminin qu'on trouve pas en anglais.*
c. *L'utilisation du genre n'est pas pareil.*

Dans cette même catégorie, certains élèves notent de surcroit que les marques que l'on appose dans les deux langues pour marquer certains accords ne sont pas les mêmes. Plus particulièrement, ce sont 6 participants sur 25 (24,0 %) qui le mettent en exergue.

Encadré 8

Exemples de réponses sur les différences relevant des accords grammaticaux

(catégorie accords, orthographe grammaticale et genre)

a. *Les verbes avec il prennent un s en anglais.*
b. *Les accords.*
c. *En anglais, l'adjectif ne s'accorde pas.*

Les différences qui portent sur la langue en général apparaissent quant à elles autant que celles qui traitent des accords, de l'orthographe grammaticale et du genre (25/104, 24,0 %). Nous en présentons trois extraits dans l'encadré 9.

Encadré 9

Exemples de réponses sur les différences relevant de la langue en général

a. *La grammaire en anglais est moins compliquée que celle du français.*
b. *La grammaire de l'anglais est plus simple.*
c. *Certaines règles ne s'appliquent pas dans les deux langues.*

Cette catégorie est relativement éclatée, et il est difficile de regrouper les commentaires en sous-catégories. Cela dit, il demeure intéressant de noter que presque le quart des différences ne porte pas sur des points grammaticaux précis. La troisième catégorie la plus représentée dans les différences a trait à la syntaxe et à la ponctuation (20/104, 19,2 %).

Encadré 10

Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?

Exemples de réponses sur les différences relevant de la syntaxe et de la ponctuation

> a. *La disposition des adjectifs dans les phrases. En français, ils viennent généralement après le nom, tandis qu'en anglais, avant le nom.*
> b. *La position de l'adjectif par rapport au nom.*
> c. *Les adjectifs en anglais vont avant le nom et en français les adjectifs vont après le nom ou avant (ça dépend).*

Les élèves qui ont recouru à la syntaxe et à la ponctuation pour expliquer les différences qu'entretiennent les grammaires du français et de l'anglais ont tous mentionné que l'ordre dans lequel apparaissaient les mots dans les deux langues pouvait parfois varier. Plus particulièrement 13 fois sur 20 (65,0 %), comme nous l'indique l'encadré 10, ils ont discuté de la place de l'adjectif dans le groupe nominal, qui tend à être en position prénominale en anglais et en position postnominale en français.

4. Discussion

Dans le cadre de cette étude, rappelons-le, nous nous sommes intéressés à la conscience translinguistique et nous nous sommes concentrés sur les grammaires de l'anglais et du français ; ainsi nous sommes-nous attachés à décrire les ressemblances et les différences qui, selon des élèves québécois de 4e secondaire, caractérisent les grammaires de ces deux langues apprises à l'école. Les résultats montrent d'abord que les participants, pour la plupart, semblent conscients de similitudes et de différences grammaticales entre les deux langues. En effet, quand nous leur avons demandé s'il existait des ressemblances, plus du trois quarts d'entre eux ont répondu à l'affirmative ; pour justifier ce positionnement, ils ont mentionné, entre autres, l'ordre des mots dans la phrase, la présence de congénères et les catégories de mots, qui sont les mêmes dans les deux langues. À la lumière de ces résultats, il nous semble que la recherche en didactique portant plus particulièrement sur ces trois domaines – la syntaxe, le lexique et les catégories de mots – gagnerait à s'intéresser de plus près à l'enseignement intégré du français et de l'anglais.

Puisque plusieurs élèves notent que l'ordre des constituants d'une phrase en anglais et en français est souvent le même, on peut dès lors se demander si l'utilisation de la phrase de base, modèle théorique permettant l'analyse d'une majorité des phrases en français (Boivin, 2012), pourrait s'opérationnaliser dans une perspective bilingue. Si ce modèle est plus répandu dans la recherche en français que dans la tradition anglo-saxonne, Hassamen, Benjamin, Kollh et Wheeler (2003) en proposent aussi le recours en anglais. Nous invitons donc la communauté scientifique à évaluer la pertinence d'un enseignement de la grammaire coordonné à partir du recours à la phrase de base en anglais et en français, et ce, pour voir s'il peut aider les élèves à noter les ressemblances syntaxiques entre les deux langues. Cette utilisation coordonnée de l'outil favoriserait en outre la mise au jour des différences syntaxiques entre les deux langues, plusieurs élèves ayant aussi relevé des divergences quant à l'ordre des mots d'une langue à l'autre. Cette proposition est d'ailleurs en harmonie avec les travaux d'Ammar, Lightbown et Spada (2010), qui montrent que les élèves qui remarquent les différences syntaxiques dans la formation des questions sont également susceptibles de mieux les construire en L2.

Un tel enseignement coordonné, d'après nous, serait également pertinent pour l'enseignement des catégories de mots ; ainsi, en explorant les propriétés d'une même catégorie en français et en anglais, les élèves feraient plus facilement des liens translinguistiques et, à partir d'une étude des similitudes et des différences qui la sous-tendent dans les deux langues, seraient sans doute plus à même d'en comprendre le fonctionnement. Enfin, comme l'avancent plusieurs chercheurs (D'Angelo, Hipfner-Boucher et Chen, 2017; Hipfner-Boucher, Pasquarella, Chen et Deacon, 2016; White et Horst, 2012), la conscience de l'élève quant aux congénères peut influer sur le développement de compétences en L2, notamment en lexique et en lecture. On ne peut donc que se réjouir en notant que plusieurs de nos participants sont conscients de cette proximité lexicale entre le français et l'anglais.

Il est de surcroit intéressant de rappeler qu'un certain nombre d'élèves, 18 sur 78, ont statué qu'il n'existait pas de similitudes entre les grammaires du français et de l'anglais. Bien que peu élevé, ce nombre demeure relativement étonnant, car cela voudrait dire que 23,1 % de notre échantillon ne voit que des différences entre les grammaires de ces deux langues. Autre fait intéressant, le type d'explication le plus fréquemment utilisé pour expliquer cette absence de différences, *langue en général*, ne fait pas référence à des points de grammaire spécifiques. Cet état de fait nous amène à poser l'hypothèse que l'enseignement grammatical que ces élèves ont vécu au fil de leur scolarité ne les a pas encouragés à mettre en perspective les rouages des langues qui apparaissent au programme d'études (Horst, White et Bell, 2010). De manière générale, étant donné la recherche qui montre les bénéfices d'une conscience translinguistique accrue (Jessner, 2006, 2008), il s'agit donc d'une avenue que les chercheurs doivent explorer davantage au Québec.

Les résultats montrent au demeurant que, là où certains élèves ne voient aucune ressemblance entre les grammaires du français et de l'anglais, la quasi-totalité s'entend sur un point : il existe bel et bien des différences entre elles. Ce résultat n'est guère surprenant puisque, d'un côté, l'anglais et le français sont des langues distinctes, mais aussi parce que, de l'autre, les modèles d'éducation traditionnels tendent à cloisonner l'enseignement des langues. D'après les élèves, l'orthographe grammaticale et le genre, plus particulièrement ce dernier élément, diffèrent grandement d'une langue à l'autre. Ils ont également révélé d'autres différences, notamment la place de l'adjectif dans le groupe du nom et le système des verbes. En cohérence avec ce que nous avons avancé précédemment, nous soutenons

qu'un enseignement coordonné de la place de l'adjectif dans le groupe du nom pourrait aider les élèves à mieux manier les différences syntaxiques d'une langue à l'autre (voir Falempin et David, 2012 sur la syntaxe de l'adjectif). Eu égard à la conjugaison, David et Falempin (2010) ont mené une recherche exploratoire auprès d'élèves français de 9-10 ans ; ils se sont rendu compte que l'étude conjointe des deux paradigmes verbaux, en anglais et en français, est préférable pour expliciter les clivages entre les deux langues. Ils argüent que, pour ce faire, il faut amener les élèves à comparer, à comprendre et à formaliser les fonctions respectives des verbes dans les deux langues. Ils en concluent qu'une « pratique régulière de ces activités métalinguistiques, combinée à la construction de repères (mémentos, affichages de règles) et associant les deux systèmes autour d'une même problématique grammaticale, permettent des progrès complémentaires dans les deux langues » (p. 227).

5. Conclusion

Le présent article, reposant sur la recherche qui aborde les bienfaits de la conscience translinguistique sur le développement de compétences chez le locuteur de plusieurs langues, n'est qu'un premier pas en contexte québécois. Nous croyons, à la suite de cette exploration, qu'il faudrait procéder à un examen plus fin de cette conscience chez les élèves ; en effet, les données ici présentées ne nous ont pas permis, par exemple, d'évaluer le degré de pertinence des justifications qui ont été avancées pour rendre compte des similitudes et des différences entre grammaires. Une étude subséquente, qui convoque une méthodologie plus élaborée, pourrait donc questionner la conscience translinguistique des élèves vis-à-vis de points grammaticaux précis afin d'en voir l'étendue et l'exactitude. Un tel projet pourrait d'ailleurs s'inscrire dans une recherche plus large, laquelle viserait la création et la mise en œuvre de dispositifs didactiques soutenant le développement de ladite conscience. Avec Forel (2014),

« [n]ous y voyons en effet une occasion exceptionnelle d'instaurer un dialogue entre praticiens de langues différentes qui s'applique particulièrement bien au cas qui nous intéresse ici : montrer ce qu'il y a de commun dans l'enseignement de la grammaire en général en vue de mieux comprendre ensuite où se situent les différences entre les langues représentées » (p. 76).

Comme le précise l'auteure, il ne s'agit pas pour l'élève de collectionner un ensemble de règles apprises par cœur, mais plus de se demander en quoi des points de grammaire qui se prêtent bien à une analyse translinguistique peuvent converger ou diverger. De cette manière, arguons-nous, les cours de grammaire se décloisonneront et permettront à l'élève de faire sens des contenus linguistiques qui, en français et en anglais, sont trop souvent présentés en vase clos.

Références

Ammar, A., Lightbown, P.M. et Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness*, *19*(2), 129-146.

Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre ». Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *48*, 37-55.

Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'Ecole française ? *Actes du congrès international de linguistique de Genève*. Récupéré en ligne sur le site du congrès : http://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, *15*(1), 190-214.

Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, *192*, 107-116.

D'Angelo, N., Hipfner-Boucher, K. et Chen, X. (2017). Predicting growth in English and French vocabulary: The facilitating effects of morphological and cognate awareness. *Developmental Psychology*, *53*(7), 1242-1255.

David, J. et Falempin, S. (2010). Étudier les langues : comparer les systèmes de l'anglais et du français. Dans C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue maternelle* (p. 197-229). Paris, France : L'Harmattan.

De Pietro, J.-F. (2006). Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école ? *Langage et pratiques*, *38*, 7-23.

Falempin, S. et David, J. (2012). Pour une didactique des langues unifiant français langue de scolarisation et anglais langue vivante étrangère. Étude en classe de langue : la syntaxe des adjectifs. Dans C. Balsiger, D. Bétrix Kölher, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 399-407). Paris, France : L'Harmattan.

Forel, C. (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia*, *2*, 72-76.

Gauvin, I., Bell, P., Fortier, V. et Forget, M.-H. (2015, mai). *Using grammatical knowledge of L2 English in the learning of L1 French: Preliminary results*. Communication présentée au 10e congrès de l'International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, Odense, Danemark.

Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, *2*, 1-18. Récupéré en ligne du site de l'archive ouverte pluridisciplinaire HAL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document

Haussamen, B., Benjamin, A., Kollh, M. et Wheeler, R. S. (2003). *Grammar alive! A guide for teachers*. Récupéré du site : http://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Hipfner-Boucher, K., Pasquarella, A., Chen, X. et Deacon, S. H. (2016). Cognate awareness in French immersion students: Contributions to grade 2 reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *20*(5), 389-400.

Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, *14*(3), 331-349.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Édimbourg, Royaume-Uni : Edinburgh University Press.

Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, *92*(2), 270-283.

Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E. et Hofer, B. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *Revue canadienne des langues vivantes*, *72*(2), 157-182.

Lightbown, P.M. et Spada, N. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, *9*(4), 198-217.

Maynard, C., Brissaud, C. et Armand, F. (2018). Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France. *Actes du Congrès mondial de linguistique française*. Récupéré en ligne sur le site du congrès : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07002.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Anglais, langue seconde (enseignement primaire, premier cycle)*. Récupéré du site du ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/als_1er_cycle.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris, France : Armand Colin.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris, France : Didier.

Svalberg, A. (2016). Language awareness research. Where are we now? *Language Awareness*, *25*(1-2), 4-16.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

White, J. et Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, *21*(1-2), 181-196.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, *1*(8), 12-14.